

Pace fra le culture

Ricerche e azioni per il dialogo interreligioso e interculturale
tra famiglie, studenti e insegnanti
dell'I.C. "A. Manzoni" di Reggio Emilia

a cura di Elisa Ferrari, Alessandra Landini e Laura Righi

© Fscire Press 2022

Foto di copertina di Anna Bellegati,
dall'archivio di Fondazione Reggio Children

Questo volume si inserisce all'interno del progetto
Pace fra le culture: un progetto di didattica innovativa,
finanziato dal Ministero dell'Istruzione
tramite bando «Povertà educativa» –
[2020] DM 18 Art. 2 Comma. 1 Lettera. B).

Ringraziamenti

Oltre a coloro che hanno contribuito in qualità di autrici e autori, si ringraziano tutti coloro che hanno collaborato a vario titolo e in vario modo alla realizzazione del progetto.

Aleotti Mariarosa
Alyami Fatimah
Bianchi Lavinia
Bota Diana
Bottazzi Agata
Calara Desiree Joy
Caramaschi Ines
Castagnetti Cristina
Cocconi Silvia
D'Avella Sofia
Di Rocco Eloisa
Evbuonwan Glory
Ferretti Giada
Fiorini Giulia
Gabbi Luisa
Gaye Awa
Mabrouk Fouzia
Manzini Nicoletta
Massimelli Massimiliano
Melloni Benedetta
Modupe John
Pallotti Gabriele
Pedroni Laura
Pirelli Giulia
Remida Centro di Riciclaggio Creativo
Rossi Marina
Sberveglieri Giulia
Suljoti Lorena
Tnatni Fouzia
Tosom Ibrahim Taha Fadia
Zuliani Simona

La Cabina di Regia dell'I.C. "A. Manzoni"

Boiardi Simona
Corradini Benedetta
Falavigna Alessandra
Fontanesi Alessandra
Guida Laura
Lucia Simona
Manghisi Sara
Reggiani Claudia
Serpentini Stefania
Silvaggio Anna
Stirparo Elena
Todaro Maria
Trillicoso Alfonso
Zanichelli Giovanni

Lo staff della dirigente scolastica

Bedogni Elisabetta
Benedetti Arianna
Tognetti Stefania

Il DSGA

Squillante Giacomo

A.A.

Turrà Salvatore

Indice

PAOLO BERNARDI <i>Premessa</i>	7
-----------------------------------	---

Introduzione

ALESSANDRA LANDINI <i>Pace fra le culture: una scuola come comunità che si interroga e sostiene il dialogo</i>	13
---	----

CARLA RINALDI <i>Chi vincerà la pace? La scuola</i>	21
--	----

ALBERTO MELLONI <i>Pace fra le culture, comprensione fra le fedi</i>	29
---	----

Studi

FRANCESCA CAEDDU <i>Dagli studi sull'analfabetismo religioso alle buone pratiche</i>	49
---	----

FEDERICO RUOZZI <i>Per una scuola democratica</i>	53
--	----

ALESSIA PASSARELLI <i>La realtà della scuola interculturale dell'I.C. A. Manzoni. Riflessioni a partire dal questionario</i>	63
---	----

Esperienze

IVAN MARIO CIPRESSI, CHIARA GRECO, MARWA MAHMOUD, FEDERICA TRIMARCHI <i>Incontri oltre i pregiudizi: nuovi cittadini e docenti in dialogo</i>	93
SIMONA BOIARDI, BENEDETTA CORRADINI, LAURA GUIDA, CLAUDIA REGGIANI <i>Il progetto “Pace fra le culture”: per una rinnovata educazione civica che sa valorizzare le differenze</i>	101
ANNA BELLEGATI, SILVIA CRISTOFORI, MARA DAVOLI, ELISA FERRARI <i>Cultura è un modo di vivere, è uno spazio in comune</i>	119
ALESSANDRA LANDINI <i>Considerazioni finali e rilanci progettuali in prospettiva interculturale</i>	129
Appendice. Questionario per le famiglie	151
Enti e associazioni coinvolti nel progetto “Pace fra le culture”	165
Autori	169

Premessa

PAOLO BERNARDI

Esiste davvero *La via italiana per la scuola interculturale*¹, evocata dal titolo di un documento redatto nel 2007 dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, un organismo istituito con decreto del Ministero dell'Istruzione nel dicembre dell'anno precedente?

Non c'è dubbio che nel nostro Paese la legislazione che regola l'accesso all'istruzione dei minori stranieri sia, almeno sulla carta, una delle più avanzate d'Europa, e una delle più rispettose dei principi di accoglienza, integrazione, interculturalità.

Del resto, l'Italia si è trasformata relativamente di recente da Paese di emigrazione a luogo di transito o di arrivo di migranti, e le prime leggi che hanno affrontato, tra gli altri temi legati all'immigrazione, il problema dell'accoglienza scolastica dei minori stranieri, approvate alla fine degli anni Novanta del XX secolo, hanno potuto fare tesoro delle riflessioni scaturite dagli esiti, e spesso dai fallimenti, di analoghe legislazioni precedentemente varate in Europa nelle nazioni già da tempo meta di importanti flussi migratori, come la Francia o la Germania.

Così, dopo alcune significative circolari dedicate dal MIUR all'argomento già negli anni Ottanta, nel marzo del 1998 il comma 3 dell'articolo 36 della legge 40 stabiliva che

la comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le

1. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale del MIUR, ottobre 2007.

culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni².

Si poneva così davanti alla scuola italiana un obiettivo ambizioso e sfidante, successivamente ribadito, prima con le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2006³, poi con il documento dell'Osservatorio già citato in esordio e infine con l'ultima edizione delle *Linee guida*, rivista e ampliata nel 2014⁴.

Siamo dunque, grazie a una delle legislazioni più avanzate in Europa, al riparo da tutti i rischi connessi al fenomeno migratorio globale che ha coinvolto il nostro Paese al pari degli altri Stati europei, che già da molti decenni accolgono minori stranieri in età scolare?

Credo che il rischio più grosso, dal quale non siamo affatto immuni, sia proprio quello di un'autorappresentazione retoricamente positiva che ci porti a non vedere le contraddizioni che risultano evidenti nella pratica quotidiana di chiunque operi nella scuola, prima fra tutte l'emergere, in alcune scuole sia del primo che del secondo ciclo di istruzione, di meccanismi di concentrazione, e di conseguente relativa separazione sociale, di numerosi alunni stranieri, possibile indizio di future derive verso fenomeni di vera e propria segregazione.

Se, per contrastare questa tendenza in atto, possiamo certamente migliorare nell'applicazione di alcuni strumenti "tecnici", ad esempio lavorando all'aggiustamento dei "bacini d'utenza" (i cosiddetti "stradari"), applicando più rigorosi criteri di definizione degli esuberi e di formazione delle classi, oppure migliorando le politiche di orientamento verso la scuola secondaria di secondo grado, non vi è dubbio che nessun tentativo di risolvere la questione in modo strutturale può prescindere dalla formazione dei docenti e dal coinvolgimento delle famiglie italiane nella riflessione sul tema dell'eterogeneità e della multiculturalità delle classi come fattori di sfida e, allo stesso tempo, di potenziale crescita per tutti.

2. Legge 6 marzo 1998, n. 40, *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, art. 36, comma 3.

3. *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, marzo 2006.

4. *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, febbraio 2014.

È in un contesto di questo genere, in rapida e costante evoluzione, che il progetto “Pace fra le culture: un progetto di didattica innovativa”, a cui è dedicato questo volume, si presenta come particolarmente significativo.

In primo luogo perché è nato dall’iniziativa di una scuola, l’Istituto Comprensivo A. Manzoni, il cui corpo docente ha in prima istanza individuato un proprio fabbisogno formativo che è sfociato nella progettazione di un percorso di ricerca-formazione con l’obiettivo di aumentare le competenze interculturali di tutti gli operatori della scuola, di favorire approcci didattici basati su principi di etno-relativismo, decentramento ed etnocentrismo critico.

In secondo luogo perché nel progetto sono stati coinvolti, assieme alla scuola, molti tra i principali soggetti culturali che operano nel mondo dell’educazione, della didattica e dell’intercultura: a partire dalla Fondazione Reggio Children, che ha deciso di accompagnare il progetto assumendo il ruolo di coordinamento del percorso di ricerca-formazione, collaborando con i ricercatori dell’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e della Fondazione per le scienze religiose di Bologna e con gli educatori interculturali e i giovani stranieri di seconda generazione del Centro Interculturale Mondinsieme, una fondazione che fa capo al Comune di Reggio Emilia.

Ma se è vero che, come si legge nei documenti di presentazione del progetto,

l’analfabetismo culturale, etnico e religioso contribuisce ad acuire [...] problematiche all’interno di società multi-etniche e multi-confessionali, rallentando i meccanismi di integrazione, di partecipazione alla cittadinanza e di condivisione dello spazio pubblico e creando, al contrario, nicchie per differenziarsi e differenziare [...]

la sfida, adesso, è proseguire nel percorso attraverso il coinvolgimento delle famiglie, italiane e straniere, perché integrazione e intercultura devono passare necessariamente attraverso l’abbattimento dei pregiudizi e degli stereotipi fondati sull’impermeabilità tra le diverse identità culturali, tra le rispettive forme di espressione linguistica, tra i differenti approcci religiosi.

Di fronte alla permanenza di queste barriere, rischia di essere messa in discussione anche l'efficace inserimento sociale delle cosiddette "secondo generazioni", ragazzi nati in Italia e in attesa di cittadinanza che, di fronte alle crescenti difficoltà di una reale integrazione, possono rifugiarsi nella ricerca di un'identità di origine, spesso più immaginaria che reale.

Non possiamo, quindi, che augurarci che questo progetto vada avanti e conosca ulteriori sviluppi, e che altri ne seguano la traccia, perché la strada da fare nella direzione di una scuola compiutamente inclusiva e interculturale è ancora lunga.

Bibliografia

MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, marzo 2006, https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf.

MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2014, https://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale del MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, ottobre 2007, https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf.

INTRODUZIONE

Pace fra le culture: una scuola come comunità che si interroga e sostiene il dialogo

ALESSANDRA LANDINI

Il presente volume vuole essere il racconto di un viaggio identitario dell'Istituto Comprensivo A. Manzoni di Reggio Emilia che, grazie all'incontro e all'ibridazione con altri soggetti e professionalità, ha cercato di conoscere e approfondire la sua comunità educante e il contesto in cui abita.

Quello che viene illustrato è il progetto "Pace fra le culture: un progetto di didattica innovativa", relativo al bando *Povertà educativa* emanato per l'anno scolastico 2020/2021 dal Ministero dell'Istruzione sulla piattaforma Monitor440 e vinto dall'istituto con questo piano progettuale di durata biennale.

Il progetto, che ha avuto origine dal dialogo con la Fondazione Reggio Children e che ha poi costruito determinanti interlocuzioni con il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e altre realtà del territorio, ha dato risposta al bisogno di confronto nato tra i docenti, orientato al valore dell'alterità e alla sua scoperta. L'istituto è divenuto luogo di incontro e di discussione di un insieme di strutture che ha allargato i suoi confini *in itinere*, ponendo domande e ricercando risposte in modo attivo e riflessivo. Questo modo di fare rete basato sulle competenze di ciascuno e su una "urgenza di ricerca" che, partendo dall'istituzione scolastica, ha coinvolto in un intreccio reciproco e integrato vari soggetti del territorio, può rappresentare la forza e la complessità di quello che potrebbe porsi come un modello riflessivo e al contempo operativo della scuola nel dar corpo a una pedagogia interculturale. Volendo quindi introdurre, come dirigente scolastico, la descrizione di un caso forse paradigmatico,

occorre chiarire che questo progetto ha coinvolto tutte le componenti dell'istituto comprensivo: i docenti, i bambini e le famiglie. Così come ci piace sottolineare la verticalità dell'esperienza, che ha visto interrogarsi, formarsi e co-progettare tutti i gradi scolastici insieme, da quello dell'infanzia alla secondaria di primo grado.

Perché “Pace fra le culture”? Perché la pace richiede cura e la cura richiede cultura. Il lavoro educativo di un'istituzione scolastica è incarnato nel suo territorio e richiede cura del contesto; per avere cura di un contesto occorre conoscerlo, serve cioè una cultura del territorio (dal latino *cultura*, derivato di *colère*, “coltivare”). Il concetto di cura ci sprona quindi ad attivarci, a osservare, a metterci in ascolto con interesse attento e sollecito. Dall'ascolto deriva la conoscenza, lo scambio tra culture e le culture sono «costitutivamente plurali, da sempre vicendevolmente arricchite dall'incessante scambio di parole, di idee, di tecniche, di credenze, di simboli, di immaginari»¹. L'indispensabile premessa di questo progetto è stata quindi la sfida di interfacciarsi sull'uguaglianza attraverso le differenze culturali e il dialogo interreligioso, per concretizzare un decentramento che portasse riflessione e trasformazione nelle visioni dell'altro.

La scuola, va ricordato, ha il mandato dell'istruzione formale e dell'educazione: il tema dell'approccio interculturale nella prima infanzia e nella scuola primaria e secondaria di primo grado si nutre perciò di contenuti cari alla pedagogia interculturale e alla didattica generale, per quanto attiene all'organizzazione dell'offerta formativa negli istituti comprensivi intesi come sistema formativo integrato complesso². Pertanto, la visione interculturale – che prevede lo scambio e la reciprocità tra le culture – e il ruolo del dirigente scolastico in un sistema formativo

1. F. Pinto Minerva, *Narrare l'errare per ibridarsi con le alterità*, in *Narrare la migrazione come esperienza formativa*, a cura di L. Cerrocchi, Milano, FrancoAngeli, 2019, p. 23.

2. Per “sistema formativo integrato complesso” si intende un sistema che promuove relazioni istituzionali formali e informali, rapporti con l'utenza, l'integrazione/interrelazione e la reciprocità tra le diverse agenzie educative presenti sul territorio e che ha al suo interno una complessità di ruoli eterogenei normati da una visione burocratica/istruzionale; solo negli ultimi anni ha avviato una riflessione sulla qualità e le caratteristiche degli aspetti motivazionali e di empowerment del personale, a fronte di un quadro normativo che non si aggiorna abbastanza celermente per cogliere le modificazioni dinamiche e interconnesse della società.

integrato complesso ma a “legami deboli”³, depositario di un ruolo culturale sul territorio, sono sostanzialmente fondanti la posizione teorica da cui partono alcune riflessioni introduttive.

Il territorio di Reggio Emilia si configura come multiculturale e ospita circa 149 nazionalità diverse; nonostante il 18% degli abitanti della città sia di origine straniera e lavori da anni, supportato attraverso un variegato sistema di associazionismo e consolidati servizi del Comune per l’integrazione, resta comunque bisognoso di un *continuum* di confronti e scambi con il tessuto sociale in costante evoluzione.

La prima osservazione che si può formulare, infatti, osservando come dirigenti scolastici il territorio del Comune di Reggio Emilia, è che, se la popolazione di famiglie con background migratorio è generalmente diffusa in tutta la città, permangono dei distretti che raccolgono percentuali maggiori di famiglie provenienti da Paesi extraeuropei: questa polarizzazione delinea l’identità di alcuni istituti comprensivi, o di alcuni plessi all’interno di essi, in modo evidente, con tutto ciò che comporta in termini di ricchezza ma anche di complessità. La difficoltà della scuola, inserita in una città che è portatrice di tradizione di accoglienza e di narrazioni consolidate e rispettose riguardo la figura del migrante, si intreccia con il compito non scontato di gestire in modo costruttivo e in un’ottica di crescita e consapevolezza interculturale i rapporti scuola-famiglia e le relazioni tra famiglie all’interno degli istituti comprensivi. L’istituto comprensivo, infatti, forse con maggiore urgenza delle secondarie di secondo grado, ha tra i suoi mandati la costruzione di una comunità educante che partecipi alla vita della scuola, la compenetri con le sue identità, divenga teatro delle prime esperienze di cittadinanza attiva e responsabile delle sue alunne e dei suoi alunni. Ne scaturisce uno scenario potenzialmente ricchissimo di pluralità e interdipendenze che, con il suo possibile dinamismo multiculturale, rappresenta un aspetto ineludibile e un elemento fondante della visione di un dirigente scolastico e dell’interpretazione del contesto-scuola.

3. Per “legami deboli” si fa riferimento all’interpretazione di Weick del 1976, in cui l’autore rimanda all’organizzazione scolastica con la metafora chimica che richiama i legami deboli (o anche “liberi”) tra due o più molecole. Tali legami conferiscono al sistema grande indeterminatezza, per variabili in comune limitate e un ampio margine di autodeterminazione, che non favorisce il formarsi di una struttura coesa e con relazioni stabili e funzionali.

Nell'incontro con i docenti dei vari ordini di scuola, con gli attori sociali e i soggetti collettivi coinvolti nella relazione con il fenomeno migratorio, si constata quanto le procedure e le modalità di azione siano differenziate e dettate talvolta da singole visioni o percezioni, quando non da atteggiamenti di improvvisazione di fronte alle dinamiche che emergono in diverse situazioni educative: i vissuti tendono a esprimere, in alcuni casi, un senso di inefficacia rispetto alle problematiche presenti, laddove la complessità necessita di flessibilità e capacità di diversificazione degli approcci con i genitori. La stessa complessità interroga l'efficienza di un servizio scolastico capace di comunicarsi e mettersi in ascolto, in una prospettiva di integrazione e miglior utilizzo delle risorse e delle strutture già presenti nell'istituzione.

Pur nella consapevolezza che tanto era stato fatto e che già l'Istituto Manzoni fosse un contesto multiculturale capace di accogliere e di includere, si desiderava creare un momento significativo di crescita collegiale, che promuovesse una forte cultura dell'inclusione, con l'introduzione di didattiche innovative e di una solida base comune di conoscenze sul dialogo interreligioso, in un'ottica di coordinamento con il contesto territoriale e le agenzie formative della città.

L'I.C. Manzoni registra una forte presenza di alunni con background migratorio: i dati della scolarità 2019/2020 presentano percentuali maggiori rispetto al dato nazionale, regionale e provinciale; la percentuale di alunni stranieri nella scuola dell'infanzia è del 78,9%, nella primaria Bergonzi è del 37%, nella primaria Ada Negri è del 48%, mentre nella primaria Pascoli è del 72%⁴. Nelle primarie, quindi, l'istituto accoglie 242 alunni, pari al 46,2%. Nella secondaria di primo grado, invece, la percentuale si attesta attorno al 18,8%, tendenza mantenuta nel corso del 2021, come in altri comprensivi della città.

Dalla lettura della complessità e della ricchezza del contesto, scaturisce perciò il bisogno di una funzionale personalizzazione delle metodologie e dei percorsi didattici dal punto di vista della pluralità linguistica presente: dagli alunni con background migratorio ai NAI (gli studenti NeoArrivati in Italia), dai rifugiati agli alunni di prima alfabetizzazione fino a quelli che necessitano di implementare le competenze sulle materie

4. Annuario della Scuola reggiana 2019/2020, pp. 79-82.

di studio a causa della differente madrelingua. L'aspetto dell'intercultura necessita quindi di una commissione specifica nell'istituto, con referenti di tutti i plessi e ordini di scuola, che, coordinata dalla funzione strumentale, si riunisce per ottimizzare la raccolta di bisogni, monitoraggi, azioni e proposte formative per il Collegio docenti. Un'attenzione particolare viene riservata al rispetto e alla conoscenza di altre religioni a livello programmatico. Le scelte metodologiche riguardanti questi aspetti, così come l'approccio all'interlingua, stanno interessando percorsi formativi comuni a tutto il Collegio docenti unitario.

La necessità di favorire un approccio più strutturato alle nostre azioni di miglioramento ha tuttavia motivato la ricerca di partnership e progettualità comuni con interlocutori nel territorio dotati di competenze specifiche sul tema. Sicuramente i fenomeni di compresenza e coesistenza nella nostra collettività scolastica e nella comunità delle famiglie di un diverso retaggio etnico-culturale-antropologico, che richiama a una marcata multiculturalità, era già consapevolezza dei docenti dell'istituto. Tuttavia, avere l'obiettivo di implementare in termini interculturali la qualità delle azioni messe in campo dalla nostra istituzione scolastica richiama un progetto di più ampio respiro che accompagni i docenti e le famiglie – e conseguentemente i soggetti del nostro agire educativo e didattico: gli alunni – verso lo scambio e la reciprocità quotidiana.

L'idea è di dialogare per riconoscere e conoscere visioni, percezioni e differenti rappresentazioni del mondo e della scuola, per raggiungere finalità comuni e benessere formativo per tutti e per ciascuno. Parallelamente, in questo indirizzo del dirigente al Collegio docenti, che deve plasmare un PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) rispondente a tali aspettative, si innestano i temi di una cittadinanza attiva e consapevole che sappia problematizzare la realtà, accettare la presenza di stereotipi e pregiudizi e cercare le ragioni che li alimentano, per promuovere un pensiero che favorisca il dialogo anziché bloccarlo, in un'ottica di transculturalità. Il tentativo agito è di non affidarsi a uno spontaneismo che, se anche dettato da buone prassi e intenzioni, non padroneggia adeguatamente la funzionalità di protocolli amministrativi, didattici e relazionali predisposti a livello progettuale, ma di farsi garanti di un migliore approccio metodologico.

Da questa esigenza di andare in profondità e costruire all'interno della nostra comunità educante nuovi paradigmi fondativi di un abito più marcatamente interculturale, si è costituita all'interno della progettualità una Cabina di Regia che favorisse l'emergere di una migliore prospettiva educativa e pedagogica, partendo "dal basso", dalle visioni dei docenti, dalle loro difficoltà, dai loro desideri e bisogni. La Cabina di Regia, coordinata dalla Fondazione Reggio Children e con l'apporto competente del Centro Interculturale Mondinsieme, ha intrapreso un cammino per la formazione di un comune pensiero interculturale, con la finalità di dare vita a un innovativo progetto pedagogico che coinvolgesse tutto il Collegio docenti, le famiglie e gli studenti nella co-costruzione aperta e flessibile di un dialogo tra le culture. Un dialogo «problematico e antidogmatico, migrante dalla propria cultura verso le altre e capace di ri-tornare arricchito dal confronto»⁵.

Del progetto ha fatto parte un articolato percorso formativo che, non a caso, è partito dall'analfabetismo religioso con una lezione del prof. Alberto Melloni e si è poi articolato in una pluralità di contenuti e discussioni attorno alle culture, alle religioni, alla conoscenza di luoghi come il Maghreb, l'Africa subsahariana, l'Europa dell'Est: a indicare l'esigenza di apprendimento riguardo la multiformità della comunità-scuola, nella tensione verso una maggiore equità e cura dell'altro e della pace tra le culture di appartenenza delle nostre alunne e dei nostri alunni. Il tentativo è stato, sopra gli altri, di costruire sapere, perché

le politiche del sapere – costruire sapere, disseminare sapere, rivedere il sapere – non sono meno importanti e meno impegnative per lo standing etico di chi ha responsabilità politiche [...]; servono a rendere possibile la città come consorzio di eguali e di diversi⁶.

La Cabina di Regia ha poi co-progettato attività educative innovative, di esplorazione dei vissuti dei bambini, attraverso la narrazione e i

5. F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 18.

6. A. Melloni, *Conclusioni: Consortes*, in *Valorizzare le comunità religiose come attori chiave della coesione sociale*, a cura di F. Tnati, Reggio Emilia, Centro Interculturale Mondinsieme, 2020, p. 75.

linguaggi espressivi: gli scambi autobiografici e l'ascolto dell'altro hanno intrecciato e indagato visioni del mondo, differenze e culture, permettendo di tracciare nuove traiettorie e sguardi più consapevoli. Le attività sono ora parte integrante del nostro curriculum di cittadinanza, per costruire con sistematicità *ben-essere* e una scuola capace sempre più di immaginare un futuro inclusivo e solidale. Il contributo dei ricercatori del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane ha inoltre offerto un punto di vista esperto, che permetterà di analizzare gli esiti dell'esperienza, fornendo dati generalizzabili ad altri contesti simili e offrendo una consulenza a più livelli, in una dimensione interattiva e orientata alla diffusione di buone prassi interculturali.

Le famiglie sono state coinvolte, oltre che dal lavoro quotidiano dei docenti, attraverso un questionario, i cui risultati sono presentati e discussi nella presente pubblicazione.

I ricercatori della Fondazione per le scienze religiose e del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia hanno costruito, partendo dal lavoro del gruppo di ricerca-formazione composto dai tanti soggetti coinvolti nel progetto, un questionario che è stato somministrato a tutte le famiglie dell'Istituto Manzoni, per indagare dati anagrafici, comportamenti, opinioni, atteggiamenti e credenze dei genitori della nostra comunità scolastica. Il desiderio di conoscere meglio le nostre famiglie, le loro provenienze e i loro credi, ha permesso una riflessione maggiormente equilibrata sul nostro contesto e le variabili interagenti sui processi formativi dei nostri bambini e sulla partecipazione dei genitori, in una prospettiva di miglioramento.

Nel presente volume sono presenti i contributi di tutti i soggetti coinvolti che, intrecciando tematiche di varie scienze umane e competenze afferenti a differenti ambiti professionali, hanno contribuito a valorizzare il percorso dell'istituto: approfondendo pratiche educative, protocolli d'accoglienza e strumenti operativi in un'ottica di implementazione delle capacità di ascolto, accoglienza e dialogo della scuola, tutti i soggetti sono diventati parte di un'intenzionalità trasformativa e attiva, che pone domande vere e a volte coraggiose.

Citando Carla Rinaldi, in questa stessa pubblicazione:

Progetti come “Pace fra le culture”, che attraversano nel quotidiano le nostre comunità educanti con la forza delle domande vere – Chi sono io? Cosa sono le culture? Quale convivenza è possibile? Cosa significa la pace? –, rappresentano un contributo, piccolo ma importante, nell’introdurre pensieri costruttivi nelle bambine e nei bambini, nelle loro famiglie, nelle e negli insegnanti per contribuire a riconoscere e apprezzare le differenze come ricchezze di tutti⁷.

Bibliografia

Annuario della Scuola reggiana 2019/2020. Archivio Annuari su richiesta al link: <https://www.provincia.re.it/aree-tematiche/istruzione/scuola-e-diritto-allo-studio/programmazione-scolastica/annuario-della-scuola-reggiana/>.

Centro Interculturale Mondinsieme, <https://www.mondinsieme.org>.

Fondazione per le scienze religiose, <https://www.fscire.it>.

Fondazione Reggio Children, <https://www.frchildren.org>.

A. Melloni, *Conclusioni: Consortes*, in *Valorizzare le comunità religiose come attori chiave della coesione sociale*, a cura di F. Tnatni, Reggio Emilia, Centro Interculturale Mondinsieme, 2020, <https://www.mondinsieme.org/pubblicazione-dialogo-interreligioso.html>.

F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

F. Pinto Minerva, *Narrare l'errare per ibridarsi con le alterità*, in *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, a cura di L. Cerrocchi, Milano, FrancoAngeli, 2019.

7. C. Rinaldi, *Chi vincerà la pace? La scuola, infra*, p. 21.

Chi vincerà la pace? La scuola

CARLA RINALDI

La pandemia, spesso impropriamente definita come una guerra, è una calamità le cui conseguenze sociali, economiche e culturali hanno agito negativamente sulla nostra società in modo globale, generando impoverimenti a tutti i livelli: relazionali, materiali e cognitivi. A questo processo ancora in corso, si sono sommati i riflessi altrettanto gravi di una guerra, il conflitto in Ucraina. Non una calamità, bensì una scelta politica. Accadimenti così stravolgenti si sono verificati sullo sfondo di una crisi culturale e di valori che attraversava da tempo la nostra società, aggravando fenomeni di isolamento sociale e di aggressività, evidenziando la necessità di situazioni di attenzione e cura per ridare fiducia ai singoli e alle comunità. “Chi vincerà la pace?”¹ recitava uno sconsolato disegno sulla prima pagina di un quotidiano. La scuola, vorremmo rispondere, l’educazione.

In questo tempo, progetti come “Pace fra le culture”, che attraversano nel quotidiano le nostre comunità educanti con la forza delle domande vere – Chi sono io? Cosa sono le culture? Quale convivenza è possibile? Cosa significa la pace? –, rappresentano un contributo, piccolo ma importante, nell’introdurre pensieri costruttivi nelle bambine e nei bambini, nelle loro famiglie, nelle e negli insegnanti per contribuire a riconoscere e apprezzare le differenze come ricchezze di tutti. Un esercizio che aiuta a ricucire eventuali strappi, interiori ed esterni, personali e collettivi, dando forza al vivere e pensarsi insieme.

1. M. Biani, *Chi vincerà la pace?*, in «la Repubblica», 12 marzo 2022, p. 1.

1. La pace come risposta alla pandemia

La costruzione delle condizioni per la pace e la capacità di aprirsi all'incontro alla pari con gli altri sono le idee alla base del progetto "Pace fra le culture", nato per rispondere all'emergenza educativa esacerbata dalla pandemia e terminato incontrando anche i temi posti dal conflitto in Ucraina.

"Pace fra le culture" si muove in questa terra di ricerca che è l'interculturalità. Una dimensione molto vissuta e frequentata da ciascuno di noi nel contesto della vita quotidiana e anche familiare, che la scuola pone al centro del proprio lavoro non come problema bensì come risorsa, una realtà raggiungibile qualora ciascuno – insegnanti, famiglie e, soprattutto, bambine e bambini, ragazze e ragazzi – sia consapevole che è necessario porsi come "mediatori culturali" nei confronti delle comunità educative.

Principalmente orientato a promuovere pratiche di cittadinanza attiva e democratica, di educazione alla pace e al dialogo interculturale, e ad affrontare l'analfabetismo culturale e religioso, il progetto è stato realizzato da una pluralità di soggetti e protagonisti.

2. Un progetto per l'infanzia, il corpo docente, le famiglie

Caratteristica di Fondazione Reggio Children, insita nell'approccio educativo di Reggio Emilia, è il pensare a progetti non "per" bensì "con", non dall'alto al basso ma insieme. Il tema sotteso dal titolo – la convivenza tra culture e religioni diverse – toccava direttamente gli stessi genitori e insegnanti, ciascuno dei quali, interpellato in prima persona, così come bambine e bambini, avrebbe dovuto esso stesso mettersi in gioco e misurarsi con le domande del proprio presente. Per ognuno di questi soggetti (alunni, famiglie, insegnanti) il progetto ha quindi cercato e proposto un approccio *ad hoc*, sperimentandosi in una didattica innovativa.

Al centro del percorso di consapevolezza c'è un dato essenziale: il fatto che ognuno di noi è unico e irripetibile e quindi portatore di differenza. Una differenza genetica e culturale, che può essere semplicemente,

senza arrivare da luoghi lontani, la propria cultura e formazione, la cultura della propria famiglia e del contesto in cui si cresce. Questa è la scelta che la scuola deve fare e che questa scuola ha fatto: il percorso educativo e dunque didattico deve accogliere, assieme alla bambina e al bambino, così come alla persona adulta, le potenzialità di cui sono portatori e farne un bene comune da valorizzare e formare nella comunità educante che è la scuola. Fare il contrario significherebbe vivere la differenza come un limite, come una carenza che va colmata e omologata nell'anonimia de "i bambini sono tutti uguali" (assai diverso da "hanno uguali diritti") e che renderebbe le differenze ancora più discriminanti.

Una nuova attenzione da parte della scuola e della società italiane viene riconosciuta alla dimensione multiculturale e plurilingue anche dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*², di recente emanazione da parte del Ministero dell'Istruzione dopo lunga consultazione pubblica, in cui si afferma: «L'intercultura è una dimensione da costruire e il fatto che questo possa avvenire precocemente, in un ambito educativo accogliente, rappresenta un investimento strategico di enorme importanza in una società come quella attuale». Un investimento sociale nella misura in cui è un investimento sulla persona:

Per i bambini cogliere ciò che tutti abbiamo in comune e ciò che ci rende unici è una prima esperienza della grande varietà della famiglia umana. Se ciascuno impara a evitare definizioni classificatorie dell'identità dell'altro, questa varietà può essere esplorata, conosciuta, suscita domande e promuove il confronto e la scoperta di diversi punti di vista.

Siamo fermamente convinti che l'infanzia sia la stagione più vicina all'interesse verso ciò che è nuovo e diverso. «L'infanzia è la stagione in cui la curiosità, la ricerca, l'ascolto sono attitudini profonde»³. Stiamo parlando delle caratteristiche di quella cultura propria dell'infanzia, che dovremmo sempre tenere viva, ma che come adulti tendiamo a perdere.

2. *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, MI, 22 novembre 2021.

3. C. Rinaldi, *Impariamo dall'infanzia*, in *Valorizzare le comunità religiose come attori chiave della coesione sociale*, a cura di F. Tnati, Reggio Emilia, Centro Interculturale Mondinsieme, 2020, p. 67.

Peraltro, la scuola è il luogo dove le culture e le religioni entrano maggiormente in contatto e, grazie a bambine e bambini, si incontrano nei loro occhi aperti allo stupore e alla meraviglia. Occhi aperti anche al conflitto, riguardo piccole e grandi difficoltà quotidiane delle loro vite, un conflitto però mai condizionato dalla differenza di culture. Bambine e bambini si sentono molto più uguali tra loro di quanto non accada per gli adulti. La pedagogia dell'ascolto⁴, a noi così cara, agisce quindi in questo progetto in cui infanzia e adulti, pur muovendosi da punti di vista diversi, sono ugualmente protagonisti, volti a considerare la ricchezza della convivenza pacifica fra le culture: mentre l'infanzia impara a riconoscere e ad apprezzare differenze che non percepisce, gli adulti giungono a identificare e comprendere uguaglianze e similitudini sotto il velo della diversità.

Fondamentale per "Pace fra le culture", come per tutti i progetti che coinvolgono Fondazione Reggio Children, è stata la profonda attività di co-progettazione. La co-progettazione, che coinvolge proponenti e destinatari, è infatti parte costitutiva della presa di coscienza e dello sviluppo delle consapevolezze. Decine di contatti, incontri, confronti in Cabina di Regia, insieme alle attività vere e proprie, hanno segnato la crescita della comunità educante impegnata nel progetto.

Un percorso che genera una maturazione della scuola e della comunità educante che dura nel tempo. Se la scuola riesce a percepirsi e ridisegnarsi, cioè a concettualizzarsi come "luogo di comunità", può davvero essere la prima e fondamentale protagonista di una nuova società e di una nuova cultura, processo potenzialmente già in atto, ma non riconosciuto né accettato. Una scuola del genere, percepita come "luogo dell'appartenenza", luogo anche mentale e culturale oltre che fisico, è una scuola in cui è possibile accogliere l'unicità di tutti, il Dna di ciascuno, abituandoci alla pluralità e al pluralismo dei punti di vista. Obiettivo ambizioso, certo, ma se non è la scuola il luogo del possibile delle differenze, dell'ascolto delle differenze, qual è un altro luogo che abbia una tale disponibilità di tempo e di spazio?

Per questo sono stati offerti, alle bambine, ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi delle classi individuate, un tempo e uno spazio dove autenti-

4. Cf. C. Rinaldi, *L'ascolto visibile*, Comune di Reggio Emilia, 1999.

camente i punti di vista potessero ascoltarsi, rivelarsi, giocare, scontrarsi e rinnovarsi. Una palestra di scambio e di rigenerazione di oggetti culturali, *formae mentis* da offrire alla comunità in concetti e stati di benessere nuovi. Quando “si sa di sapere” si sta meglio e ci si offre agli altri con nuovi entusiasmi e generosità, e questo vale anche per i più piccoli di noi.

Le attività descritte in questo libro dalle nostre atelieriste e dalla project manager con formazione pedagogica rappresentano l'esito più creativo e simbolico/metaforico di “Pace fra le culture”. Le esperienze di laboratorio hanno lavorato su alcune concettualità in parte già presenti nelle attività scolastiche; nello specifico, il tema delle autobiografie, con ritratti e autoritratti, il tema del cibo, e quindi delle culture, delle memorie e della varietà dei sapori, il tema dei punti di vista in dialogo, delle regole del gioco, dei luoghi della comunità e della scuola. Il percorso attraverso la scoperta delle identità e delle differenze si è quindi orientato verso il riconoscimento dell'unicità di ogni persona all'interno della comunità, verso la consapevolezza che pace e cultura vanno interpretate come processi in continua implementazione.

3. Una “ricchezza difficile”, ma da ascoltare

L'Istituto Comprensivo Manzoni si è dimostrato un luogo importante in cui agire il progetto. Uno spaccato di città in cui culture e religioni diverse sono presenti da tempo, una dirigenza e un corpo docente sensibili e attenti, famiglie motivate a partecipare (come ha dimostrato il questionario somministrato dall'Università), studenti aperti al dialogo e curiosi.

Centro Interculturale Mondinsieme, come descritto nel capitolo dedicato, ha supportato l'attività della Cabina di Regia e del corpo docente finalizzata a far crescere competenze, individuare strategie interculturali, consolidare il necessario rapporto di fiducia tra i vari soggetti della comunità educante. È stato principalmente affrontando la relazione tra corpo docente e genitori che sono emerse le domande sulle influenze culturali e religiose nella vita delle famiglie e di conseguenza delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi. Come riportano le Linee pedagogiche ministeriali:

La complessità culturale e il plurilinguismo sono una “ricchezza difficile” che richiede una formazione specifica, nuove competenze e nuove forme di incontro e di scambio tra figure professionali e genitori, che hanno origini in altri Paesi e si aspettano accoglienza, ascolto, un’idea non stereotipata di appartenenza culturale, la libertà di scegliere radici, sradicamenti, nuovi radicamenti, tra genitori e tra bambini. Una complessità che sollecita la conoscenza del mondo, apre orizzonti, pone nuove sfide alla vita democratica e assicura la capacità di adattarsi ai cambiamenti.

Anche in questo caso, la pedagogia dell’ascolto, rivolta a insegnanti e quindi alle famiglie, insieme a testimonianze dirette, all’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e a Fscire con la propria ricerca, ha consentito di sciogliere nodi, sviluppare approcci dialogici e strade alternative per favorire la comprensione dei diversi punti di vista, sia culturali sia di ruolo all’interno della comunità educante, e per promuovere l’incontro e l’attitudine a uno sguardo accurato sulle situazioni e sulle persone.

4. Riflessioni conclusive

“Chi vincerà la pace”⁵, dunque? La scuola, abbiamo detto, l’educazione. La scuola “aperta a tutti” della nostra Costituzione è e può essere il luogo educante di una comunità che si fa educante⁶, il luogo dove si esercita la cittadinanza. Il concetto di “cultura”, nel quale includiamo la cultura religiosa, non è un concetto statico bensì trasformativo, non può essere “dato” una volta per tutte. È un processo che sottopone l’unità della cultura e le diversità culturali a un costante dialogo, nell’ottica di comprensioni e mediazioni che consentano non solo la convivenza dei diversi, ma un confronto, un arricchimento reciproco, uno scambio di competenze – a partire da quelle linguistiche – e di significati. Quale migliore laboratorio di ricerca di quello che consente la compresenza di culture

5. M. Biani, *Chi vincerà la pace?*, cit.

6. C. Rinaldi, *L’esercizio della cittadinanza in educazione e Educazione e Globalizzazione nella città contemporanea*, in Id., *In Dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children ed., 2009, pp. 169-184.

diverse? Resta in questo campo un punto di riferimento il tentativo di decalogo per la convivenza di Alexander Langer⁷ che, incrociando le vie necessarie della pace, bandisce ogni violenza e percorre tutte le difficoltà e le possibilità dello stare sul confine di opposte ragioni.

È d'altronde sempre più attuale affrontare il tema del multiculturalismo e dell'intercultura, così come il tema delle differenze in assoluto, delle nostre differenze, quelle di ciascuna e ciascuno di noi. Nella complessità della vita contemporanea è d'obbligo adottare nuove chiavi di lettura che contemplino il molteplice, il plurimo, sempre, tanto più nelle situazioni di fragilità, nella diffusa povertà di relazione, educativa e sentimentale. Guardare all'infanzia resta sempre un grande insegnamento. Guardare a quel bambino "altro" da noi, a noi "straniero", il "bambino scomodo" come diceva Loris Malaguzzi, il bambino e la bambina cittadini dalla nascita, portatori di una cultura propria, indubbiamente diversa dalla nostra e con molti più gradi di libertà e di irregolarità, ma per questo più aperti alla conoscenza di cose nuove.

Grazie a tutte le persone e a tutta la comunità attiva e appassionata, di tante culture, tanti saperi e tante età, che ha reso possibile questo progetto. È attorno alla nostra infanzia che la comunità educante riesce ad apprendere dalle differenze, ad apprezzare la molteplicità e a farsi «comunità etica»⁸.

Bibliografia

M. Biani, *Chi vincerà la pace?*, in «la Repubblica», 12 marzo 2022, <https://twitter.com/maurobiani/status/1502670498097999872>.

H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Milano, Feltrinelli, 2014.

A. Langer, *Dieci punti per l'arte del vivere insieme*, 1994, Fondazione Alexander Langer, <https://www.alexanderlanger.org/it/32/104>.

7. A. Langer, *Dieci punti per l'arte del vivere insieme*, 1 marzo 1994.

8. H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Milano, Feltrinelli, 2014, pp. 135-160.

D. Lanzi e M. Tassan, *Le culture delle famiglie. Genitorialità e partecipazione nei servizi educativi per l'infanzia di Reggio Emilia*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 20, 1, 2022.

MI, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, 22 novembre 2021, <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html>.

C. Rinaldi, *L'ascolto visibile*, Comune di Reggio Emilia, 1999.

C. Rinaldi, *Le domande dell'educare oggi*, Comune di Reggio Emilia, 1999.

C. Rinaldi, *L'esercizio della cittadinanza in educazione e Educazione e Globalizzazione nella città contemporanea*, in C. Rinaldi, *In Dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children ed., 2009.

C. Rinaldi, *The child as citizen: holder of rights and competent. The Reggio Emilia educational experience*, in «Miscellanea Historico-Iuridica», 19, 1, 2020.

C. Rinaldi, *Impariamo dall'infanzia*, in *Valorizzare le comunità religiose come attori chiave della coesione sociale*, a cura di F. Tnatni, Reggio Emilia, Centro Interculturale Mondinsieme, 2020, <https://www.mondinsieme.org/pubblicazione-dialogo-interreligioso.html>.

C. Rinaldi, *Early Childhood Education in Reggio Emilia and in the World*, in *Education: A Global Compact for a Time of Crisis*, New York, Columbia University Press, 2022.

Pace fra le culture, comprensione fra le fedi

ALBERTO MELLONI

Dopo i decenni nei quali si attendeva, insieme a John Lennon, un mondo da immaginare senza guerre «and no religion too»¹, le esperienze di fede hanno fatto prepotentemente ritorno sulla scena: a volte con il loro peggior portato – cioè quella capacità di uccidere “in nome di Dio” che è stata emulata anche dagli ateismi di Stato e dalle ideologie totalitarie, ma che almeno nelle comunità di fede suscita anche il senso di trovarsi davanti a una bestemmia impronunciabile – e a volte con il loro miglior portato – cioè radicare nel più intimo dell’esperienza umana il desiderio di pace, l’ampiezza del gesto fraterno, il bisogno insaziato di bellezza e di sapere.

E da quattro decenni almeno si riescono a rintracciare i segni di un cambiamento climatico che non riguarda l’ambiente naturale, ma il mondo dell’esperienza del religioso. Un mutamento degli ecosistemi interni e intorno alle fedi, un mutamento della temperatura che determina un *climate change* religioso. Il *religious global warming* tocca non solo Paesi dove il cinismo politico ha finanziato e finanzia milizie ed eserciti che combattono bestemmiando il nome di Dio per uccidere, torturare, distruggere, ma ovunque. Ha sconfessato l’illusione della sociologia della metà del Novecento, che vedeva la secolarizzazione come un evento benedetto o maledetto, ma comunque ineluttabile e ha mostrato all’Occidente post-secolare (Charles Taylor *docet*²) che senza un nuovo pensiero teologico nessuno è in grado di tenere in equilibrio la cultura delle democrazie e dei diritti con la *revanche de Dieu* che secondo Gilles Kepel è iniziata alla fine degli anni Settanta con l’ascesa quasi

1. J. Lennon, *Imagine*, 1971.

2. Su C. Taylor, *A Secular Age*, cf. D. Lyon, *Being Post-secular in the Social Sciences: Taylor’s Social Imaginaries*, in «New Blackfriars», 91, 1036, 2010, pp. 648-664.

simultanea al potere di Begin, Carter, Khomeini e Wojtyła³. Il *religious climate change* ha insegnato che pasturare il drago della guerra, come fu fatto in funzione antiriana in Mesopotamia e in funzione antisovietica in Afghanistan negli anni Ottanta, produce danni epocali e genera un monsoni di eventi del religioso, che si moltiplica in tutto il pianeta e dentro le famiglie di fede, alimentando l'idolatria di chi adora la violenza e rendendo più acuta la fame di pace e la sete di giustizia⁴.

Una spia di questa violenza che accompagna il riscaldamento globale del religioso è quella che si manifesta in una fattispecie precisa di guerra e terrorismo che ammazza gli inermi nei luoghi di *preghiera*: assalti, bombe, attentati suicidi⁵ con i quali l'assassino tenta di estorcere ammirazione. Migliaia di attentati di cui, con la Fondazione per le scienze religiose, abbiamo iniziato un catalogo che comincia dall'assassinio del piccolo Stefano Gaj Taché davanti alla Sinagoga di Roma nel 1982 e arriva fino alle stragi di quest'anno⁶. Migliaia di attentati perpetrati davanti o dentro un luogo di adorazione per uccidere persone (migliaia in totale le vittime) andate lì a pregare, cantare o meditare. Una teoria di delitti castali (mutuo la definizione da un saggio di Giuseppe Dossetti sulla strage di Monte Sole) che qualcuno ha cercato di dividere sulla base della fede degli assassini o delle vittime, come se questi conteggi "servissero" a dimostrare che ci sono ideologie più sevizianti e fedi più seviziate delle altre. Un approccio che, oltre che ripugnante, è falso, perché il flusso di questo sangue sparso dice che tutti hanno ucciso tutti e che nella profanazione della preghiera c'è un'intenzionalità unica e archetipa che non domanda solo un'esecrazione cumulativa ma anche una comune memoria fra tutti coloro che sono fratelli e sorelle di Abele e di Caino⁷.

3. Cf. G. Kepel, *La revanche de Dieu. Chrétiens, Juifs et musulmans à la reconquête du monde*, Paris, Seuil, 2003.

4. Cf. la rassegna di H. Munson, *Religion and violence*, in «Religion», 35, 4, 2005, pp. 223-246.

5. Ne ho fatto rassegna in *Il martirio volontario. Una storia condivisa nell'ebraismo, nel cristianesimo e nell'islam*, in «Cristianesimo nella storia», 27, 1, 2006, pp. 335-351, e nel saggio *II "martirio manufatto" nel Novecento*, in «Cristianesimo nella storia», 27, 1, 2006, pp. 301-318.

6. A. Melloni, *Greatness and Misery of Interreligious Dialogue. A Historical Critique of an Unprecedented Effort*, in «Studies in Interreligious Dialogue», in corso di stampa.

7. Per la letteratura cf. A. Wénin, *Cain et Abel. Un récit, des lectures*, in J.-M. Vercauteren, *Cain et Abel*, Arras, Artois Presses Université, 2020, pp. 15-40.

Una memoria che ha bisogno di studio, di ricerca, di storia. Scomporre criticamente i meccanismi perversi che portano ad atti nei quali il delirio religioso o la furia politica giocano spesso un ruolo fondamentale nel motivare l'assassino è infatti il solo modo per dare luoghi e nomi (Is 56,5), che è ciò che soddisfa la giustizia degli uomini e di Colui che (secondo Agostino) li *tollera*. La violenza sugli oranti, e più in generale tutta la violenza, germina su un "pervertimento"⁸ (Ivan Illich) che va studiato storicamente ed elaborato teologicamente per capire quali disattenzioni apparentemente innocue (l'antisemitismo cristiano lo insegna) nascondono idolatria del sé, che nega l'altro e preclude all'Altro per antonomasia l'adito.

E in effetti contro il ritorno della violenza su base religiosa s'è prodotto negli ultimi decenni uno sforzo senza precedenti per cercare di generare o rigenerare coabitazione fra diverse fedi, non più attraverso sistemi giuridici di regolazione della diseguaglianza (la *dhimmitude*, la tolleranza) o attraverso una variante monocroma della "libertà religiosa", ma attraverso un dialogo "interreligioso" o "*interfaith*" che ha avuto e ha meriti enormi. E due leve fondamentali.

Una leva è rappresentata dalla tensione profetica a trovare ciò che unisce, rispetto a ciò che divide. Questa tendenza dalle radici antiche ha avuto nell'ultimo secolo declinazioni importanti: lo sforzo per pensare alla comune discendenza di Abramo come a un terreno d'incontro⁹; l'impegno per la pace come terreno di tutte le tradizioni spirituali religiose e non religiose¹⁰; l'adesione a un'agenda globale di salvaguardia del pianeta; oppure quella militanza comune per la giustizia che smaschera le opposizioni ideologiche fra "valori" trascendenti e "valori" secolari

8. Per la categoria cf. F. Milana, *Ivan Illich, Breaking the Silence*, nel blog "Backpalm" e Id., postfazione a I. Illich, *Pervertimento del cristianesimo. Conversazioni con David Cayley su vangelo, chiesa, modernità*, Macerata, Quodlibet, 2012.

9. Cf. J. Keryell, *Jardin donné: Louis Massignon à la recherche de l'Absolu*, Paris, Saint-Paul, 1993 e Id., *Louis Massignon et ses contemporains*, Paris, Karthala, 1997; sulla funzione della preservazione dello "spirito di Assisi" da parte della comunità di S. Egidio cf. A. Riccardi, *La pace preventiva. Speranze e ragioni in un mondo di conflitti*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 2004.

10. Cf. G. Alberigo, *Dalla laguna al Tevere. Angelo Giuseppe Roncalli da San Marco a San Pietro*, Bologna, Il Mulino, 2000 e A. Melloni, *Persino la luna. 11 ottobre 1962: Come papa Giovanni XXIII aprì il concilio*, Milano, UTET, 2022.

(“valori”, appunto). Questo sforzo intellettuale e spirituale è passato dal tentativo kantiano di rintracciare un fondamento comune costituzionale (il repubblicanesimo di *Zum ewigen Frieden*) alla ricerca di un fondamento “etico” di “valori condivisi”¹¹: la ricerca nelle diverse tradizioni religiose di comandi comuni su cui costruire un consenso fondamentale che, nella sintesi della *Weltethos Stiftung*, prescinda dalle dimensioni identitarie («Grundkonsens über Werte und Normen, der unabhängig von Kultur, Religion oder Nationalität gilt»¹²).

L'altra leva, meno usata e più sottile, è venuta dagli studi di quei teologi e storici che hanno riflettuto sulla pluralità di vie (Pier Cesare Bori) come pluriformità dell'amore (Raimon Panikkar)¹³ e che hanno colto le aporie della “comunanza”¹⁴. In Bori, compagno della nostra Fondazione, questa convinzione veniva dallo studio dell'*Oratio* poi detta *De hominis dignitate* di Pico della Mirandola, composta nel 1486 per essere la premessa a immaginaria disputa/concilio di ebrei cristiani e musulmani: una delle perle dell'umanesimo¹⁵. Anziché collegare le tradizioni religiose attraverso una selezione di comandamenti comuni da osservare – selezione che perde la dimensione del cammino del tempo delle fedi e le riduce a “valori”¹⁶ –, dallo studio dell'impasto biblico e patristico dell'*Oratio* Bori ricavava la convinzione che la dignità dell'uomo non

11. Si veda il commento di O. Eberl e P. Niesen a I. Kant, *Zum ewigen Frieden und Auszüge aus der Rechtslehre*, Berlin, Suhrkamp, 2011, pp. 89-391.

12. Sulla posizione riassunta anche in H. Küng, *Towards a planetary code of ethics: ethical foundations of a culture of peace*, in *From a culture of violence to a culture of peace*, Paris, UNESCO, 1996, pp. 129-143, si veda K.-J. Kuschel e D. Mieth, *Alla ricerca di valori universali*, in «Concilium», 4, 2001, pp. 13-16.

13. Cf. A.K. Min, *Loving without understanding: Raimon Panikkar's ontological pluralism*, in «International Journal for Philosophy of Religion», 68, 1-3, 2010, pp. 59-75.

14. Cf. P.C. Bori, *Per un consenso etico tra culture*, Genova, Marietti, 1995; sul lavoro di Bori cf. I. Heindorf, *The bibliography of Pier Cesare Bori*, in *In The Image of God. Foundations and Objections within the Discourse on Human Dignity*, ed. by A. Melloni and R. Saccenti, Berlin, LIT, 2010, pp. 25-38; sul suo approccio importanti punti in F. Borghesi, *Al posto della morte c'era la luce: l'etica della lettura di Pier Cesare Bori*, ivi, pp. 9-24 e nel ricordo di A. Crisma, *Il silenzio e le parole: in memoria di Pier Cesare Bori*, in «Inchiesta», 42, 178, 2012, pp. 40-44.

15. Cf. P.C. Bori, *Universalismo come pluralità delle vie*, Genova, Marietti, 2004.

16. Cf. di C. Schönberger, *Werte als Gefahr für das Recht? Carl Schmitt und die Karlsruher Republik*, il commento a C. Schmitt, *Die Tyrannei der Werte. Vierte, unveränderte Auflage*, Berlin, Duncker & Humblot, 2020, pp. 57-91.

costituisca un “valore” o la dimostrazione di un indistinto Ente, ma la riprova sperimentabile che ciascuna persona che cammina con amore fa la stessa via una, pur percorrendo in essa quella che è la propria via. Come dice Simone Weil,

chaque religion est seule vraie, c'est-à-dire qu'au moment qu'on la pense il faut y porter autant d'attention que s'il n'y avait rien d'autre; de même chaque paysage, chaque tableau, chaque poème etc. est seul beau. La “synthèse” des religions implique une qualité d'attention inférieure¹⁷.

Perché nella via che ciascuno percorre c'è tutta la verità che altri trovano facendo un altro tragitto nella via una di verità.

Da queste due leve, non distinte o talora non distinguibili, s'è sviluppata una pragmatica del dialogo *interfaith* che ha mutuato dal dialogo ecumenico alcuni modelli e dalla negoziazione diplomatica alcuni strumenti, dati normalmente a professionisti del dialogo che restano in scena per decenni. Alle prese con tali strumenti, troppo carichi di *policies* e troppo subalterni in termini di *politics*, questi protagonisti hanno percorso e ripercorso sempre lo stesso primo miglio del dialogo, ritornando al via dopo aver raggiunto un proscenio mediatico o teologico nel quale esibire la non-ineluttabilità dello scontro e del *clash of civilizations* (espressione non di Samuel Huntington bensì già il tema delle *Semaines sociales de France* di Versailles del 1936)¹⁸.

Costrette a percorrere insieme lo stesso miglio più e più volte, le comunità di fede possono fare qualcosa di più: se si vuole usare la parabola del vangelo (Mt 5,41), interrogarsi su qual è il secondo miglio,

17. Il passo lo appresi da P.C. Bori, *Ogni religione è l'unica vera. L'universalismo religioso di Simone Weil*, in «Filosofia e teologia», 8, 3, 1994, pp. 393-403; si trova in S. Weil, *Cahiers II*, nouvelle édition, Paris, Plon, 1972, p. 118; su cui H.-C. Askani, “*Chaque religion est seule vraie*”. Paul Tillich et Simone Weil sur la possibilité d'un dialogue interreligieux, in «Laval théologique et philosophique», 58, 1, 2002, pp. 77-87.

18. Il titolo del celebre saggio di S.P. Huntington era il tema *Semaines sociales de France* a Versailles nel 1936: *Les Conflits de Civilisations. Compte rendu in extenso des Cours et Conférences. Semaines sociales de France, Versailles, XXVIII^e session 1936*, Lyon, J. Gabalda & Cie, Emmanuel Vitte, 1936, più tardi rivisto da Bernard Lewis in un discorso alla Johns Hopkins University del 1957; sull'eco di S.P. Huntington cf. *The “Clash of Civilizations” 25 Years On: A Multidisciplinary Appraisal*, ed. by Davide Orsi, Bristol, E-International Relations, 2018.

nel quale trovare convergenza non su principi etici ma su posture e impegni verso “l’impegno esigente” che è costituito dall’alterità, cioè, per dirla con le parole di Emmanuel Lévinas in *Totalité et infini*:

Autruï n’est pas objet de connaissance ni de représentation, Autruï n’est ni un concept ni une substance, il ne se définit ni par des propriétés (insaisissable), il n’est pas élément d’une espèce, fût-elle humaine, ni par son caractère, ni par sa position sociale, ni par sa place dans l’histoire. Autruï est visage, non pas comme celui d’une photo d’identité ou d’une photographie familière dont on peut fixer le souvenir dans une image précise mais présence expressive, appel exigeant, à la fois parole, demande, supplication, enseignement et même commandement qui exige réponse, aide, sollicitude, compassion¹⁹.

Uno sforzo intellettuale e spirituale più intenso può anche servire a bonificare quello che è diventato il “mercato del dialogo”²⁰: un luogo di interessi non regolati in cui può accadere che si droghi l’offerta di dialogo, sperando che la domanda o nasca o cresca o regga. In questo mercato del dialogo ci sono più brand che pensieri, più organizzazioni bisognose di visibilità che bisognosi, più Stati in cerca di beneficiari di deleghe che passioni morali; troppi politici in cerca di consenso, troppi intellettuali in cerca di riflettori, troppe teologie in cerca di sé. Così la sacrosanta delegittimazione della violenza si appropria della grammatica religiosa scivolata, per una mancanza di radice intellettuale e spirituale (πίζαν ἐν ἑαυτῷ, Mt 13,21), in una forma di semplicismo autoassolutorio²¹, che anziché portare la corresponsabilità collettiva e oggettiva con chi fa il male, ne occulta la natura. Dissociarsi dai propri correligionari che sotto

19. E. Lévinas, *Totalité et infini. Essai sur l’extériorité*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1961.

20. Cf. K. Lehman, *Interreligious Dialogue in Context. Towards a Systematic Comparison of IRD-Activities in Europe*, in «Interdisciplinary Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society», 6, 2, 2020, pp. 237-254 e dello stesso Lehman, *Religiously affiliated NGOs*, in *Routledge Handbook of NGOs and International Relations*, ed. by Thomas Davies, London-New York, Routledge, 2019, pp. 397-412.

21. Parte della questione è discussa da O. Marquard, *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*, Stuttgart, Reclam, 1981, tradotto in O. Marquard e A. Melloni, *La storia che giudica, la storia che assolve*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

ogni cielo uccidono in nome di Dio è infatti un atto giusto e di legittima difesa davanti alla malizia di chi domanda questa condanna per poi dire che non è sufficiente: ma è anche la matrice di un'autoassoluzione rispetto al peso (in/sopportabile) di sapersi membri della stessa famiglia dell'assassino e, per quanto ostili al suo delitto, immersi in un'insufficienza che va guardata alla luce del postulato che sia un'insufficienza di fede e non di etica quella che spinge a emulare Caino.

Attori religiosi e non religiosi si sono perciò posizionati con tutto il loro peso, anche istituzionale, su questa frontiera del dialogo con risultati insperati, ma spesso anche con una vistosa immaturità teologica. Essa si rivela quando si cerca di attingere alla filosofia politica democratica (come già il World's Parliament of Religions del 1893²²) o quando le autorità religiose cercano i loro "pari" per dare simmetria al dialogo o ancora quando si accetta la "presenza" riconosciuta che gli Stati offrono ad attori che hanno quello come obiettivo.

Così però si è finito per attestare che la voce dei religiosi ha un valore se o quando canta all'unisono con azioni buone e giuste (la difesa dell'ambiente, la pratica vaccinale, l'universalità dell'educazione), mentre è invece un'intrusa quando tocca temi ruvidi (l'indifferenza per le diseguaglianze, la morte per fame, il mercato dei farmaci, le politiche educative) o prende il tono profetico (ad esempio, la posizione di papa Francesco sulla deterrenza atomica, che è il contenuto più forte della *Fratelli tutti*²³).

Il mercato del dialogo richiede infatti una profilazione del proprio "prodotto" e del proprio "cliente" e in questo continuano ad agire immagini e immaginari del Novecento dell'*entre-deux-guerres*. Già nel World's Parliament of Religions del 1893, ma in modo più nitido nel magistero di Pio XI e nell'azione del cardinale Tisserant attorno al 1931, il primo tentativo di quello che solo per approssimazione si può definire "dialogo" con l'islam nasce nella convinzione che tutti coloro che "credono almeno

22. Cf. R.H. Seager, *The World's Parliament of Religions. The East/West Encounter*, Chicago, 1893, Bloomington, Indiana University Press, 1995 e R.H. Seager and R.R. Kidd, *The Dawn of Religious Pluralism: Voices from the World's Parliament of Religions, 1893*, Chicago-La Salle, Open Court, 1993.

23. Su questa enciclica cf. il numero speciale di «Studies in Interreligious Dialogue», 32, 1, 2022.

in Dio” fossero vocati a un’alleanza contro l’ateismo bolscevico. Una filigrana concettuale non nitida (siamo nel pieno del fiorire dell’antisemitismo), non neutra, ma durevole: un approccio non estraneo alla scelta di Giovanni Paolo II di convocare ad Assisi, nell’anno della pace indetto dall’Onu nel 1986, gli uomini di fede per pregare insieme (o accanto, come vuole qualcuno) per la pace e dare con quello strumento insieme spirituale e visibile la prova della propria forza. Allora, e poi nella sua prosecuzione a opera di Andrea Riccardi, che ha salvato quell’intuizione dall’appassimento a cui era destinata, quel modo di abitare il dialogo è ritornato con una funzione importantissima: infatti, man mano che dentro universi religiosi surriscaldati dal *religious global warming* si sono affacciate le pretese che la quantità di intolleranza fosse la prova di una vigoria contro culturale e che la quantità di irriverenza fosse metro di autenticità, quel tessuto di uomini e donne di preghiera è servito a delegittimare il perversimento della fede contrapponendo a un’aspirazione alla “guerra santa” l’osservazione che “solo la pace è santa”²⁴.

Però nel mercato del dialogo s’è assistito anche a una banalizzazione perfino del proprio prodotto, ridotto a retoriche *rosé*. Sono questi stereotipi che fanno pensare, per usare un’immagine irriverente, a un sermone in cui un immaginario leone dichiara che “i veri leoni sono vegetariani”, che “i leoni non vegetariani non sono veri leoni” e che “il Leone Supremo” li caccerà dal branco o forse se li mangerà. Un discorso che dimentica che il confine non è fra vegetariani e carnivori, ma fra cannibali e non. È un registro che ha ispirato molti discorsi e tanti hanno avuto una funzione lodevole, un’intenzione buona e un qualche effetto.

Ma quell’approccio dimentica:

i) che la storia ha conosciuto da sempre il nesso fra religione e violenza: non solo nelle vecchie antropologie sull’origine della religione dalla violenza mimetica di René Girard²⁵, ma a partire dallo stesso racconto biblico di Abele e Caino, nel quale coincidono, davanti all’altare, fraternità e fratricidio;

24. Cf. A. Riccardi, *La pace preventiva*, cit.

25. Cf. W. Palaver, *René Girards mimetische Theorie: Im Kontext kulturtheoretischer und gesellschaftspolitischer Fragen, Beiträge Zur Mimetischen Theorie*, Münster, LIT, 2008 e C. Fleming, *René Girard: Violence and Mimesis*, Cambridge, Polity, 2004.

ii) e che il problema non è aderire all'invito di John Lennon che immaginava un mondo in cui non c'è nulla per cui uccidere o essere uccisi, perché non c'è nessuna religione («and no religion too»): giacché la storia ricorda che chi s'è vantato di aver sradicato il sentimento religioso ha sparso sangue con lo stesso fervore di chi quel sentimento lo aveva insanguinato e insegnato armi in pugno.

Anche l'incontro fra le culture e le fedi, i congegni del dialogo, le teologie del pluralismo risentono dunque dell'analfabetismo religioso che percorre questo tempo post-postsecolare e che si manifesta soprattutto nell'approssimazione dei linguaggi²⁶. Si pensi, a titolo di esempio, a quali danni abbia comportato regalare agli assassini e ai terroristi la patente di “radicali” – espressione nobilissima del linguaggio politico e spirituale – e aver conservato per le persone spirituali quella grigia di “moderazione” (che Montesquieu riteneva essere dovere dei governi e il giornalismo americano del primo Novecento una forma di autoregolazione degli etilisti)²⁷. Ha un peso non inferiore il dilagare dell'ambigua espressione “leader religiosi”, che qui abbiamo consapevolmente sostituito con l'espressione “autorità religiose” per sottolineare che non è una concezione burocratico-gerarchica che dà una funzione nelle comunità di fede, ma la statura interiore di chi ce l'ha. L'analfabetismo religioso, dunque, spiega e permette la riduzione dell'esperienza religiosa a dimensioni rudimentali e la vulnerabilità di anime rozze e fragili a una pornografia religiosa prodotta via web, che martella ossessivamente dettagli identitari, cattura i suoi consumatori, li rende dipendenti e ne compensa l'assuefazione estremizzando il prodotto somministrato.

Anche per questo è più urgente e necessario che mai fare un distinguo tra “religioni” e “culture”: perché a ben riflettere quelle che

26. Cf. A. Melloni, *European religious illiteracy: the historical framework of a removed agenda*, in *Religious Literacy, Law and History. Perspectives on European Pluralist Societies*, ed. by F. Cadeddu and A. Melloni, London-New York, Routledge, 2019, pp. 3-16.

27. Mi sbalordisce il pragmatismo ottimista di Astrid Bötticher, *Towards Academic Consensus Definitions of Radicalism and Extremism*, in «Perspectives on Terrorism», 11, 4, 2017 pp. 73-77; la complessità, ignorata dalla Bötticher, si può cogliere anche solo partendo da P. McLaughlin, *Radicalism: A Philosophical Study*, New York, Palgrave Macmillan, 2012, pp. 40-133; sulla moderazione (dei governi) cf. P.O. Carrese, *Democracy in Moderation: Montesquieu, Tocqueville, and Sustainable Liberalism*, Cambridge, Cambridge University Press, 2016, pp. 22-49.

entrano in dialogo non sono religioni in senso astratto²⁸, ma *culture* con cui i credenti le portano nell'impasto concreto. Anzi, con una tesi un po' estremista ma che sarebbe piaciuta a Maimonide, si potrebbe dire che le "religioni" non esistono finché non ci sono individui e comunità che le rendono vive, dando la loro «libera adesione a una doverosità superiore»²⁹. E questa adesione non accade *mai* nel vuoto: ma *sempre* entro culture che elaborano, interpretano, trasformano dottrine, spiritualità, mistiche, usanze, credenze, attitudini e mentalità. Un assetto a geometria variabile: testi, dottrine, norme, culti e prassi in una dinamica che si nutre di ermeneutiche che camminano "nella storia"³⁰, ogni volta che uno entra, erra o esce da una "religione".

Il dialogo in ogni sua accezione – dal trattato alla illichiana "convivialità"³¹ – attiva un percorso che è autocomprensione e comprensione delle relazioni con l'altro ed è dialogo fra le culture. Ricomprendere la propria storia come percorso nel quale si colloca più male (più odio, più guerra, più paura, più violenza, più passioni) di quello che ciascuno possa portare e più bene (più amore, più compassione, più misericordia, più distacco) di quello che ciascuno possa produrre significa vedersi restituiti e caricati passati diversi, accessibili sia al credente sia al non credente senza che l'appartenenza possa essere considerata un *bias* o un requisito. Fra questi passati il dialogo delle culture consente una separazione e una scelta.

Nella tradizione ebraica c'è un rito che *separa* lo Shabat dal tempo feriale³². Il rito e il suo nome (*Havdalah*) evocano i primi versetti della Genesi nei quali l'Eterno separa (לָדַבַּר) la luce creata dal buio increato, le dolci acque e quelle salate e in mezzo compie la separazione fra le acque

28. Sul dibattito cf. G. Filoramo, *Che cos'è la religione. Temi metodi problemi*, Torino, Einaudi, 2004.

29. Dopo averla a lungo testata, l'ho proposta anche in pubblico con due articoli dal titolo *Il global warming della fede*, in «la Repubblica», 4 marzo 2018 e *L'analfabetismo religioso genera superstizioni dogmatiche*, in «Domani», 21 novembre 2020.

30. È una formula di Giuseppe Alberigo su cui A. Melloni, *Giuseppe Alberigo. Appunti per un profilo biografico*, in «Cristianesimo nella storia», 29, 1, 2008, pp. 665-702.

31. Cf. F. Milana, *Introduzione*, in I. Illich, *Celebrare la consapevolezza. Opere complete, I*, Vicenza, Neri Pozza, 2020.

32. Cf. H. Donin, *Havdalah: The Ritual and the Concept*, in «Tradition: A Journal of Orthodox Jewish Thought», 3, 1, 1960, pp. 60-72.

di sopra e le acque di sotto. La tradizione talmudica e l'esegesi patristica si sono molto interrogate sul significato di questo versetto, che non serve a dirci cose sulle origini del mondo, ma narra eziologicamente ciò che lo regge e lo spiega. Così l'ermeneutica s'è chiesta cosa tenga le acque di sopra e le altre di sotto: un'inclinazione? Una legge della "natura"? La costrizione intrinseca che discende dal comando di Dio? Che non sia così lo dice il testo, che non parla né di essenze né di ossequio.

Un'interpretazione suggestiva individua un'altra ragione: ciò che tiene distinte le acque è che ciascuna ha assunto la sua responsabilità. Ciò che separa credenti e non credenti, dunque, non è un dirsi, ma un sapersi: giacché è un'identica responsabilità. La fede o la religione di chi si crede credente (così come la fede o la religione di chi dice di non averne nessuna o ne rifiuta alcune) consegna solo, ma sempre, responsabilità. Il dialogo "*inter-faith*" non è pertanto una relazione fra soggetti astratti e numerabili, è la ricerca di una coabitazione armonica (direbbe Confucio) di queste responsabilità che si esprimono dentro culture ed ermeneutiche, proclamando come vincolante ciò che li accompagna e con essi cresce («Divina eloquia cum legente crescunt»)³³.

Il dialogo fra le culture, dunque, non serve a negoziare un credo comune e nemmeno a perimetrare il dissenso nella comunione come in quello ecumenico. È un dialogo che serve a guarire, a far diventare il tempo un "tempo per guarire", come dice un verso del libro del Qoelet.

Quel verso è stato ripreso (anche da Joe Biden) per alludere alla fase del post-Covid, e si capisce perché: pur avendo ucciso assai meno della fame nello stesso periodo, la pandemia da coronavirus ha mostrato una vulnerabilità antica. Eppure, la sapienza di Qoelet non dice che c'è un tempo per ammalarsi e un tempo per guarire, dice che c'è un tempo per uccidere e un tempo per guarire; uno shift nei contrasti che ricorda al lettore italiano il *wording* dei costituenti che dicono che l'Italia liberata dal fascismo non condanna la guerra ma la "ripudia", come in un matrimonio da sciogliere, e che effettivamente va associato alla "pandemia

33. Sul principio «Divina eloquia cum legente crescunt» (Gregorio Magno, Omelie su Ezechiele, I.VII.8), cf. P.C. Bori, *L'interpretazione infinita. L'ermeneutica cristiana antica e le sue trasformazioni*, Bologna, Il Mulino, 1987; più recentemente, P. Vandavelde, "*Divina eloquia cum legente crescunt*": Does Gregory the Great mean a subjective or an objective growth?, in «Rivista di Storia della Filosofia», 58, 4, 2003, pp. 611-636.

della guerra” (come la chiama il cardinale Matteo Zuppi), che non ha vaccino. Ma ha una cura, che non è il pacifismo ma la coltivazione caparbia di un desiderio di pace, di una attesa di pace, di una preparazione della pace, di una custodia della pace. Non la pace declamatoria (Ger 6,14, con ripetizione), ma la pace come obiettivo ultimo di una famiglia umana che ha preso coscienza delle esigenze di giustizia per le quali geme il pianeta e sente che quel gemito stesso della creazione domanda la custodia ascetica della cura.

La pace fra le culture (titolo che Dossetti diede a un’associazione fondata alla metà degli anni Ottanta del Novecento e mai partita) è dunque ben distinta da quel set di esperienze nelle quali capi di religioni diverse ripetono “con parole loro” opinioni standard su criticità macroscopiche (per percepire diseguaglianza, razzismo, economie criminali non serve nessuna fede, basta un giornale). Tantomeno il dialogo può essere il luogo nel quale cercare per i capi religiosi un posto sulla scena in cui il potere si “rappresenta” nell’irrealtà dello schermo.

Se si accettasse che le fedi servono solo a dare sostegno motivazionale a quel che è buono per tutti, o che valgono solo per custodire “valori” minacciati e ridotti così a reliquie ideologiche da chi crede di difenderli, si verrebbe a contraddire quella dimensione costitutiva di ogni esperienza religiosa che – insegnava Carl Schmitt dopo la Seconda guerra mondiale – non sta in una scala di “valori” ma determina da dentro l’esistenza. Se si vuole che le fedi e le credenze abbiano una credibilità che resista quando gli accomodamenti vengono smascherati dai patrimoni di rivelazione o di sapienza, allora bisogna partire dal postulato che “contano” solo quando non si assimilano alle volgarità del potere (gli Otto Dharma Mondani del buddismo) per preservare e restaurare una costosa dimensione di gratuità, libertà, vigilanza e interiorità³⁴.

Questa presa di posizione può essere condensata in una *parva charta* (adottata dall’Interfaith Forum tenuto nella presidenza italiana del G20) che indica non valori ma responsabilità che ciascuno si può assumere e fondare nelle proprie più profonde posture e convinzioni, religiose o areligiose. Responsabilità che non discendono dalla

34. Cf. C. Chalier, *Pureté et impureté*, in «Revue des Science Religieuses», 92, 1, 2018, pp. 63-77.

ricerca di un distillato di comunanze etiche fra tradizioni religiose, ma dalla *potentia*³⁵ che ciascuna di esse ha di specifico e insostituibile perché (è di nuovo Simone Weil) «coloro che proclamano vera e bella solo una certa fede, sebbene abbiano torto, in un certo senso hanno più ragione di quelli che hanno ragione, perché essi l'hanno guardata con tutta la loro anima»³⁶.

Davanti al mistero del male³⁷, che ha la sua fisionomia storica nel ritorno degli imperi e delle tribù, davanti al contrarsi della cultura dei diritti a quelli che coincidono con la pelle dell'individuo, davanti alla difficoltà delle democrazie nell'incanalare consenso e ribellione, l'esperienza di fede insegna a dire un impegno personale e comune: senza illusioni su un "noi" che i totalitarismi ci hanno insegnato a maneggiare con circospezione, è possibile formulare tre impegni che si radicano non in un'"etica comune" ma in ciò che si guarda con tutta l'anima e che si riduce a tre proposizioni: noi non ci uccideremo, noi ci soccorreremo, noi ci perdoneremo. Sono impegni che richiedono delle condizioni – non c'è perdono senza verità, non c'è soccorso senza gratuità, non c'è disarmo senza giustizia – ma che sono anche un'opzione aperta.

Bibliografia

G. Alberigo, *Dalla laguna al Tevere. Angelo Giuseppe Roncalli da San Marco a San Pietro*, Bologna, Il Mulino, 2000.

H.-C. Askani, "Chaque religion est seule vraie". *Paul Tillich et Simone Weil sur la possibilité d'un dialogue interreligieux*, in «Laval théologique et philosophique», 58, 1, 2002.

F. Borghesi, "Al posto della morte c'era la luce": *l'etica della lettura di Pier Cesare Bori*, in *In The Image of God. Foundations and Objections within the Discourse on Human Dignity*, ed. by A. Melloni and R. Saccenti, Berlin, LIT, 2010.

35. Cf. K. Rahner, *Potentia Oboedientialis*, in *Sacramentum Mundi Online*, 2016, in corso di stampa (Freiburg i.Br., Herder, 1968-1970).

36. S. Weil, *Cahiers*, cit., p. 225.

37. Cf. J.-P. Jossua, *Discours chrétiens et scandale du mal*, Paris, Chalet, 1979.

P.C. Bori, *L'interpretazione infinita. L'ermeneutica cristiana antica e le sue trasformazioni*, Bologna, Il Mulino, 1987.

P.C. Bori, *Ogni religione è l'unica vera. L'universalismo religioso di Simone Weil*, in «Filosofia e teologia», 8, 3, 1994.

P.C. Bori, *Per un consenso etico tra culture*, Genova, Marietti, 1995.

P.C. Bori, *Universalismo come pluralità delle vie*, Genova, Marietti, 2004.

A. Bötticher, *Towards Academic Consensus Definitions of Radicalism and Extremism*, in «Perspectives on Terrorism», 11, 4, 2017.

P.O. Carrese, *Democracy in Moderation: Montesquieu, Tocqueville, and Sustainable Liberalism*, Cambridge, Cambridge University Press, 2016.

C. Chalier, *Pureté et impureté*, in «Revue des Science Religieuses», 92, 1, 2018.

A. Crisma, *Il silenzio e le parole: in memoria di Pier Cesare Bori*, in «Inchiesta», 42, 178, 2012.

H. Donin, *Havdalah: The Ritual and the Concept*, in «Tradition: A Journal of Orthodox Jewish Thought», 3, 1, 1960.

O. Eberl and P. Niesen, *Kommentar*, in I. Kant, *Zum ewigen Frieden und Auszüge aus der Rechtslehre*, Berlin, Suhrkamp, 2011.

G. Filoramo, *Che cos'è la religione. Temi metodi problemi*, Torino, Einaudi, 2004.

C. Fleming, *René Girard: Violence and Mimesis*, Cambridge, Polity, 2004.

I. Heindorf, *The bibliography of Pier Cesare Bori*, in *In The Image of God. Foundations and Objections within the Discourse on Human Dignity*, ed. by A. Melloni and R. Saccenti, Berlin, LIT, 2010.

S.P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York, Simon & Schuster, 1998.

J.-P. Jossua, *Discours chrétiens et scandale du mal*, Paris, Chalet, 1979.

G. Kepel, *La revanche de Dieu. Chrétiens, Juifs et musulmans à la reconquête du monde*, Paris, Seuil, 2003.

J. Keryell, *Jardin donné: Louis Massignon à la recherche de l'Absolu*, Paris, Saint-Paul, 1993.

J. Keryell, *Louis Massignon et ses contemporains*, Paris, Karthala, 1997.

H. Küng, *Towards a planetary code of ethics: ethical foundations of a culture of peace*, in *From a culture of violence to a culture of peace*, Paris, UNESCO, 1996.

K.-J. Kuschel e D. Mieth, *Alla ricerca di valori universali*, in «Concilium», 4, 2001.

K. Lehman, *Religiously affiliated NGOs*, in *Routledge Handbook of NGOs and International Relations*, ed. by Thomas Davies, London-New York, Routledge, 2019.

K. Lehman, *Interreligious Dialogue in Context. Towards a Systematic Comparison of IRD-Activities in Europe*, in «Interdisciplinary Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society», 6, 2, 2020.

Les Conflits de Civilisations. Compte rendu in extenso des Cours et Conférences. Semaines sociales de France, Versailles, XXVIII^e session 1936, Lyon, J. Gabalda & Cie, Emmanuel Vitte, 1936.

E. Lévinas, *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1961.

D. Lyon, *Being Post-secular in the Social Sciences: Taylor's Social Imaginaries*, in «New Blackfriars», 91, 1036, 2010.

O. Marquard e A. Melloni, *La storia che giudica, la storia che assolve*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

P. McLaughlin, *Radicalism: A Philosophical Study*, New York, Palgrave Macmillan, 2012.

A. Melloni, *II "martirio manufatto" nel Novecento*, in «Cristianesimo nella storia», 27, 1, 2006.

A. Melloni, *Il martirio volontario. Una storia condivisa nell'ebraismo, nel cristianesimo e nell'islam*, in «Cristianesimo nella storia», 27, 1, 2006.

A. Melloni, *Giuseppe Alberigo. Appunti per un profilo biografico*, in «Cristianesimo nella storia», 29, 1, 2008.

A. Melloni, *Il global warming della fede*, in «la Repubblica», 4 marzo 2018.

A. Melloni, *European religious illiteracy: the historical framework of a removed agenda*, in *Religious Literacy, Law and History. Perspectives on European Pluralist Societies*, ed. by F. Cadeddu and A. Melloni, London-New York, Routledge, 2019.

A. Melloni, *L'analfabetismo religioso genera superstizioni dogmatiche*, in «Domani», 21 novembre 2020.

A. Melloni, *Greatness and Misery of Interreligious Dialogue. A Historical Critique of an Unprecedented Effort*, in «Studies in Interreligious Dialogue», in corso di stampa.

A. Melloni, *Persino la luna. 11 ottobre 1962: Come papa Giovanni XXIII aprì il concilio*, Milano, UTET, 2022.

F. Milana, *Postfazione*, in I. Illich, *Pervertimento del cristianesimo. Conversazioni con David Cayley su vangelo, chiesa, modernità*, a cura di F. Milana, Macerata, Quodlibet, 2012.

F. Milana, *Ivan Illich, Breaking the Silence*, <http://backpalm.blogspot.com/2014/01/ivan-illich-breaking-silence.html>.

F. Milana, *Introduzione*, in I. Illich, *Celebrare la consapevolezza. Opere complete, I*, a cura di F. Milana, Vicenza, Neri Pozza, 2020.

A.K. Min, *Loving without understanding: Raimon Panikkar's ontological pluralism*, in «International Journal for Philosophy of Religion», 68, 1-3, 2010.

H. Munson, *Religion and violence*, in «Religion», 35, 4, 2005.

W. Palaver, *René Girards mimetische Theorie: Im Kontext kulturtheoretischer und gesellschaftspolitischer Fragen, Beiträge Zur Mimetischen Theorie*, Münster, LIT, 2008.

K. Rahner, *Potentia Oboedientialis*, in *Sacramentum Mundi*, Freiburg i.Br., Herder, 1968-1970; in *Sacramentum Mundi Online*, 2016, <https://brill.com/smuo>.

A. Riccardi, *La pace preventiva. Speranze e ragioni in un mondo di conflitti*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 2004.

C. Schönberger, *Werte als Gefahr für das Recht? Carl Schmitt und die Karlsruher Republik*, in C. Schmitt, *Die Tyrannei der Werte. Vierte, unveränderte Auflage*, Berlin, Duncker & Humblot, 2020.

R.H. Seager and R.R. Kidd, *The Dawn of Religious Pluralism: Voices from the World's Parliament of Religions, 1893*, Chicago-La Salle, Open Court, 1993.

R.H. Seager, *The World's Parliament of Religions. The East/West Encounter, Chicago, 1893*, Bloomington, Indiana University Press, 1995.

C. Taylor, *A Secular Age*, Cambridge-London, Harvard University Press, 2007.

The "Clash of Civilizations" 25 Years On: A Multidisciplinary Appraisal, ed. by Davide Orsi, Bristol, E-International Relations, 2018.

P. Vandavelde, "Diuina eloquia cum legente crescunt": Does Gregory the Great mean a subjective or an objective growth?, in «Rivista di Storia della Filosofia», 58, 4, 2003.

S. Weil, *Cahiers II*, nouvelle édition, Paris, Plon, 1972.

A. Wénin, *Caïn et Abel. Un récit, des lectures*, in J.-M. Vercruyse, *Caïn et Abel*, Arras, Artois Presses Université, 2020.

STUDI

Dagli studi sull'analfabetismo religioso alle buone pratiche

FRANCESCA CAEDDU

Sebbene spesso sia attribuito all'attentato alle Torri Gemelle dell'11 settembre 2001 il momento di svolta dopo il quale le religioni hanno riacquisito un ruolo rilevante nello spazio pubblico internazionale, la ricerca storica ci dice invece che è a partire dalla fine degli anni Settanta che questo ruolo è andato costruendosi, in modo più o meno violento, nutrendosi di spaccature interne alle comunità di fede e di precise visioni del mondo che si appellano a valori fondamentali e a fenomeni, fasi o eventi fondativi le cui peculiarità dovrebbero essere riproposte anche in un'epoca successiva, presente incluso.

Paolo Naso e Brunetto Salvarani fin dal 2009, con il loro volume *Il muro di vetro. L'Italia delle religioni. Primo rapporto 2009*¹, hanno descritto le barriere presenti ma invisibili che separano il pluralismo religioso italiano e le istituzioni politiche e culturali del Paese. E la difficoltà nella lettura di questo processo di "risveglio" delle religioni e delle strategie e azioni da mettere in atto per preservare la pace nel tessuto sociale di cui tutte e tutti siamo parte è data anche e soprattutto dalla mancanza di strumenti e conoscenze per leggere, capire e interpretare con senso critico le religioni e le esperienze di fede: l'analfabetismo religioso.

Questa particolare forma di analfabetismo (a differenza di altre, ugualmente presenti) non solo porta a conseguenze di medio e lungo termine, ma anche a conseguenze nell'immediato, che sono, a tutti gli effetti, un costo per la società e per le istituzioni che la animano. L'analfabetismo religioso produce costi sociali che non sono facilmente quantificabili, ma sono certamente tangibili in termini di conflittualità, di mancata conoscenza (e rivendicazione) di libertà e diritti e di assenza di politiche di inclusione efficaci.

1. Cf. *Il muro di vetro. L'Italia delle religioni. Primo rapporto 2009*, a cura di P. Naso e B. Salvarani, Bologna, EMI, 2009.

Quando, nel 2014, è uscito il *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*², il fenomeno – che fino ad allora era stato letto secondo specifiche prospettive disciplinari e contesti territoriali – ha assunto una prospettiva complessa e ha trovato uno strumento di lettura e decodifica che continua a essere letto, scelto e utilizzato.

Dopo quasi un decennio, è divenuto evidente come il largo utilizzo del volume sia dovuto a una combinazione tra le scelte di metodo che lo contraddistinguono e l'impatto che ha avuto su un pubblico di lettrici e lettori che vanno oltre il circolo degli esperti.

Tra le prime, vi è certamente la chiave di lettura storica: chi vuole capire cosa sia l'analfabetismo religioso è guidato attraverso gli eventi e i meccanismi che ne hanno deciso le sorti, a partire dall'istituzione della scuola pubblica statale fino alle più recenti proposte di riforma dell'insegnamento della religione a scuola. In questo modo, è possibile cogliere quanto le questioni storiche, lo sviluppo istituzionale dei sistemi educativi e i diritti delle persone e dei gruppi siano elementi non districabili quando si voglia comprendere il fenomeno e possibilmente individuare soluzioni e metodi di contrasto. Insieme all'approccio storico, si è dimostrato parimenti importante optare per una prospettiva multidisciplinare, che ha messo in luce la grande opportunità che saperi e informazioni di natura scientifica offrono all'intero sistema educativo: padroneggiare e non subire la complessità dei fenomeni.

In particolare nel settore scolastico, fin dai primi anni Duemila era emerso un bisogno formativo e informativo che, senza entrare nel merito dell'efficacia dell'insegnamento concordatario, ambiva a colmare le mancate conoscenze su dottrine, testi, storie e culture religiose per relazionarsi meglio con una comunità scolastica marcatamente multiculturale. Il *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia* ha risposto a questi bisogni con una (implicita) proposta di contrasto a tale fenomeno, non fatta di soluzioni univoche ma di comprensione dei contesti nei quali si opera e delle diversità che li animano, basata su un rinnovato legame tra il settore della ricerca (che offre letture e approfondimenti) e quello dell'educazione (che nel suo incontro con la società in formazione è

2. Cf. *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, a cura di A. Melloni, Bologna, Il Mulino, 2014.

strumento imprescindibile di verifica e di indagine ulteriore). Nel corso degli anni, la risposta a quegli stessi bisogni si è arricchita anche di tante iniziative che hanno insistito proprio sul legame rinnovato tra ricerca e educazione, incrementando l'offerta formativa sia in ambito universitario sia per quanto riguarda l'aggiornamento degli insegnanti.

A livello regionale, l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia ha contribuito alla realizzazione di due master di I livello in Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali (alla sua seconda edizione, con due diversi percorsi per docenti e dirigenti), che hanno incluso la dimensione religiosa tramite corsi dedicati e in modo trasversale su altri insegnamenti, come quelli di pedagogia e diritto. I risultati della prima esperienza sono stati presentati nel volume *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI. Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*³, che sottolinea come solo attraverso la costante interazione tra teoria e prassi sia possibile costruire uno spazio discorsivo complesso orientato all'educazione interculturale.

La Fondazione per le scienze religiose di Bologna a partire dal 2016 ha promosso corsi di aggiornamento per insegnanti sulla storia del cristianesimo e dal 2019 ha avviato un master in Pluralismo religioso e sapere storico: l'obiettivo comune è quello di offrire formazione specialistica a un pubblico che non è specialistico, con l'ambizione di contribuire alla costruzione di un insieme di strumenti di lavoro che possano essere utilizzati sui temi più diversi. Più di recente, a Palermo e a Bologna sono state inaugurate due lauree magistrali di classe 64, in Scienze delle religioni: così come fatto dall'Università degli Studi di Palermo, che collabora con la Facoltà Teologica di Sicilia, l'Università di Bologna collabora con la Facoltà Teologica dell'Emilia-Romagna e con la Fondazione per le scienze religiose a un programma formativo che riporta, dopo 150 anni, la teologia tra le aule dell'università pubblica.

Ed è con lo stesso spirito di collaborazione tra ricerca e educazione che si è incentrato il contributo al progetto "Pace fra le Culture". Com-

3. Cf. *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI. Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, a cura di M. Fiorucci *et al.*, Roma, Roma TrE-Press, 2021.

prendere le radici culturali e religiose dei sistemi educativi che hanno formato i nonni e i genitori delle studentesse e degli studenti che siedono oggi tra i banchi e individuare gli strumenti che possono mettere docenti e dirigenti nella posizione di leggere la realtà culturale e religiosa dei discenti, facendone uno strumento di ricchezza per la conoscenza della diversità, sono stati gli obiettivi primari di questa partecipazione, dalla quale l'unità di ricerca sull'analfabetismo religioso del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia ha potuto apprendere molto in termini di esigenze del corpo docente e di modalità di comunicazione e disseminazione dei risultati della ricerca. In questo progetto, lo studio della storia si è confermato uno strumento utile per la comprensione delle culture e per l'individuazione di risposte alle difficoltà e conflittualità della convivenza, anche e soprattutto in ambiente scolastico, ma è sulla capacità di rendere le e i docenti agenti della costruzione della conoscenza che la scuola deve e può intervenire, con programmi che, come questo, riportano al centro le esigenze degli insegnanti per creare spazi di apertura e condivisione per le studentesse e gli studenti di oggi.

Bibliografia

La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI. Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, a cura di M. Fiorucci *et al.*, Roma, Roma TrE-Press, 2021.

Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia, a cura di A. Melloni, Bologna, Il Mulino, 2014.

Il muro di vetro. L'Italia delle religioni. Primo rapporto 2009, a cura di P. Naso e B. Salvarani, Bologna, EMI, 2009.

Per una scuola democratica

FEDERICO RUOZZI

Riflettere su alcuni nodi ed esperienze che hanno segnato in modo indelebile la storia della scuola italiana e la storia dell'educazione penso sia il modo migliore per suggellare la conclusione del progetto "Pace fra le culture: un progetto di didattica innovativa".

Al di là dei risultati, l'indagine svolta, gli strumenti elaborati, i dati messi a disposizione e il confronto continuo rendono la fine di questo progetto meno una fine, piuttosto anzi un inizio di nuovi percorsi, condotti in modo più consapevole e con metodi più efficaci per leggere la situazione della realtà scolastica. Perché al centro, come sempre, ci sono e devono esserci i bisogni delle studentesse e degli studenti.

1. Luoghi-comuni

Il mondo della scuola è pervaso da una serie atavica di problemi, che si trascinano di anno scolastico in anno scolastico, resi ancora più evidenti nel dibattito pubblico perché ce ne si dimentica per undici mesi all'anno, salvo poi svegliarsi dal letargo programmatico e far diventare tutto urgente tra il 31 agosto e il 1° di settembre, occupando titoli di giornali, colonne e editoriali. Come storici, per deformazione professionale, si sta più attenti ai corsi e ai ricorsi della storia, ma anche il più distratto può accorgersi di come questa prassi sia ormai un format consolidato. Il tema rimane nei primi posti dell'agenda dei media per qualche settimana, per poi ritornare inesorabilmente a fondo classifica.

Un'altra *défaillance* nel dibattito pubblico sulla scuola che occorre registrare sono le numerose voci che, come in un canone musicale perpetuo, si inseguono, ma non per creare una medesima linea melodica,

bensi per generare solo una cacofonia di banalità che non fanno altro che aggiungere mattoni al muro del luogo comunismo. D'altra parte, senza il rischio di diventare blasfemi (siamo pronti a riconoscere a queste due "istituzioni" la loro rispettiva sacralità), si può affermare che *la scuola è come il calcio*. Tutti si sentono in diritto o in dovere di dire qualcosa, di suggerire soluzioni, di avanzare critiche, di invocare riforme, di proporre cambiamenti (il tutto sempre a settembre). Se molti in Italia si sono trovati nella condizione di dare un calcio a una palla e per questo si sentono quindi *de facto* elevati al rango di grandi giocatori o esperti allenatori, con la scuola si verifica una situazione simile. Tutti sono stati scolari seduti dietro a un banco e, come quelli che si ritrovano attorno a un tavolo al bar a commentare le partite della domenica, hanno maturato formule che in un attimo risolverebbero tutte le criticità del mondo scolastico. Anche firme cosiddette autorevoli che trovano spazio sui grandi giornali italiani parlano dei mali della scuola pur non mettendo piede in un'aula dai tempi del diploma. A dispetto di chi la scuola la studia e la fa concretamente, dal lunedì al sabato, e ogni giorno va in classe, si prepara, a fronte di stipendi inadeguati e situazioni complicate, lasciati soli di fronte a problemi più grandi delle proprie competenze, in edifici spesso scalcinati, con attrezzature non certo all'avanguardia come vorrebbe il PNRR. E con buona pace soprattutto di chi la scuola la abita, ovvero le ragazze e i ragazzi.

Gli adulti fanno e disfanno la scuola ogni giorno, seduti in Parlamento o nelle loro auto, mentre accompagnano i figli alla prima ora di lezione. Agli adulti appartiene ogni discorso sulla scuola [...] e da loro discende ogni decisione. Gli adulti stanno in cattedra, poi scendono e tornano a casa, mentre altri adulti rimettono in ordine le aule, oppure le ristrutturano, ne progettano di nuove, producono l'energia necessaria alla loro illuminazione. Politici, cittadini (contribuenti ed elettori), lavoratori, nonni, zii e genitori: la scuola è roba loro, e gli altri, i minori – i bambini e gli adolescenti – si limitano ad abitarla, e, quindi, a trasformarla dall'interno, con discrezione, quel tanto che basta per renderla più vivibile e sopportabile¹.

1. S. Giusti, *Adulti*, in *La scuola è politica. Abbecedario laico, popolare e democratico*, a cura di S. Giusti *et al.*, Firenze, Effequ, 2019, p. 25.

Non è la prima volta, infatti, che politici o presunti tali hanno calato riforme dall'alto, imposto programmi e direttive sganciati da quello che è il mondo della scuola reale, con i suoi problemi, certo, ma anche con le sue belle storie.

E allora vale la pena ricordarne alcune, di queste storie, che hanno al centro buone pratiche, brave e bravi insegnanti (perché ce ne sono, anche tanti) e ragazze e ragazzi.

2. Trasformare dall'interno

Se si guarda alla storia della scuola, molte delle iniziative e delle esperienze che sono state poi riconosciute come tali nei vari manuali e che hanno cambiato la scuola in modo radicale sono partite dal basso. Il Movimento di Cooperazione Educativa, Lorenzo Milani, Mario Lodi, Gianni Rodari, per citarne alcuni.

1951, Fano. Un gruppo di maestre e maestri – a cui è giusto dare un nome: Giuseppe Tamagnini, Anna Fantini, Aldo Pettini – si riunisce per mettere in pratica, anche in Italia, le proposte didattiche di Célestin Freinet. Si trovano a casa della maestra Fantini, convinti «che la democrazia a scuola si costruisca attraverso la didattica e non l'ideologia» e soprattutto che le novità didattiche dovessero essere portate «in scuiolette di campagna e non in “scuole nuove” di città»². A questa idea si uniranno altri maestri, insegnanti, educatori, pedagogisti, che daranno vita a un vero e proprio movimento, il Movimento di Cooperazione Educativa, e saranno proprio le loro idee e le loro tecniche a trasformare la scuola pubblica italiana dal basso, a ispirare altre esperienze, a innervare le pratiche, a dare sostegno a tante maestre e altrettanti maestri che si sentivano *lasciati soli*.

1954-1967, Barbiana. Lorenzo Milani (1923-1967) è diventato celebre con un libricino, *Lettera a una professoressa*, scritto assieme ai suoi ragazzi montanari che la scuola pubblica degli anni Cinquanta e Sessanta

2. V. Roghi, *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*, Bari-Roma, Laterza, 2022, p. 24.

aveva dimenticato, segnati da un destino di lavoro nei campi («una creatura che va a lavorare prima d'essere eguale», scrivevano)³.

Il più importante tentativo di rinnovamento della scuola non è partito da Roma o Milano, ma da Barbiana. Ora è diventata meta di pellegrinaggi, un *topos* della storia della pedagogia. Sforziamoci però di vedere Barbiana con gli occhi di Milani quando ci arriva nel dicembre del 1954 e con quelli di chi glielo manda: Barbiana è l'esilio che la curia fiorentina sceglie per un giovane prete di 31 anni che aveva provocato, agli occhi dell'autorità ecclesiastica, più problemi di quanti aveva cercato di risolverne, con i suoi modi pastorali, le sue idee e soprattutto la sua scuola, quella che lui definiva «la pupilla destra del mio occhio destro». Quell'esperienza non va letta alla luce del successo che noi sappiamo avrebbe raggiunto, tanto è vero che quel giovane prete all'inizio, in quelle settimane, pensa anche al suicidio visto il fallimento e il rifiuto della sua Chiesa verso quel suo modo di vivere e intendere il sacerdozio: Barbiana è una piccola parrocchia sperduta di montagna, sul monte Giovi nel Mugello, dove non c'era né acqua, né luce, né riscaldamento e neanche una strada per raggiungerla. Ma da lì, dall'amore di un educatore, di un maestro, di un sacerdote, per quei suoi ragazze e ragazzi dimenticati da tutti, anche da quella scuola pubblica che ogni anno li rimandava a casa, li respingeva bocciandoli perché li riteneva più adatti a lavori manuali, una scuola che curava i sani e si dimenticava dei malati, che faceva parti eguali tra diseguali, è nata una delle esperienze educative più importanti. Perché riportava al centro i bisogni e le esigenze di quegli scolari.

Milani arriva all'idea della scuola da una constatazione amara, lui figlio di una delle famiglie della borghesia fiorentina: quei suoi studenti, prima operai e poi montanari, nell'Italia degli anni Cinquanta, non parlavano una lingua comprensibile ai più. Erano chiusi nel loro mondo. Non si faccia l'errore di pensare che quei problemi siano stati tutti risolti. Si ripresentano sotto altre forme o con terminologie differenti. Con *Lettera a una professoressa* e con quel modo di fare scuola si voleva alzare il velo su una serie di storture. O meglio: di ingiustizie, che erano tali se le si guardava dalla prospettiva del figlio dell'operaio, del contadino. Non

3. Per l'opera omnia in edizione critica, si rimanda a *Don Milani. Tutte le opere*, dir. A. Meloni, a cura di F. Ruozi *et al.*, 2 voll, Milano, Mondadori, 2017.

certo da quella del figlio del farmacista o del dottore. Come scriveva già Milani in *Esperienze pastorali* nel 1958:

mi pare di poter dire che la scuola, in questo popolo e in questo momento, non è uno dei tanti metodi possibili, ma mezzo necessario e passaggio obbligato né più né meno di quel che non lo sia la parola per i missionari dell'istituto Gualandi o la lingua per i missionari in Cina.

Domani invece, quando la scuola avrà riportato alla luce quel volto umano e quella immagine divina che oggi è seppellita sotto secoli di chiusura ermetica, quando saranno miei fratelli non per un retorico senso di solidarietà umana, ma per una reale comunanza d'interessi e di linguaggio, allora smetterò di far scuola e darò loro solo Dottrina e Sacramenti.

Per ora questa attività direttamente sacerdotale mi è preclusa dall'abisso di dislivello umano e perciò non mi sento parroco che nel far scuola.

Quella scuola, che funzionava in quel preciso contesto e momento, non va imitata e presa a modello, ma va capita nel messaggio che lanciava oggi come ieri, nei nervi scoperti che toccava e che ancora colpiscono la scuola in questi anni, come il grado di dispersione scolastica o l'analfabetismo funzionale. Sono problemi che non riguardano solo le fasce sociali più precarie, è un problema che tocca tutti noi. Lo diceva sempre Milani in un articolo per il «Giornale del Mattino» nel 1956:

Quando il povero saprà dominar le parole come personaggi la tirannia del farmacista, del comiziante e del fattore sarà spezzata. Un'utopia? No. E te lo spiego con un esempio: un medico oggi quando parla con un ingegnere o con un avvocato discute da pari a pari. Ma questo non perché ne sappia quanto loro di ingegneria o di diritto. Parla da pari a pari perché ha in comune con loro il dominio sulla parola.

Ebbene, a questa parità si può portare l'operaio e il contadino senza che la società vada a rotoli. Ci sarà sempre l'operaio e l'ingegnere, non c'è rimedio. Ma questo non importa affatto che si perpetui l'ingiustizia di oggi per cui l'ingegnere debba essere più uomo dell'operaio (chiamo uomo chi è padrone della sua lingua)⁴.

4. L. Milani, *Giovani di montagna, giovani di città*, ivi, vol. I, p. 1012.

1961, Vho. Pensiamo a Mario Lodi e a uno dei libri più famosi, *Cipì*⁵, uscito per la prima volta nel 1961. Lo scrive assieme ai suoi ragazzi della piccola scuola elementare di Vho, una frazione del comune cremonese di Piadena, alla fine degli anni Cinquanta ed è nato, come commentava Gianni Rodari,

giorno per giorno in una scuioletta di campagna, [...] dove i ragazzi – contrariamente al solito – sono autorizzati a guardar fuori dalla finestra per scoprire il mondo [...]. La storia del passero Cipì è la storia di ogni ragazzo che viene al mondo, delle sue gioie, delle sue pene, della sua aspirazione alla libertà⁶.

A Vho, in quella scuola che, come Barbiana, nessuno conosce, «nessuno si aspetta che diventi uno dei classici più letti nella storia della letteratura italiana per l'infanzia», come ha scritto Vanessa Roghi nel bel libro dedicato a Mario Lodi e alla sua scuola democratica. Quel libro diventa un atto politico perché «dà una forma visibile e riconoscibile alla voce di chi non è mai stato ascoltato da nessuno, cioè i bambini, dentro la scuola»⁷. Germoglia lì l'idea di una scuola buona e diversa.

Non bisogna fare l'errore di trascurare il contesto, i fermenti che attraversano il Paese, sotto varie forme. Le scelte di Milani, di Lodi, del Movimento di Cooperazione Educativa, pur frutto di una sensibilità e lungimiranza assoluti cadono in anni, gli anni Cinquanta e Sessanta, che vedono grandi trasformazioni e anche la scuola è al centro di questi cambiamenti. È in quegli anni che si pongono le basi per una scolarizzazione di massa, vero e proprio atto democratico, perché ha portato con sé una delle più grosse emancipazioni mai avvenute, di cui si vedono ancora gli effetti (i nipoti di mezzadri che riescono ad andare all'università!).

Cosa ci insegnano il MCE, Milani, Lodi e Cipì? Che

la trasformazione di pratiche e di contenuti debba compiersi necessariamente di pari passo e ci consegna in modo chiaro uno strumento di

5. M. Lodi e i suoi ragazzi, *Cipì*, Torino, Einaudi, 1972.

6. G. Rodari, *Cipì passero eroico*, in «Paese sera», 2 febbraio 1962.

7. V. Roghi, *Il passero coraggioso*, cit., p. X.

quella didattica democratica che ha trasformato dall'interno la scuola italiana, prima del Sessantotto, più delle riforme⁸.

3. Il progetto “Pace fra le culture”

E qui arriviamo alle conclusioni di questo mio breve intervento. Il progetto “Pace fra le culture” è altresì importante perché è da iniziative come questa, che partono dal basso, dalle esigenze delle scuole, da dirigenti e insegnanti che si interrogano sulla necessità di strumenti per affrontare e arricchire i percorsi che sviluppano, per una didattica più inclusiva e innovativa, che si costruisce il futuro della scuola, prima ancora di tante riforme calate dall'alto.

I percorsi di ricerca-azione-formazione con insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado sono stati pensati con l'intento di co-progettare proposte educative sul tema dell'educazione alla pace e all'intercultura, a partire da un'esigenza del territorio reggiano, particolarmente multiculturale e, soprattutto in alcune zone, caratterizzato da numerose famiglie con background migratorio.

I laboratori con i bambini e gli studenti, il confronto con le famiglie sono serviti proprio a dare voce a chi voce in molti contesti non l'ha mai avuta. Per capire meglio le loro aspettative, per comprendere le situazioni, i contesti, le storie che ci sono dietro a chi è seduto a quei banchi. Perché al mattino in classe tutti sembrano uguali, ma la differenza la fa il pomeriggio, quando si torna a casa e riemergono le differenze, sociali, economiche, culturali.

È quindi ancora più necessario modellare la scuola e la didattica rispetto a queste esigenze, promuovendo l'educazione interculturale e la pace nel territorio. L'analfabetismo religioso, ad esempio, non ha a che fare solo con un analfabetismo culturale, ma ha dei costi sociali per le società e le amministrazioni. Perché produce conflitto, disuguaglianze, stereotipi e pregiudizi⁹. La scuola deve offrire gli strumenti conoscitivi per scardinare tutto ciò.

8. Ivi, p. XII.

9. Cf. *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, a cura di A. Melloni, Bologna, Il Mulino, 2014.

Non è vero che «le competenze cancellano le conoscenze». Come ha ricordato Federico Batini,

una didattica centrata sull'apprendimento attivo, sulla ricerca, sulla valutazione trasparente, sulla definizione e condivisione iniziale degli obiettivi, sull'utilizzare problemi reali e compiti di realtà produce partecipazione, motivazione, apprendimenti più solidi e duraturi e, ovviamente, sviluppa un pensiero autonomo e critico che trova linfa nel confronto, nell'abituarsi a distinguere le fonti, a elaborare. Il tutto in un clima di collaborazione e soddisfazione reciproca di insegnanti e studenti. Una didattica totalmente centrata sulla lezione frontale, sulle nozioni, sulla valutazione soggettiva produce, al contrario, passività, dipendenza, pensiero unico e un clima di ostilità¹⁰.

L'idea di cittadinanza «sottesa alla logica delle competenze è che ciascuno debba possedere una strumentalità di base per poter esercitare realmente la cittadinanza»¹¹.

La scuola deve infatti fornire gli strumenti per costruire ragazze e ragazzi sovrani, cioè autonomi, nel pensiero e nella critica, rendendoli curiosi e non indifferenti, capaci di schierarsi *contro il gruppo* se devono prendere posizione quando un amico viene maltrattato, quando un'amica viene discriminata.

È la scuola che ti deve fornire gli strumenti e quindi la forza per prendere posizione, per non essere gregge, come diceva Milani. E lo ribadiva alle ragazze della scuola media di Borgo San Lorenzo, dove insegnava Adele Corradi, in una lezione del 1965 da riscoprire:

Avrai davanti responsabilità immense: licenzieranno una tua amica e tu dovrai decidere se scioperi o non scioperi per lei, se la difendi o non la difendi, se sacrificarti per lei o non sacrificarti, se andare in corteo davanti alla prefettura o davanti alla direzione o davanti alla curia, o che cosa dovrai fare, se dovrai rompere i vetri, rovesciar le macchine, oppure dovrai zitta zitta chinare la testa e permettere che la tua

10. F. Batini, *Competenze*, in *La scuola è politica*, cit., p. 44.

11. *Ibidem*.

compagna sia cacciata fuori a pedate dall'officina o dalla fabbrica. [...] Per prepararti a queste responsabilità serissime, di fronte alle quali tu sarai l'anno prossimo, ti prepari in una sala da ballo?¹²

Trasformare le cose è possibile. Oggigiorno la scuola tocca con mano una serie di nuove problematiche. È giusto affrontarle, ma prima di tutto occorre capirle. L'indagine condotta tra le famiglie dell'istituto comprensivo offre una mappatura preziosissima in questo senso, che poche scuole hanno: perché la scuola «non è fatta solo di mattoni, cemento, intonaco», ma se ci si «allontana un po', scegliendo la giusta prospettiva, ci si accorge che, invece, sono le storie la materia più importante di cui è fatta una scuola»¹³, storie delle ragazze e dei ragazzi, delle bambine e dei bambini, delle professoresse e dei maestri, dei genitori e delle famiglie.

Ascoltare la voce dei ragazzi, riflettere sulla didattica, mettere in discussione prassi consolidate ma ingiuste non significa svalutare l'istituzione, anzi. Significa costruire una scuola democratica. Perché «Chi sa volare – scriveva Milani nel suo primo libro *Esperienze pastorali* ritirato dal commercio per volere del Sant'Uffizio nel 1958 – non deve buttar via le ali per solidarietà coi pedoni, deve piuttosto insegnare a tutti il volo»¹⁴. E a scuola si insegna a volare!

Bibliografia

La scuola è politica. Abbecedario laico, popolare e democratico, a cura di S. Giusti et al., Firenze, Effequ, 2019.

M. Lodi e i suoi ragazzi, *Cipì*, Torino, Einaudi, 1972.

Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia, a cura di A. Melloni, Bologna, Il Mulino, 2014.

V. Roghi, *Voi siete il fuoco. Storia e storie della scuola*, Torino, Einaudi, 2021.

12. L. Milani, *Lezione a un gruppo di ragazze*, in *Tutte le opere*, cit., vol. I, p. 1225.

13. V. Roghi, *Voi siete il fuoco. Storia e storie della scuola*, Torino, Einaudi, 2021.

14. L. Milani, *Esperienze pastorali*, in *Tutte le opere*, cit., vol. I, p. 213.

V. Roghi, *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*, Roma-Bari, Laterza, 2022.

Don Milani. Tutte le opere, dir. A. Melloni, a cura di F. Ruoizzi *et al.*, 2 voll. Milano, Mondadori, 2017.

La realtà della scuola interculturale dell'I.C. A. Manzoni. Riflessioni a partire dal questionario

ALESSIA PASSARELLI

Si tratta di rivolgere un 'altro sguardo' alle mediazioni intersoggettive, interpersonali, sociali, istituzionali, in sostanza, di prendere realmente in considerazione la 'variabile' culturale. Questo sguardo sulle relazioni fra le culture [...] ci appare come un fatto nuovo ma la novità non è nel manifestarsi di fenomeni inediti – le relazioni fra le culture sono sempre esistite –; la novità risiede nella maniera di percepire, di analizzare e di prendere in conto questi fenomeni.

C. Clanet, *L'Interculturel*, 1990¹

Correva l'anno 1990 quando per la prima volta comparve in una Circolare Ministeriale la dicitura "educazione interculturale", che ne sottolineava il suo carattere strutturale all'interno di una società multiculturale. «L'educazione interculturale» si legge «avvalora il significato di democrazia, considerato che la "diversità culturale" va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone»².

Nel 1992, in una pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione il ruolo dell'educazione interculturale a scuola veniva ulteriormente rafforzato ponendo l'accento sulla consapevolezza che «i valori che danno senso alla vita [...] non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri: non tutti nel passato ma neppure tutti nel presente o nel futuro»³. Parlare di Educazione all'interculturalità significa dunque mettersi in gioco, essere disposti a conoscere l'altro e a

1. C. Clanet, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1990 (traduzione a cura dell'autrice).

2. C.M. 26 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*.

3. C.N.P.I., *Pronuncia di propria iniziativa sull'educazione interculturale nella scuola*, 23 aprile 1992.

farsi conoscere rispettando le diverse identità e mantenendo un clima di dialogo.

La pluralità culturale e religiosa è da anni ormai una realtà della società italiana⁴: molti sono gli istituti scolastici che hanno messo in atto delle misure pedagogiche per affrontare in maniera strutturale la sfida dell'intercultura e per traghettare le proprie scuole dalla multiculturalità all'intercultura. La questione della formazione in contesti plurali, multiculturali, eterogenei⁵ richiede un impegno su più livelli: il locale, il regionale, il nazionale e anche il sovranazionale. Il Ministero dell'Istruzione ha finanziato, per esempio, attraverso il progetto "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri" (PROG-740 FAMI), formazione e azioni mirate nelle scuole multiculturali per dotarle di strumenti atti a comprendere e affrontare in maniera strutturale la complessità della diversità, lavorando sull'inclusività.

Le difficoltà vissute dai docenti nelle classi sono ancora evidenti, nonostante si parli di pluralismo culturale e religioso da più di trent'anni. Non mancano le ricerche che segnalino un sentimento diffuso di inadeguatezza e stanchezza di fronte alle sfide della diversità e della multiculturalità⁶. Si parla non solo della gestione delle classi ma anche del rapporto con le famiglie, in cui spesso il piano culturale si sovrappone a quello linguistico e a cui si aggiungono questioni di carattere sociale ed economico.

In un documento del MIUR del 2015 relativo alla scuola multiculturali e all'educazione interculturale si afferma che

una "buona scuola" deve contare su *insegnanti e dirigenti competenti e saper coinvolgere tutto il personale scolastico*. [...] Occorre dunque

4. Cf. Centro Studi e Ricerche Idos, *Dossier Statistico Immigrazione 2018, 2019; Il muro di vetro. L'Italia delle religioni. Primo rapporto 2009*, a cura di P. Naso e B. Salvarani, Bologna, EMI, 2009.

5. Cf. D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

6. Cf. *Il senso dell'intercultura. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino*, a cura di M. Tarozzi, Trento, IPRASE, 2006; *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, a cura di M. Tarozzi, Milano, FrancoAngeli, 2015; Rapporto OECD 2015; Rapporto Eurydice 2019.

passare dal “brusio” delle buone pratiche a una voce forte e condivisa, sviluppando una formazione capillare e non sporadica dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, animata in primo luogo da coloro che si sono formati sul campo⁷.

In *Orientamenti interculturali*⁸, tra i vari passaggi emerge l'importanza di un cambio di prospettiva che si riflette anche nelle definizioni che vengono utilizzate per descrivere la realtà scolastica e gli alunni che la frequentano. Nello specifico, si evidenzia la necessità di sostituire termini come “alunni stranieri” o “alunni con cittadinanza non italiana” con “alunni provenienti da contesti migratori”. Questo da un lato per evitare stereotipi e pregiudizi legati al termine “straniero” e dall'altro per rispecchiare una realtà mutata e molto più complessa di quella che quei termini possano comprendere.

1. Le presenze delle alunne e degli alunni provenienti da un contesto migratorio: dal nazionale al locale

Secondo le stime del MIUR (2021), il 10,3% della popolazione scolastica è di origine migratoria: si parla di 8.484.000 studenti accolti (a.s. 2019/2020), di cui circa 877.000 di cittadinanza non italiana. Rispetto all'anno precedente, la popolazione scolastica è calata dell'1,1%.

Gli studenti con cittadinanza italiana hanno registrato una flessione di circa 115 mila unità (-1,5%) a fronte di una crescita di 19 mila studenti con cittadinanza non italiana (+2,2%), per cui la loro incidenza sul totale passa da 10,0% a 10,3%. Al contempo, i dati di *trend* mostrano che la presenza di quest'ultimi tende a stabilizzarsi. Nel decennio 2010/2011-2019/2020 gli studenti stranieri sono complessivamente aumentati del 23,4% (+166

7. *Diversi da chi?*, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR, 2015.

8. Cf. *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del MIUR, marzo 2022.

mila unità) con un ritmo di crescita assai lontano da quello verificatosi nel decennio 2000/2001-2009/2010 durante il quale l'incremento è stato del 357,1% corrispondente a 526 mila unità. La maggioranza degli studenti stranieri è quindi costituita da studenti di seconda generazione, cioè bambini e giovani nati in Italia da genitori non italiani⁹.

Se a livello nazionale le percentuali di alunni con background migratorio si aggirano intorno al 10%, quelle regionali superano il 17%, posizionando l'Emilia-Romagna al primo posto in Italia per incidenza percentuale di studenti con un background migratorio (Regione Emilia-Romagna, 2021). Analizzando la situazione di Reggio Emilia per il 2021, la dirigente scolastica dell'Istituto Comprensivo A. Manzoni ha sottolineato come, secondo l'Assessorato Educazione e conoscenza e l'Ufficio Diritto allo Studio, il suo istituto avesse la maggiore percentuale assoluta di minori con background migratorio, «pur con una significativa variabilità interna all'istituto tra i plessi e gli ordini di scuola: 307 alunni stranieri su un totale di 889 studenti». Tra i quattro plessi, la scuola per l'infanzia G. Pascoli raggiunge l'80% di minori con un background straniero (intervista con la dirigente scolastica, agosto 2022).

2. L'Istituto Comprensivo A. Manzoni. Un aumento costante delle famiglie migranti

L'Istituto Manzoni è composto da quattro plessi: la scuola dell'infanzia G. Pascoli, le scuole primarie A. Bergonzi, A. Negri e G. Pascoli e la scuola secondaria di primo grado A. Manzoni. Dialogando con la dirigente Alessandra Landini, che è in carica da tre anni, appare chiara l'incidenza migratoria sulla componente scolastica e il suo aumento sul territorio negli anni. L'ultimo monitoraggio, simile a quello svolto per questa ricerca, secondo la dirigente risalirebbe al 2012. Non sarebbe però corretto ipotizzare una vera e propria comparazione, perché l'Istituto

9. *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020*, Ministero dell'Istruzione – Ufficio Statistica e studi, 2021, p. 8.

Comprensivo aveva all'epoca un bacino d'utenza diverso, nonché una diversa denominazione (Fermi-Manzoni).

Dall'analisi dei dati dell'Annuario della Scuola reggiana (a.s. 2014/2015 e a.s. 2019/2020) è possibile invece monitorare l'aumento degli iscritti e l'incidenza del fattore migratorio. La dirigente sottolinea, infatti, che l'Istituto Manzoni presenta nelle scuole primarie una percentuale di alunni con background migratorio pari al 46,2% rispetto al 31,5% (+14,7%), all'infanzia del 78,9% rispetto al 70% (+8,9%) e alla secondaria di primo grado del 18,8% rispetto al 17,9% (+0,9%).

Un dato importante riguarda la scelta del plesso da parte delle famiglie; a tal proposito, la dirigente enfatizza il lavoro svolto dalla scuola per fare in modo che le iscrizioni fossero distribuite in maniera più uniforme:

A differenza dei trienni precedenti, in cui gli alunni con background migratorio tendevano in percentuale maggiore a iscriversi presso scuole ritenute più semplici dall'utenza, il dato dei passaggi dalle nostre scuole primarie aumenta ogni anno. Quindi aumenta anche la presenza di alunni con background migratorio scolarizzati nelle nostre primarie che scelgono di iscriversi alla Manzoni.

2.1 Le politiche intraprese

Quando nell'a.s. 2019/2020 la dirigente Landini ha iniziato il suo lavoro nell'I.C. A. Manzoni, ha messo l'accento sulla capacità di accoglienza e inclusione di tutti i Bisogni Educativi Speciali (BES) nell'istituto:

Il Collegio docenti ha votato nel primo Collegio docenti unitario di dedicare tre funzioni strumentali al posto di due, per presidiare le aree di interesse dei BES: una funzione è garante dei percorsi di formazione, valorizzazione e inclusione relativi alla disabilità, una è dedicata a tutte le difficoltà di apprendimento (dai disturbi specifici di apprendimento al disagio psico-sociale, fino ai *Gifted* (alunni ad alto funzionamento), [...]) e una è interamente dedicata agli alunni con background migratorio,

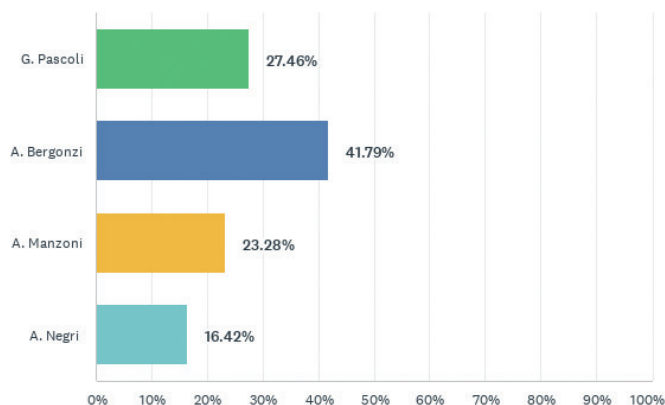
dai NAI ai rifugiati, dagli alunni di prima alfabetizzazione fino a quelli che necessitano di implementare le competenze sulle materie di studio a causa della differente madrelingua.

L'intercultura all'interno dell'I.C. vede una commissione specifica, con referenti di tutti i plessi e ordini di scuola, la cui funzione è quella di raccogliere i bisogni e monitorare azioni e proposte per il Collegio docenti. Vi è inoltre un'attenzione al rispetto e alla conoscenza di altre religioni "a livello programmatico", ci tiene a precisare la dirigente.

3. L'importanza di valutare il proprio operato

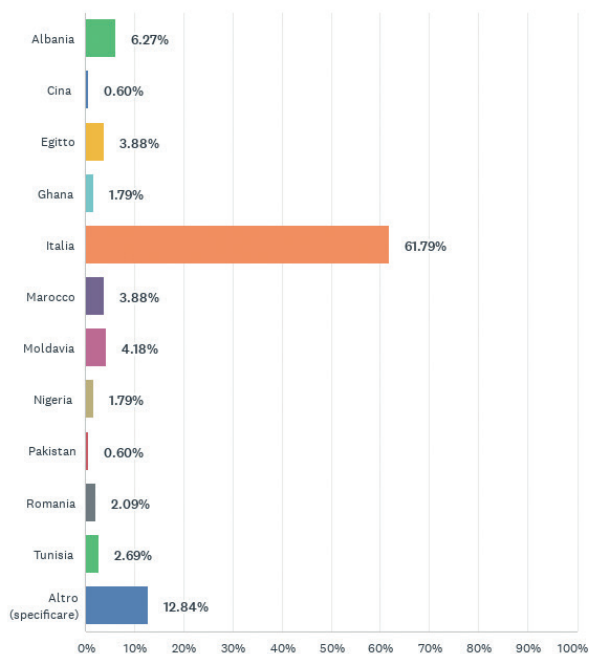
I risultati della ricerca presentati in questa sede si inseriscono all'interno di un percorso di ricerca-azione, in cui l'I.C. A. Manzoni ha sviluppato dei progetti per potenziare il lavoro interculturale e di inclusione e per monitorare la risposta delle famiglie rispetto all'operato della scuola, dall'accesso ai servizi alle relazioni con gli insegnanti, con la dirigente, con le altre famiglie fino a "valutare" alcune attività legate al pluralismo culturale e religioso. L'attenzione alla diversità nell'accesso al questionario è stato uno dei primi punti d'interesse metodologico. Il questionario è stato realizzato in più lingue (italiano, inglese, francese, albanese e arabo), rispecchiando le necessità dell'istituto. Le famiglie avevano l'opzione di compilare online il questionario (nella lingua più facile per loro) oppure di avvalersi della figura del mediatore. La partecipazione al sondaggio è stata alta: 335 famiglie sui quattro plessi per un totale di 453 alunne/i interessate/i su 889. Il grafico Q6 mostra le percentuali di risposta per plesso: Pascoli 27%, Bergonzi 42%, Manzoni 23% e Negri 17%.

Q6. *Quale plesso frequenta suo figlio/a o i suoi figli?*



Risulta una netta predominanza femminile (81%) tra i genitori che hanno compilato il questionario, per la maggior parte tra 31 e 40 anni (43%) seguita dalla fascia 41-50 anni (40%). Dal grafico (Q12) si possono notare le nazionalità dei genitori, con una prevalenza italiana del 62%. Tra il restante 38% le provenienze sono molto diversificate.

Q12. *Nazionalità del genitore che compila*



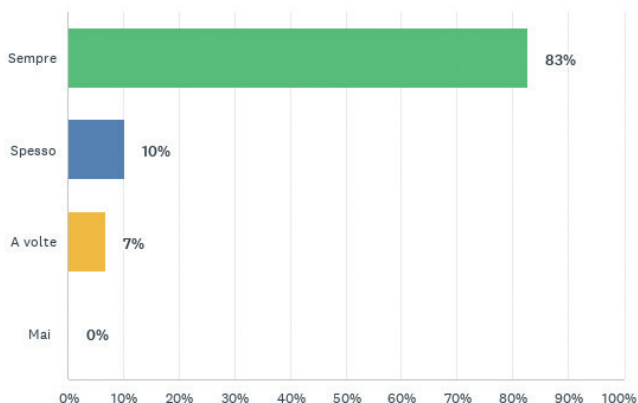
Nell'ottica dell'autovalutazione e dell'analisi dei bisogni di tutti i soggetti che ruotano intorno alla scuola, il progetto "Pace fra le culture" ha incluso non soltanto una ricerca rivolta alle famiglie, ma anche, grazie al lavoro del Centro Interculturale Mondinsieme, un'analisi dei vissuti e dei bisogni degli insegnanti. Attraverso un questionario, seguito da focus group, sono stati raccolti dati sulle esperienze degli insegnanti volte a delineare le loro prospettive sul tema del dialogo interculturale in ambito educativo e a definire di conseguenza i relativi bisogni formativi (si veda il capitolo dedicato all'interno della pubblicazione).

La presidente del consiglio d'istituto Ines Caramaschi, riflettendo sull'impatto del progetto, sottolinea come esso sia stato partecipato e sentito dagli insegnanti e dagli alunni, aumentando la sensibilità di tutti:

L'interculturalità ha rappresentato una forma di arricchimento di tutti i soggetti coinvolti. Ha fatto comprendere l'importanza del dialogo, anche nei rapporti che ciascuno di noi ha nella realtà della vita quotidiana, nei quali si costruisce il destino di ciascuno e ha fatto comprendere come l'educazione interculturale a scuola promuova la trasmissione di valori come dialogo e accoglienza contro ogni forma di discriminazione.

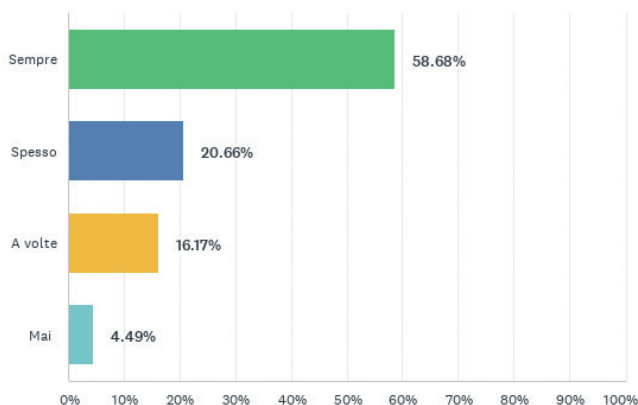
4. Partecipazione ai momenti di confronto tra docenti e famiglie

Uno degli aspetti importanti, che rappresenta una cartina di tornasole per capire come venga vissuta e considerata la scuola, è il livello di partecipazione agli incontri con gli insegnanti e alle varie tipologie di assemblee. Guardando il dato complessivo, la fotografia (Q18) che emerge è di un gruppo di genitori presenti: più del 90% partecipano ai colloqui con gli insegnanti ("sempre" 83% e "spesso" 10%).

Q1. *Partecipate ai colloqui con gli insegnanti?*

La quasi totalità ritiene che siano utili e la metà che sia un loro dovere farlo. Alcuni hanno sottolineato che è un modo per conoscere l'andamento dei propri figli a scuola, uno strumento di confronto e dialogo: «mi permettono di conoscere la crescita scolastica e personale di mio figlio, inoltre è molto importante avere un confronto diretto con le insegnanti per capire dove intervenire, se necessario». Un altro genitore ha sottolineato che «la scuola non è solo una questione fra alunno e insegnante ma la famiglia deve essere coinvolta il più possibile». Infine, qualcuno ha evidenziato che i colloqui «sono utili e consentono di conoscere da vicino gli insegnanti, aiutano a conoscere lo sviluppo degli studenti e riceviamo alcune indicazioni necessarie per la maggior parte delle difficoltà che potremmo incontrare» [trad. dall'arabo, n.d.r.]. In generale, coloro che non riescono a partecipare hanno segnalato tra le motivazioni l'incompatibilità con gli orari di lavoro, mentre una piccola percentuale ha selezionato come motivazione la questione linguistica.

La percentuale di partecipazione alle assemblee cala rispetto ai colloqui con gli insegnanti, pur rimanendo alta (Q21). Le motivazioni per la partecipazione sono simili a quelle relative ai colloqui con gli insegnanti. Tra le risposte aperte emerge un terzo pilastro della comunità scolastica: la conoscenza e il rapporto tra genitori, non solo all'interno di una stessa famiglia, o tra alunni e docenti; è un cerchio che si allarga.

Q21. *Partecipate alle assemblee di classe?*

Analizzando il 20% di coloro che non partecipano o partecipano “a volte”, tra gli ostacoli si evince la difficoltà di far combaciare lavoro, famiglia e impegni scolastici legati alla vita delle figlie e dei figli. La presenza dei figli alle assemblee è un argomento ricorrente nei commenti: «Impossibilità di portare i bambini con me (non ho nessuno a cui lasciarli e riterrei utile che si potessero portare)». Il Covid-19 risulta inoltre come elemento che ha bloccato questi momenti di confronto, in quanto le riunioni avvenivano principalmente online, introducendo quindi l’ulteriore ostacolo del divario digitale.

Dal colloquio con la dirigente è emerso quanto il livello di partecipazione delle famiglie cambi a seconda del grado di istruzione. Le maggiori difficoltà si riscontrano nella scuola dell’infanzia, quella che, come evidenziato, ha l’80% di minori con background straniero.

Nello specifico dei gradi scolastici, la scuola dell’infanzia, che registra nel nostro istituto una elevatissima percentuale di alunni non italofoeni, evidenzia alcune costanti: la difficoltà a far partecipare le famiglie, in particolare i padri, alle riunioni di sezione e, in generale, a impostare un proficuo e continuo dialogo sulle routine e le regole nei bambini di quell’età, anche con le madri stesse.

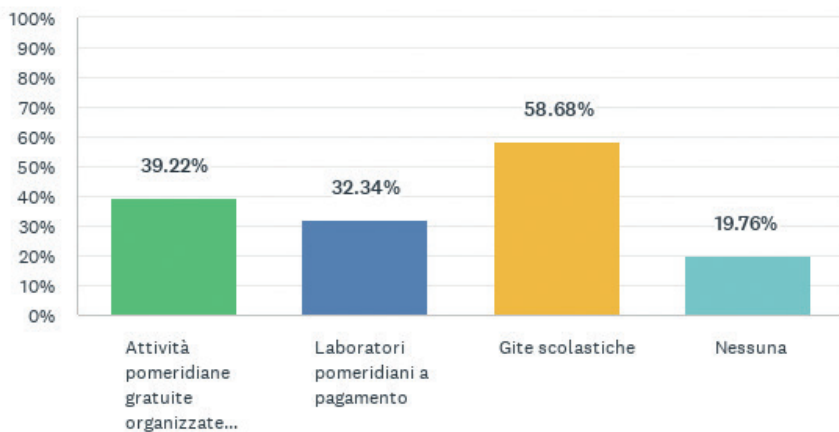
Queste affermazioni si rispecchiano nei dati del questionario, che dimostrano come la percentuale di partecipazione alle assemblee e ai colloqui con le insegnanti, per esempio, sia nettamente inferiore rispetto al dato totale, -17%. Il gap linguistico e le differenti visioni educative delle famiglie «non favoriscono un'integrazione "agile" della prassi di scambio quotidiana caratteristica della scuola dell'infanzia» e, come sottolinea la dirigente, «sarebbe necessario impostare momenti di incontro più frequenti con mediatori culturali», punto che affronteremo in seguito.

La situazione della primaria risulta differente tra i gradi di scuola presi in esame, dove la primaria è quella più rappresentata. Secondo i nostri dati, la percentuale di partecipazione sia ai colloqui che alle assemblee è maggiore rispetto al dato aggregato, rispettivamente +6% e +2%. Per quanto riguarda le scuole secondarie di primo grado, se la partecipazione alle assemblee è in linea con il dato aggregato, la percentuale scende (-14%) per quanto riguarda i colloqui con i docenti.

5. Partecipazione alle attività della scuola

La partecipazione è un aspetto fondamentale per costruire e alimentare una comunità educante. Il sondaggio in questione ha preso in esame non solo i momenti di confronto più istituzionalizzati (assemblee, colloqui) ma anche la partecipazione di alunni e genitori alle attività proposte dalla scuola. Analizzando il grafico Q24 sulle attività extrascolastiche si evince che l'80% degli studenti partecipa ad attività extra-curricolari, in particolare gite scolastiche (59%), attività pomeridiane gratuite (39%) e laboratori a pagamento (32%). Tra l'apprezzamento generale non mancano alcune voci di dissenso, legate alla situazione pandemica che ha ridotto drasticamente queste attività: «Purtroppo non c'era nessuna attività da frequentare, né si poteva andare in gita insieme! Unica cosa: abbiamo avuto possibilità di vedere e partecipare all'ultima lezione di teatro».

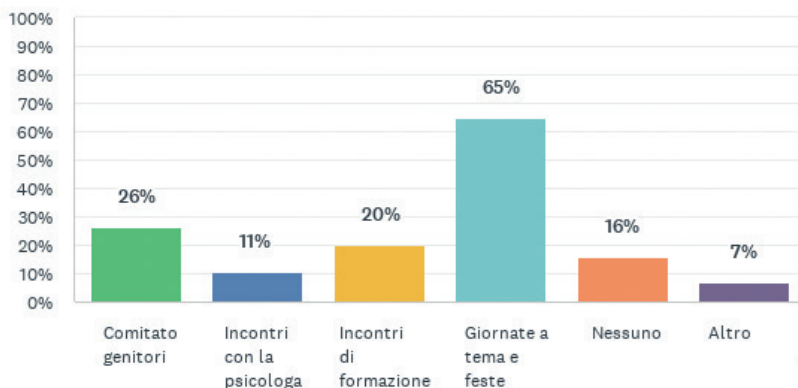
Q24. Quali attività extra-scolastiche sono frequentate dai propri figli?
(più risposte possibili)



Tra i punti di forza delle iniziative ritroviamo soprattutto l'interesse delle iniziative (81%), seguito, con un forte distacco, dal rapporto qualità-prezzo (20%) e, come ultima scelta (16%), dalla possibilità di prolungare l'orario scolastico. Cercando di capire cosa potrebbe impedirne la partecipazione, emerge di nuovo la difficoltà di conciliare le attività pomeridiane – così come le riunioni – con gli impegni lavorativi (48%) e gli orari (32%). Si nota una disparità tra i plessi, perché alcuni genitori lamentano che nella loro scuola non sono state avviate attività presenti in altri plessi.

Il grafico Q27 riporta invece le attività frequentate dai genitori. Le risposte sono diversificate: giornate a tema e feste riscuotono il maggior successo (65%), mentre una percentuale più bassa la ottengono il comitato genitori (26%) e gli incontri di formazione (20%). Il 16% dichiara di non partecipare a nessuna attività. Interrogati sulla possibilità di migliorare e supportare la partecipazione delle famiglie, il 50% vorrebbe feste interculturali con il supporto dei genitori e, più in generale, coinvolgere i genitori in gruppi di lavoro; un 30% auspica la presenza di documentazione in più lingue e un 25% gradirebbe la presenza più frequente di un mediatore culturale.

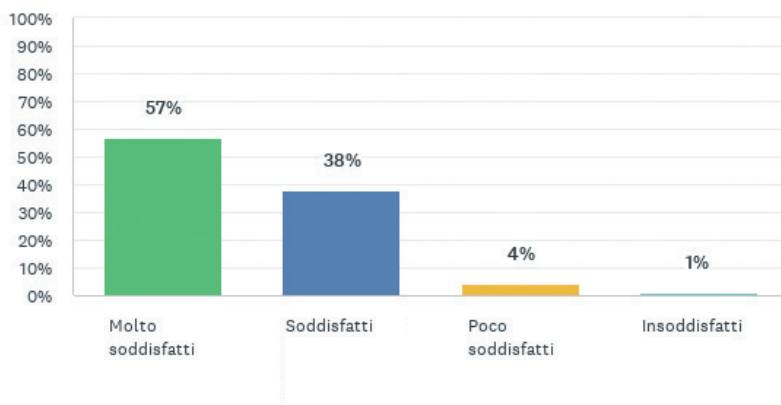
Q27. A quali momenti della scuola partecipate voi genitori?



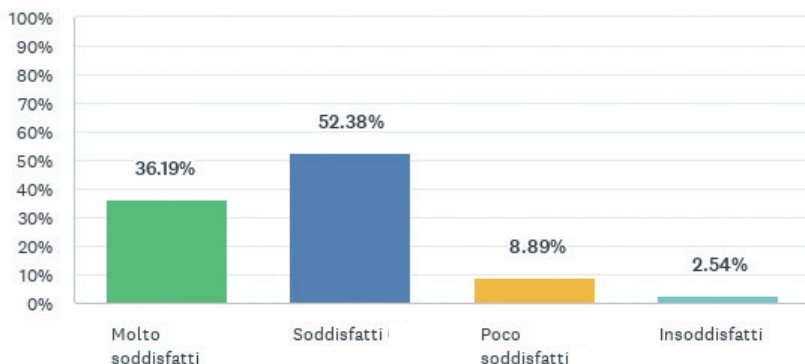
6. Comunicazioni scuola-famiglia

Sia che si tratti di partecipazione ai colloqui e alle assemblee sia che si affronti il tema della partecipazione alle attività extra-scolastiche, buona parte del lavoro riguarda il modo in cui circolano le informazioni e quanto sia efficace e apprezzata la comunicazione della scuola. I grafici Q28, Q30 e Q32 affrontano il livello di soddisfazione rispettivamente della comunicazione tra insegnanti e famiglie, tra segreteria e famiglia e tra dirigente e famiglia.

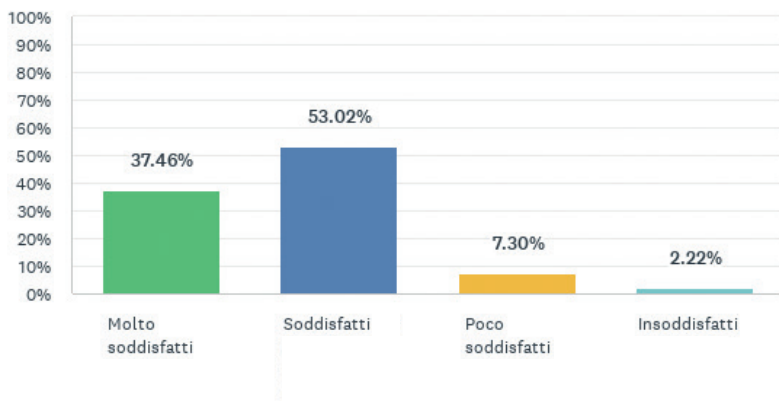
Q28. Quanto siete soddisfatti della comunicazione tra gli insegnanti e la vostra famiglia?



Q30. *Quanto siete soddisfatti della comunicazione tra la segreteria della scuola e la vostra famiglia?*



Q32. *Quanto siete soddisfatti della comunicazione tra la dirigente scolastica e la vostra famiglia?*



In generale, il grado di apprezzamento è alto con alcune differenze: “molto soddisfacente” (57%), per esempio, è l’opzione più selezionata nel rapporto con gli insegnanti. La comunicazione tra segreteria/docenti e famiglie pur rimanendo alta si posiziona principalmente sul “soddisfacente” (52,5%). Cercando di analizzare cosa potrebbe migliorare la

comunicazione tra scuola e famiglia, in generale si evidenziano “Avere un rapporto più diretto con insegnanti (70%) e dirigente (41%)”; “La presenza di un mediatore (39%)” e “La possibilità di avere le informazioni in più lingue (30%)”, soprattutto per le comunicazioni con la segreteria.

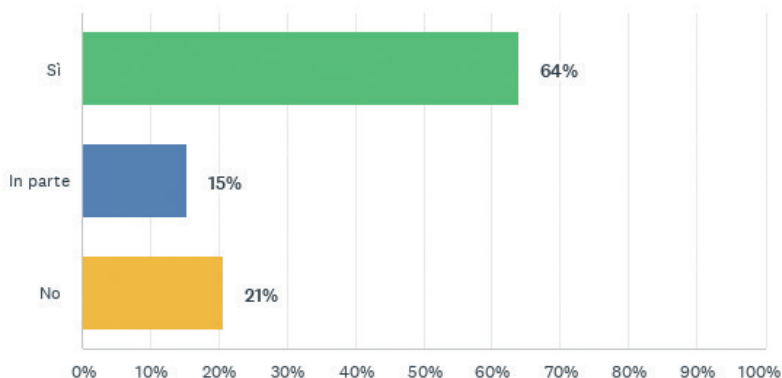
Sempre legato al rapporto con la segreteria, emerge dai commenti la necessità dell'utilizzo di un «linguaggio meno burocratico» e una «migliore definizione dell'oggetto nelle e-mail»; qualcuno chiede anche più «collaborazione degli insegnanti, pazienza e buon trattamento con noi stranieri [trad.]». Ricorre l'importanza di una comunicazione «più diretta, selezionata e possibilmente in più lingue». Infine, tra i suggerimenti, un invito a una maggiore inclusione dei bambini e delle dinamiche di gruppo: «i bambini devono essere più ascoltati»; «più equilibrio nel gruppo».

7. Rispetto dei diritti e della libertà religiosa

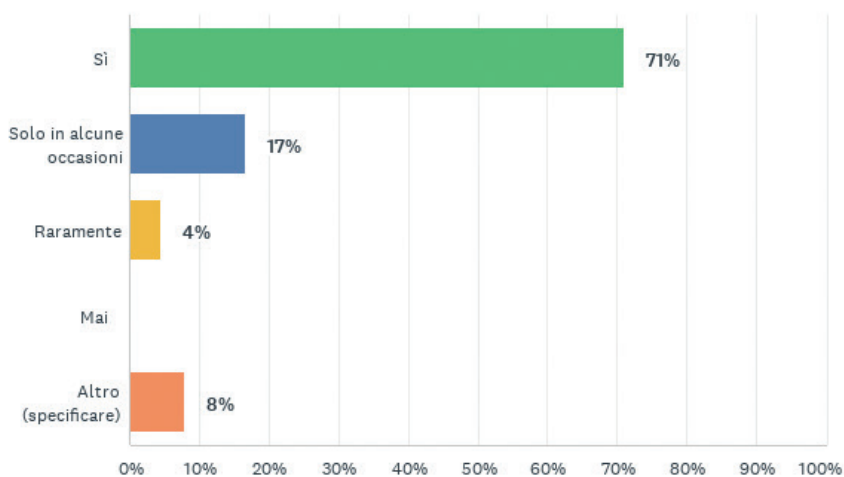
Cibo, vestiti e simboli sono molto spesso oggetto di analisi, all'interno del contesto scolastico e non solo, in diverse ricerche sociologiche e giuridiche¹⁰ tese a monitorare il grado di inclusione delle diverse sensibilità presenti a scuola. La stessa dirigente Landini investendo sull'interculturalità ha posto l'accento anche sulla conoscenza e il rispetto delle diversità religiose. Nel questionario somministrato alle famiglie dell'I.C. A. Manzoni sono state proposte delle domande che potessero valutare anche il livello di apertura dell'istituto e della dirigenza. Il grafico Q34 mostra come per la maggior parte delle famiglie (64%) siano in grado, anche solo “in parte” (15%), di richiedere una dieta conforme alle loro convinzioni e al loro credo. Da non sottovalutare la percentuale di risposte negative (21%), che include anche le scuole che non hanno il tempo pieno, dunque il servizio mensa. In ogni caso, la scuola si è dimostrata disponibile al dialogo e al confronto (71%, Q35).

10. Atlas Project 2022.

Q34. *Potete richiedere alla mensa una dieta conforme alle vostre idee e al vostro credo?*



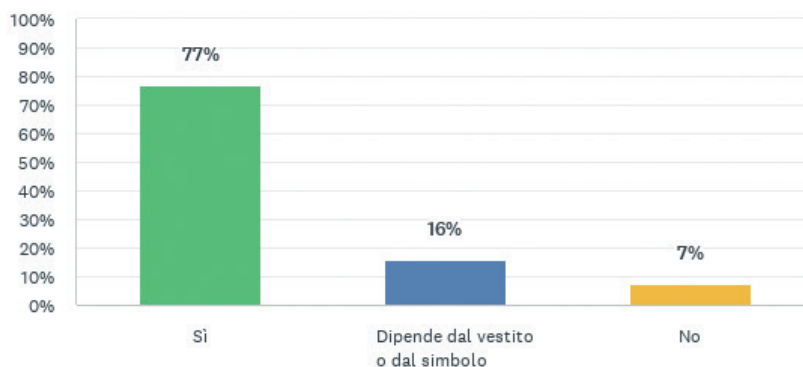
Q35. *La scuola si è resa disponibile a un dialogo?*



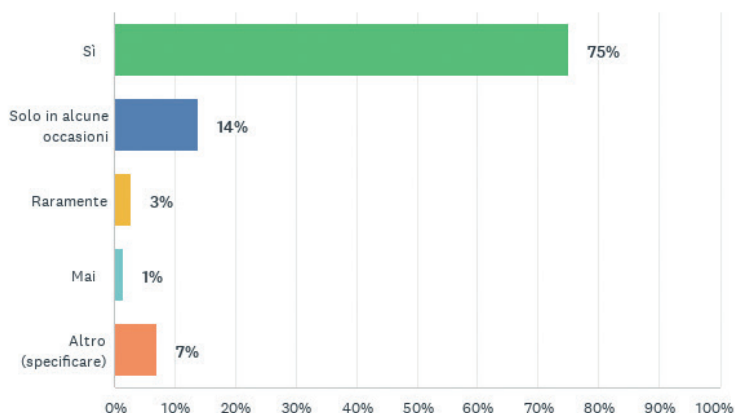
Il grafico Q36 affronta invece le questioni legate all'abbigliamento e ai simboli: il 77% delle famiglie ritiene di poter seguire i propri orientamenti dottrinali e anche in questo caso la percentuale di coloro che hanno potuto aprire un dibattito con la scuola è alta (75%, Q37). Le

percentuali calano se si analizza la situazione della scuola secondaria di primo grado: -3% rispetto alla possibilità di indossare abbigliamento e simboli conformi al proprio credo e -11% rispetto alla disponibilità della scuola a un dibattito.

Q36. A scuola i vostri figli possono vestirsi secondo la vostra religione e indossare simboli religiosi?



Q37. La scuola si è resa disponibile a un dialogo?



I dati del numero delle alunne e degli alunni che si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica (IRC) nelle scuole pubbliche a livello nazionale non sono pubblici. Secondo uno studio dell'UAAR

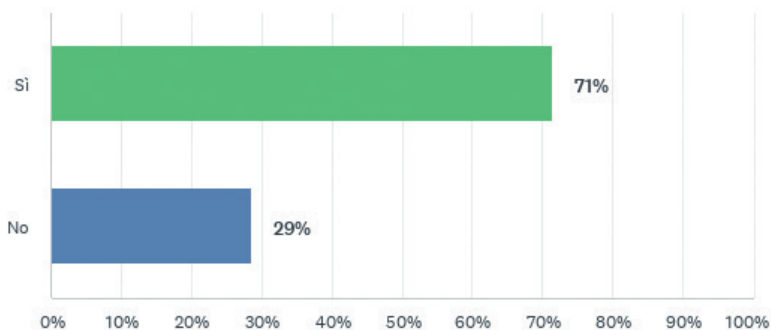
(Unione degli Atei e degli Agnostici Razionalisti), i numeri dei frequentanti sarebbe in forte diminuzione e calerebbe con il passaggio da un grado di scuola all'altro: «La scelta di non avvalersi dell'IRC cresce con l'età (scuole dell'infanzia 10,59%; scuole primarie 10,20%; scuole secondarie di primo grado 12,73%; scuole superiori 19,76%)» (Roberto Grendene, segretario UAAR).

La situazione nell'I.C. A. Manzoni risulta differente: all'infanzia il 45% delle famiglie, di cui 75% di famiglia cattolica, si avvale dell'IRC, alle elementari il 71% di cui il 68% di famiglia cattolica e alle medie l'81% di cui il 92% di famiglia cattolica.

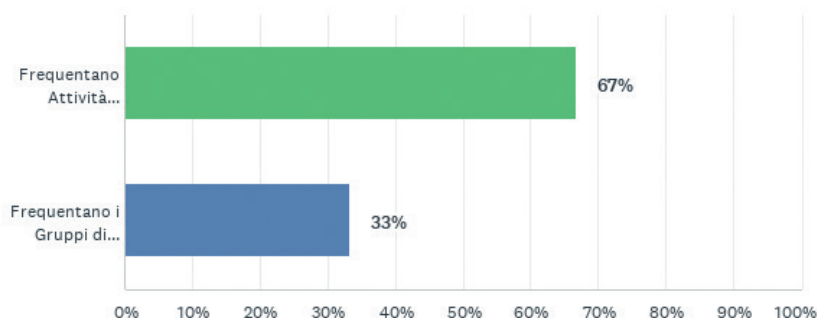
Questi dati possono essere incrociati e spiegati includendo l'elemento legato al contesto migratorio di molte delle famiglie: le percentuali sono inversamente proporzionali alla presenza di famiglie con un background migratorio nei vari gradi. Nell'infanzia, infatti, l'incidenza migratoria è maggiore rispetto alla primaria (+12%) e soprattutto alla secondaria di primo grado (+38%).

Analizzando nel dettaglio il dato aggregato, il 71% delle famiglie si avvale dell'IRC e, del 29% restante, il 67% frequenta l'attività alternativa e il 33% gruppi di potenziamento o recupero, come evidenziato dai grafici Q38 e Q39. Dai commenti dei genitori emerge come l'opzione del potenziamento e del recupero non sia presente in tutti i plessi.

Q38. *I vostri figli frequentano l'insegnamento della religione cattolica?*

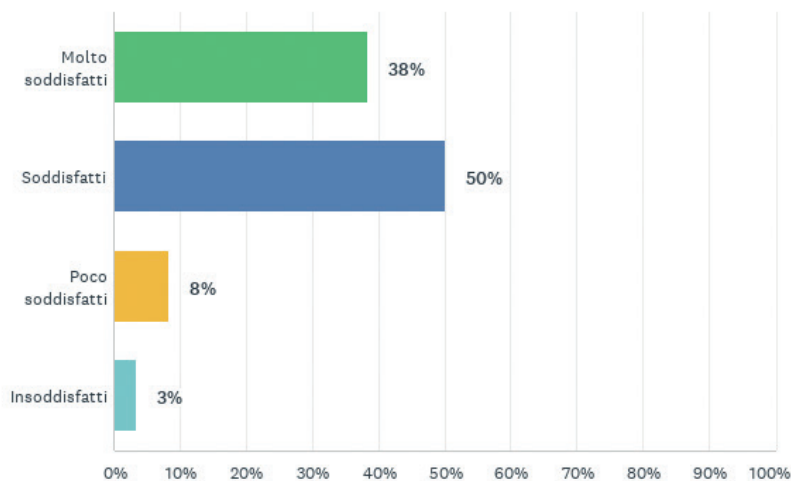


Q39. Se i vostri figli non frequentano l'insegnamento della religione cattolica



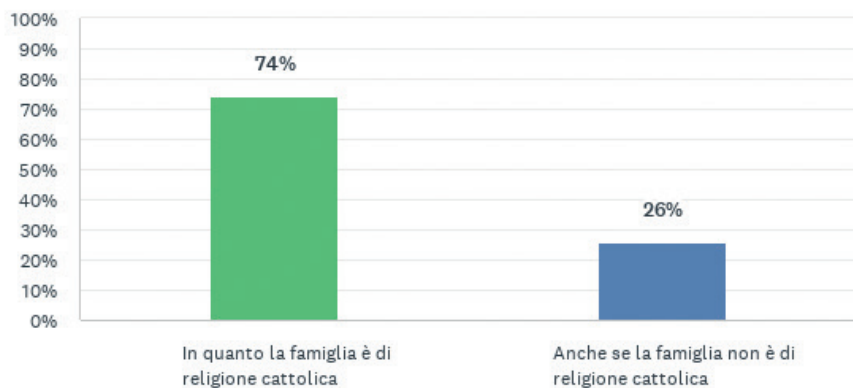
Il grafico Q40 mostra come metà delle famiglie che si avvalgono dell'attività alternativa si ritengono "soddisfatte" e 38% "molto soddisfatte".

Q40. Quanto siete soddisfatti del programma di alternativa?

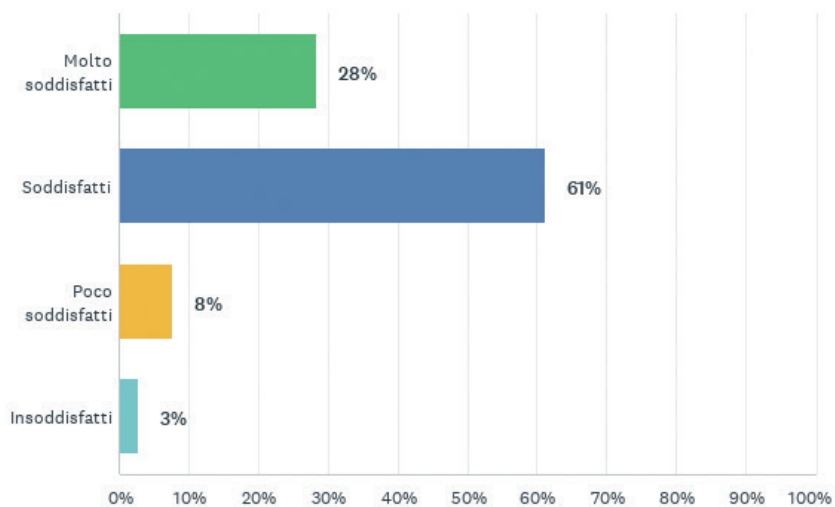


Analizzando invece coloro che frequentano l'IRC, i grafici Q41 e Q42 mostrano da un lato il background religioso degli alunni e dall'altro il grado di soddisfazione dell'insegnamento in questione. Del 71% delle famiglie che seguono l'IRC, il 26% la segue pur non dichiarandosi di fede cattolica e il 61% si ritiene "soddisfatto" dell'insegnamento offerto.

Q41. *I vostri figli frequentano l'insegnamento di religione cattolica*



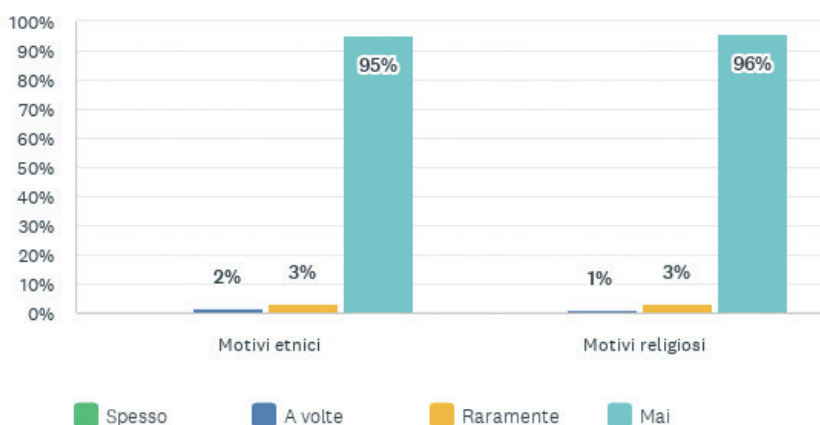
Q42. *Quanto siete soddisfatti del programma di religione cattolica?*



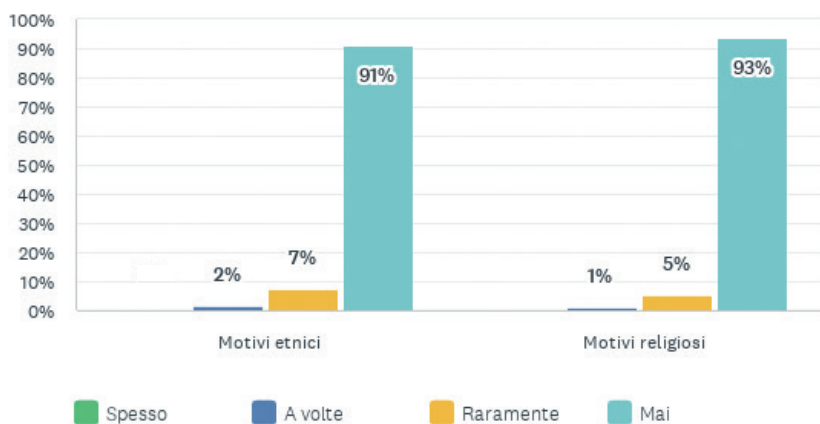
Il rispetto e la conoscenza dell'altra e dell'altro, della sua cultura, inclusa la religione, sono alla base della lotta alle discriminazioni.

Il questionario è stato un'occasione per "misurare" il termometro delle possibili discriminazioni subite in ambito scolastico dalle famiglie con un background migratorio. I grafici Q43 e Q44 affrontano la questione guardando ai rapporti tra famiglie e docenti e tra famiglie in generale.

Q43. *Vi sentite discriminati dai docenti di scuola per motivi etnici o religiosi?*



Q44. *A scuola vi sentite discriminati dalle altre famiglie per motivi etnici o religiosi?*

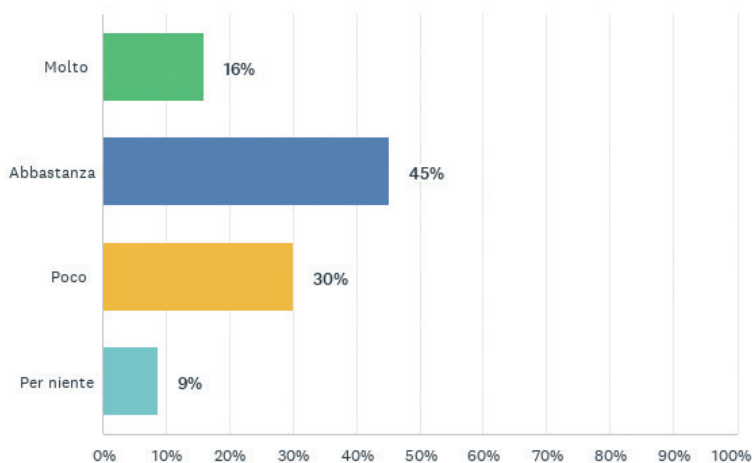


La maggioranza delle risposte negative (che indicano l'assenza di discriminazioni sia per motivi etnici sia religiosi) supera il 90%, arrivando a 95-96% se riferito al rapporto con i docenti. Si nota invece un leggero aumento delle opzioni "raramente" sia per motivi etnici che religiosi nelle domande che affrontano possibili discriminazioni da parte di altre famiglie che frequentano la scuola; in numeri assoluti parliamo di ventisette famiglie che tra "a volte" e "raramente" si sentono discriminate.

8. Uno sguardo alle altre culture

L'ultimo aspetto trattato dal questionario riguarda la percezione delle famiglie sul modo in cui la scuola organizza, parla e promuove la conoscenza di altre culture. Il grafico Q45 mostra come la maggior parte delle risposte si siano concentrate sull'opzione "abbastanza" (45%), seguite da "poco" (30%). L'Istituto Comprensivo risulta sicuramente penalizzato dalla pandemia: nell'anno scolastico preso in esame (2021/2022), sebbene le attività curriculari siano riprese, tendenzialmente in presenza, le attività extra-scolastiche e di socializzazione hanno avuto difficoltà a ripartire con la stessa intensità e intenzionalità pre-Covid.

Q45. La scuola organizza e sostiene attività in cui si parla di altre culture?



L'impatto che ha avuto il Covid-19 è condiviso sia dai genitori che, come abbiamo visto, vorrebbero più momenti di scambio interculturale, sia dalla presidente del consiglio d'istituto:

I due anni di pandemia hanno precluso i momenti di convivialità e condivisione dei progetti da sempre fatti in ambito scolastico.

Le famiglie manifestano oggi l'esigenza di partecipare ancor più a incontri in presenza, che rappresentano per loro anche momenti di crescita, di arricchimento culturale. Si potrebbero quindi proporre progetti di educazione interculturale con l'assistenza del mediatore che affronti il tema della diversità culturale come forma di arricchimento o laboratori tematici integrati.

9. Riflessioni conclusive

La risposta al progetto da parte delle famiglie è stata positiva. L'alta partecipazione è anche dovuta al fatto che le famiglie comprendono l'importanza della scuola nel percorso di crescita delle figlie e dei figli con uno sguardo rivolto non solo ad apprendere insegnamenti ma a imparare a vivere in una società multiculturale. «La scuola infatti permette, attraverso la condivisione di spazi, progetti e attività di insegnamento, di applicare concretamente quel processo di integrazione finalizzato alla convivenza di individui provenienti da realtà sociali differenti» (presidente del consiglio d'istituto).

L'apprezzamento per le attività e l'offerta formativa dell'I.C. A. Manzoni da parte delle famiglie con un percorso migratorio alle spalle si riflette nelle risposte e nella partecipazione al sondaggio sulla "valutazione" dei servizi proposti e realizzati dall'istituto. Il loro coinvolgimento, sempre secondo la presidente, sarebbe dovuto anche alla volontà delle famiglie di integrarsi nell'ambiente sociale in cui vivono. «La partecipazione di queste famiglie alla vita scolastica dei figli consente tra l'altro di comprendere meglio il lavoro che viene svolto a scuola dai propri figli, permettendo alle stesse di ampliare le loro conoscenze». Un dato all'apparenza banale che si scontra con la realtà delle ricerche che testi-

moniano quanto sia complesso ingaggiare le famiglie con background migratorio (per una molteplicità di fattori: lingua, cultura, pregiudizi, discriminazioni, impedimenti lavorativi, mancato interesse, eccetera) e che rendono quindi di alto interesse la partecipazione di queste famiglie e l'apprezzamento delle attività svolte anche in chiave interculturale dall'I.C. A. Manzoni.

Rimangono da affrontare alcuni nodi. Il primo riguarda il fenomeno del ritiro degli alunni italiani evidenziato dalla dirigente Landini, per via dell'elevato numero di studenti con background migratorio: «ancora si registrano, anche se raramente, *white flight* verso contesti ritenuti più tutelanti e sicuri (in particolare verso le scuole paritarie)» che può essere contrastato sia aumentando la presenza di mediatori culturali in «alcune fasi della continuità scuola-famiglia, per approcciarsi in modo più consono alle culture di origine» sia incentivando momenti di incontro e scambio tra famiglie, volti a sfatare miti e pregiudizi intorno ai bambini con background migratorio e alla creazione di legami amicali.

Il secondo, che non emerge in maniera diretta dal sondaggio, riguarda le difficoltà riscontrate dai docenti nel portare avanti un curriculum interculturale, sottolineando la necessità di una continua formazione. Le strutture esistono (commissione intercultura, referenti di plesso) ma, come sottolinea la dirigente stessa,

non è possibile in questo momento del progetto fare un bilancio definitivo di un processo iniziato per la Cabina di Regia da due anni e che sta accompagnando l'intero Collegio docenti verso una maggiore consapevolezza e una formazione autentica sui temi legati alle migrazioni, alle identità culturali, al ruolo delle famiglie con background migratorio nel nostro istituto, all'atteggiamento delle altre famiglie italofone verso questi temi.

In conclusione, riprendendo le parole della dirigente:

sicuramente il lavoro svolto ha migliorato la percezione dei docenti sulla presenza di stereotipie che non favoriscono una lettura oggettiva delle situazioni e delle problematiche, ha creato un gruppo coeso di lavoro

che sta mediando l'arricchimento del curriculum verticale di cittadinanza e che dialoga con vari soggetti esperti sul territorio.

Un lavoro ben avviato, quello dell'I.C. A. Manzoni, che necessita però di un monitoraggio sul lungo periodo per poter effettivamente analizzare il possibile cambio di prospettiva, il ripensamento delle categorie introiettate e la continuità scolastica dall'infanzia, alla primaria alla secondaria di primo grado.

Bibliografia

L. Agostinetto e L. Bugno, *Tra il dire e il fare. Analisi epistemologica delle logiche irriflesse nella pratica educativa/Between saying and doing. Epistemological analysis of non-reflexed logics in education practices*. Atti del convegno (Università degli Studi di Milano-Bicocca, 26 maggio 2016) *Quarta Giornata Interculturale Bicocca. Building bridges / Tra le due sponde. L'educazione interculturale all'epoca dei nuovi fondamentalismi*, a cura di M. Giusti, Verona, Edizioni Stimmgraf, 2016.

L. Arcuri e M. Cadinu, *Gli stereotipi. Dinamiche psicologiche e contesto delle relazioni sociali*, Bologna, Il Mulino, 2011.

Atlas Project 2022, <https://atlasminorityrights.eu/index.php>.

M. Baldacci, *Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista*, in «Education Sciences & Society», 1, 1, 2010.

M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2015.

Centro Studi e Ricerche Idos, <https://www.dossierimmigrazione.it/prodotto/dossier-statistico-immigrazione-2018/>; <https://www.dossierimmigrazione.it/prodotto/dossier-statistico-immigrazione-2019/>.

C.N.P.I., *Pronuncia di propria iniziativa sull'educazione interculturale nella scuola*, 23 aprile 1992, https://sito01.seieditrice.com/concorso-idr/files/2018/05/1_23_Pronuncia_CNPI_1992_su_Intercultura.pdf.

M.C. Demaio, *Cultura pedagogica e qualità dell'istruzione. Il senso dell'educazione scolastica nella società del XXI secolo*, Roma, Carocci, 2010.

J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

J. Dewey, *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1964.

J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures*, Brussels, Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/819077>.

M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Roma, Armando Editore, 2011.

MI – Ufficio Statistica e studi, *Alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020*, 2021, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156>.

MIUR, C.M. 26 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html.

Il muro di vetro. L'Italia delle religioni. Primo rapporto 2009, a cura di P. Naso e B. Salvarani, Bologna, EMI, 2009.

Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en.

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR, *Diversi da chi?*, 2015, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf>.

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del MIUR, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, marzo 2022, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6891182/Documento-Orientamenti-in->

terculturali2022.pdf/d6d7e7bb-a3dd-3f99-48fe-75850bb3d2d9?version=1.0
&τ=1648725704586.

Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio dell'Emilia-Romagna, *Cittadini stranieri in Emilia-Romagna*, <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/notizie/2021/gennaio/report-di-sintesi-cittadini-stranieri-in-emilia-romagna/cittadini-stranieri-in-emilia-romagna>.

Il senso dell'intercultura. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino, a cura di M. Tarozzi, Trento, IPRASE, 2006.

Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale, a cura di M. Tarozzi, Milano, FrancoAngeli, 2015.

A. Voci e L. Pagotto, *Il pregiudizio. Che cosa è, come si riduce*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

ESPERIENZE

Incontri oltre i pregiudizi: nuovi cittadini e docenti in dialogo

IVAN MARIO CIPRESSI, CHIARA GRECO,
MARWA MAHMOUD, FEDERICA TRIMARCHI

Il Centro Interculturale Mondinsieme ha collaborato in due diverse fasi del progetto “Pace fra le culture”: è intervenuto in una prima fase di confronto con il gruppo interdisciplinare definito Cabina di Regia con l’obiettivo di raccogliere, attraverso un questionario e uno specifico focus group, i vissuti degli insegnanti per delineare le loro prospettive sul tema del dialogo interculturale in ambito educativo e definire quindi i bisogni formativi in questo campo; in una fase successiva di sviluppo del progetto ha partecipato all’offerta istruttiva delineata con i partner, organizzando tre incontri formativi caratterizzati dal confronto diretto con tre persone provenienti da tre differenti nazioni tra quelle di maggior ingresso in Italia e rispondenti agli interessi prevalenti del corpo docente (Ucraina, Marocco e Nigeria).

1. Il focus group con la Cabina di Regia

Per segnare un punto di partenza rispetto alle esperienze di incontro con altri portati culturali, abbiamo organizzato un gruppo di discussione con gli insegnanti della Cabina di Regia, che avesse come contenuti le seguenti suggestioni: quali esperienze di incontro con persone portatrici di diversità culturali e linguistiche hai avuto prima del gennaio 2021? Ti sono state utili? Sentite di avere delle lacune in termini di capacità di relazione e gestione di contesti con un alto numero di persone portatrici di diversità culturali e linguistiche? Se sì, quali? Infine, nello svolgimento della vostra attività professionale, chi è maggiormente sfidante a livello relazionale: le famiglie, i colleghi e/o gli alunni?

Gli insegnanti hanno risposto di aver incontrato persone portatrici di diversità culturali e linguistiche prevalentemente a scuola, nei casi di supplenze in classi con un alto tasso di studenti con origini straniere, di gestione di progetti di insegnamento dell'italiano L2 oppure negli incontri con famiglie straniere supportati dai mediatori linguistico-culturali. Un paio di insegnanti hanno risposto di aver svolto attività di volontariato presso centri di accoglienza, altri hanno avuto esperienze di studio all'estero e alcuni hanno fatto riferimento a esperienze di viaggio in altri continenti.

Molti dei componenti della Cabina di Regia hanno poi espresso il bisogno di approfondire le proprie conoscenze specifiche su religioni, tradizioni e culture dei Paesi di provenienza degli alunni di origine straniera. Hanno sottolineato la mancanza di strumenti e strategie per comunicare in modo efficace con le famiglie straniere e per comprendere i loro punti di vista rispetto al ruolo della scuola e degli insegnanti. Inoltre, hanno condiviso la necessità di potenziare all'interno delle scuole i servizi di mediazione linguistico-culturale che facilitino la reciproca comprensione.

Rispetto al quesito su chi è maggiormente sfidante a livello relazionale, la maggior parte degli insegnanti ha indicato al primo posto le famiglie, sia italiane che straniere; al secondo i colleghi e solo al terzo posto gli studenti.

Agli insegnanti della Cabina di Regia è stato inoltre somministrato un questionario, composto da diciotto quesiti a risposta chiusa, il cui obiettivo era innanzitutto di misurare le capacità dei docenti stessi di riconoscere stereotipi, identità e pregiudizi e di conseguenza di gestire le relazioni interculturali e in secondo luogo di verificare quali erano i momenti relazionali – sia con gli studenti che con le famiglie – in cui gli insegnanti si sentivano maggiormente in difficoltà.

Dalle risposte risulta che nessuno dei docenti interrogati si sente di essere completamente in grado di “leggere” adeguatamente le specificità culturali che presentano i ragazzi e le famiglie con background migratorio che frequentano la scuola: la maggioranza di loro (il 63%) ha infatti indicato valori medio-bassi. Al contrario, più del 50% degli

insegnanti sente di essere abbastanza capace di riconoscere gli stereotipi (negativi e positivi) presenti tra i colleghi, i ragazzi e le famiglie di origine italiana che frequentano la scuola. Sulla base delle conoscenze e delle competenze che possiedono, i docenti sentono di non disporre di strumenti adeguati per lavorare con i ragazzi e soprattutto con le famiglie su temi come identità culturali, stereotipi e pregiudizi. Tuttavia, la maggioranza degli insegnanti (il 72%) sente di essere abbastanza preparato per gestire ambienti e relazioni interculturali, anche se nessuno dichiara di esserlo completamente.

Dalle risposte risulta che gli insegnanti ritengono che le conoscenze e le competenze già in loro possesso consentono di cogliere abbastanza il carattere interculturale delle relazioni e dei conflitti che osservano quotidianamente a scuola, così come la maggioranza dei docenti (il 63%) reputa di avere le competenze per accogliere e valorizzare le diversità presenti a scuola. Se dunque vi è indubbiamente un'attenzione da parte dei docenti e una certa consapevolezza rispetto a queste tematiche, emerge invece come vi sia una maggiore difficoltà nel trovare risposte adeguate. Essi si sentono infatti più carenti nell'aspetto gestionale dei conflitti e nello svolgere efficacemente l'attività didattica in una classe composta sia da ragazzi di origine italiana che da ragazzi con background migratorio. Infine, il questionario prevedeva due domande aperte dove il docente poteva descrivere criticità e opportunità che si riscontrano quotidianamente nel lavoro dell'insegnante in un contesto scolastico caratterizzato dall'alta presenza di ragazzi e famiglie con background migratorio. Da questo punto di vista sono emerse criticità che potrebbero essere definite strutturali, come le difficoltà comunicative dovute alla mancata conoscenza della lingua italiana e all'assenza di figure di supporto come i mediatori culturali. Al contrario, gli insegnanti intravedono diverse occasioni di arricchimento e crescita culturale personale nella relazione in un ambiente scolastico interculturale, oltre alla possibilità di sperimentare nuove opportunità formative e di didattica inclusiva.

In conclusione, dalle informazioni raccolte dagli insegnanti e dalle discussioni portate avanti con la Cabina di Regia emerge innanzitutto la necessità di implementare la formazione specifica su strategie e compe-

tenze interculturali, che definiamo e riassumiamo di seguito sulla base del “Quadro concettuale e operativo” fornito dall’Unesco nel 2013¹:

- rispetto e capacità di apprezzare gli altri;
- consapevolezza della propria identità (autopercezione delle lenti attraverso cui guardiamo il mondo);
- capacità di riconoscere altre prospettive e visioni del mondo, rintracciandovi sia aspetti di somiglianza sia di diversità rispetto ai propri riferimenti;
- ascolto (capacità di immergersi in un autentico dialogo interculturale);
- adattamento (essere in grado di adottare temporaneamente altre prospettive);
- costruire relazioni sviluppando legami personali a lungo termine attraverso le culture;
- umiltà culturale (saper unire il rispetto all’autoconsapevolezza).

Dalla discussione con i docenti si è infatti potuto riscontrare che queste competenze, se in parte già esistono, sono principalmente il frutto di un’esperienza maturata sul campo e ciò evidenzia l’assenza di un adeguato aggiornamento del curriculum formativo degli insegnanti.

Queste considerazioni condivise con gli insegnanti della Cabina di Regia sono state dunque le premesse per costruire la proposta educativa.

2. La formazione

I momenti di formazione sono stati tre e si sono svolti grazie all’intervento di altrettanti testimoni: Diana Bota, Fouzia Tnatni e John Modupe. Si tratta di persone nate in Italia o che ci sono giunte da piccole che, grazie a una rielaborazione matura e consapevole dei rispettivi vissuti personali e familiari durante la frequentazione delle scuole dell’obbligo, hanno saputo confrontarsi in modo orizzontale e dialogico

1. W. Leeds-Hurwitz, *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*, Paris, UNESCO, 2013.

rispetto agli approcci e alle strategie messe in campo oggi dagli insegnanti nelle relazioni con gli alunni e con le famiglie di origine straniera. I tre momenti formativi di scambio nascono dalla consapevolezza che la via più efficace per apprendere è nell'esperienza diretta e nell'incontro con l'altro in un contesto accogliente, consapevoli comunque del fatto che questo tipo di confronto apre a nuovi punti di vista attraverso narrazioni personali che non sono generalizzabili all'intera categoria delle persone con la medesima origine.

Durante i tre incontri, gli insegnanti hanno esposto numerose domande legate al proprio lavoro quotidiano e soprattutto alla necessità di trovare degli strumenti per comprendere meglio le situazioni, interpretare e indirizzare in modo più efficace le relazioni con studenti e famiglie di origine straniera.

Per meglio cogliere la forza generativa determinata dalle domande, riportiamo alcuni interrogativi dei docenti da cui si è sviluppato il confronto.

- Qual è stato il ruolo della scuola e, nello specifico, qual è stato il ruolo degli insegnanti nel processo di costruzione dell'identità?
- Cosa significa non avere la cittadinanza italiana per un bambino che frequenta le scuole italiane? Quali sono le implicazioni e gli effetti nella vita quotidiana?
- Quali iniziative interne alla scuola hanno favorito un vissuto positivo del bambino di origine straniera con difficoltà linguistiche?
- Nella vita quotidiana, il bilinguismo (dovuto all'uso della lingua madre in famiglia e dell'italiano a scuola) è un elemento di difficoltà o un plusvalore?
- Quanto influisce la fede verso l'islam nell'educazione?
- Come migliorare la relazione con famiglie di origine straniera difficili da coinvolgere?
- Come interpretare la diffidenza delle famiglie di origine straniera nei confronti degli insegnanti?

A partire da questi quesiti, l'approccio interculturale proprio dei formatori e dei testimoni coinvolti ha permesso di far luce sul variegato e complesso vissuto di chi sta dalla parte del "loro" e integrarlo in una

lettura più ampia e completa della realtà. Attraverso numerosi esempi, frutto di esperienze personali dirette o indirette, è stato possibile rileggere alcune situazioni in base a un paradigma differente e tradurle insieme in pratiche alternative alle abituali dinamiche relazionali.

Ad esempio, si è riflettuto sul valore che hanno avuto nell'esperienza dei testimoni i percorsi di potenziamento linguistico, il sostegno morale e l'ascolto attivo ricevuto dagli insegnanti. Ci si è confrontati sulle opportunità che si aprono utilizzando un approccio dialogico ed esplorativo verso le famiglie, capace di riconoscerle come entità non statiche bensì soggette a continui cambiamenti: ciò è fondamentale per un inserimento positivo ed efficace degli alunni e per comprendere il processo di sviluppo e crescita del bambino e del nucleo familiare nel lungo periodo.

Si è inoltre riflettuto sul valore del bilinguismo, sia a livello di sviluppo cognitivo, come riconosciuto da studi scientifici, sia per la necessità di individuare le implicazioni personali e familiari sottese alla sua tutela.

Si è parlato dell'influenza della fede praticata dalla famiglia nei termini di una necessità di conoscenza e approfondimento da parte del personale scolastico, in modo che nella prassi quotidiana si alimenti il fondamentale patto di fiducia tra istituzione scolastica e famiglia (ad esempio nella cura dei dettami legati al cibo).

Si è infine ragionato su quali azioni possono sostenere un avvicinamento delle famiglie e favorirne il coinvolgimento, come ad esempio: lavorare sulle competenze linguistiche del personale per organizzare incontri in più lingue, indagare con delicatezza la situazione familiare per comprendere elementi di difficoltà, orientare rispetto ai servizi territoriali, contribuire a costruire capitale sociale intorno alla famiglia a partire dalle attività offerte al bambino.

3. Considerazioni conclusive

Il processo di ascolto degli insegnanti durante le diverse fasi del progetto, dai focus group iniziali con la Cabina di Regia agli incontri formativi con l'intero Collegio docenti, ci ha permesso di rilevare da un lato

quali momenti, quali situazioni e quali soggetti risultano più sfidanti per gli insegnanti nella propria pratica quotidiana, sia nel lavoro educativo che nelle attività parallele di gestione delle relazioni, e dall'altro di comprendere secondo la loro prospettiva quali sono i propri punti di forza e gli strumenti personali, professionali e/o messi a disposizione dall'istituzione scolastica più utili nel processo.

C'è una forte domanda di approfondimento di quali sono le prospettive rispetto al ruolo della scuola e degli insegnanti nei Paesi di provenienza dei propri studenti di origine straniera, di maggiore conoscenza dei codici linguistici, culturali, sociali e religiosi in cui si muovono le famiglie delle diverse diaspore e c'è una parimenti forte richiesta di poter usufruire di più e meglio dei servizi di mediazione linguistico-culturale.

Questo ci porta a concludere che, se da una parte la scuola necessita di una riforma interna che implementi in modo deciso gli strumenti a disposizione del personale scolastico utili a comprendere e gestire le relazioni con famiglie e studenti di origine straniera, dall'altra parte è basilare che ogni soggetto coinvolto si prenda la propria parte di responsabilità nel fare quanto necessario per perfezionare le proprie competenze interculturali.

Bibliografia

M. Aime, *Se le persone non sono la loro cultura*, intervista a cura di C. Castiglioni e C. Galetto, 2013, <https://www.chiaracastiglioni.it/articolo-in-rivista-animazione-sociale-se-le-persone-non-sono-solo-la-loro-cultura/>.

Y. Bhattacharjee, *Why Bilinguals Are Smarter*, in «The New York Times», 17 marzo 2012, <https://www.nytimes.com/2012/03/18/opinion/sunday/the-benefits-of-bilingualism.html>.

Consiglio d'Europa, *Libro bianco sul dialogo interculturale "Vivere insieme in pari dignità"*, 2008, https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf.

Consiglio d'Europa, *Reference Framework Of Competences For Democratic Culture*, vol. I, *Context, concepts and model*, 2018, <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>.

D.K. Deardorff and UNESCO, *Manual for Developing Intercultural Competencies. Story Circles*, Paris-New York, UNESCO/Routledge, 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336>.

U. Fabietti, *Antropologia e ibridazione di culture*, in *Formarsi all'interculturara. La Giornata interculturale della Bicocca di Milano*, a cura di M. Giusti, Milano, FrancoAngeli, 2004, https://meabparcobarro.weebly.com/uploads/4/2/4/8/42483645/meab_fabietti2.pdf.

Antirazzismo e Scuole vol. 1, a cura di A. Frisina, F.G. Farina e A. Surian, Padova, Padova University Press, 2021.

F. Jullien, *L'identità culturale non esiste*, Torino, Einaudi, 2018.

W. Leeds-Hurwitz, *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*, Paris, UNESCO, 2013, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>.

K.R. Olson, *When Does Bilingualism Help or Hurt? The Effects of Bilingualism on Children's Cognition*, in «Psychology Today», 27 aprile 2014, <https://www.psychologytoday.com/us/blog/developing-minds/201404/when-does-bilingualism-help-or-hurt>.

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del MIUR, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, marzo 2022, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>.

R. Panikkar, *Pace e Interculturalità. Una Riflessione Filosofica*, Milano, Jaca Book, 2002.

M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Mondadori, 2003.

UNESCO, Institute for Economics and Peace, *Measuring Intercultural Dialogue. A conceptual and technical framework*, Paris, UNESCO, 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373442>.

P. Wood and C. Landry, *The Intercultural City: Planning for Diversity Advantage*, London-New York, Routledge, 2007.

Il progetto “Pace fra le culture”: per una rinnovata educazione civica che sa valorizzare le differenze

SIMONA BOIARDI, BENEDETTA CORRADINI,
LAURA GUIDA, CLAUDIA REGGIANI

Introduzione¹

In Italia, il dialogo interculturale e interreligioso costituisce un tema urgente: nel Paese, i tassi di analfabetismo funzionale sono ancora molto alti e tra i suoi effetti vi è anche un indubbio innalzamento del disagio sociale. In particolare, l’analfabetismo culturale, etnico e religioso contribuisce ad acuire tali problematiche all’interno di società multietniche e multiconfessionali, rallentando i meccanismi di integrazione, di partecipazione alla cittadinanza e di condivisione dello spazio pubblico e creando, al contrario, nicchie per differenziarsi e differenziare, prodromiche alla discriminazione.

In risposta a questo bisogno, l’I.C. Manzoni, insieme alla Fondazione Reggio Children, ha presentato una proposta progettuale di didattica innovativa sperimentale per l’educazione alla pace fra le culture nel territorio del centro storico di Reggio Emilia, in linea con gli obiettivi dell’Agenda 2030 e con la valorizzazione delle diversità culturali (Sustainable Development Goal 4). In questo contributo si dà conto delle attività progettuali di alcune classi che si sono svolte nella seconda annualità.

Fin dall’avvio del progetto, il gruppo ha dato vita a un tavolo di co-progettazione che ha visto la partecipazione attiva di tutti i partecipanti, creando una piattaforma di analisi e valutazione delle azioni progettuali e dei risultati attesi. Tale metodologia di lavoro ha permesso di

1. Il paragrafo è stato scritto da Laura Guida e Claudia Reggiani.

fronteggiare rimodulazioni delle attività educativo-didattiche, garantendo un'efficace gestione dei tempi e la condivisione di obiettivi e strategie. I tavoli di co-progettazione, che hanno visto protagonisti i docenti membri della Cabina di Regia, sono stati un'opportunità per la *formazione in azione* del personale coinvolto, anche in relazione ai diversi ordini di scuole, e dei relativi insegnanti, mettendo in atto un livello approfondito di analisi e ricerca intorno ai temi del progetto, che ha rappresentato un'occasione di riflessione, autovalutazione ed etero-valutazione su quanto svolto con bambine e bambini, ragazze e ragazzi.

Le attività hanno facilitato e accompagnato il processo di costruzione di conoscenze e competenze sui temi dell'educazione interculturale e della pace, rivolgendosi a classi della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado.

Il progetto nasce e si sviluppa, quindi, per favorire e tutelare le differenze socio-culturali di tutti gli studenti del nostro istituto, per garantire a ognuno il diritto allo studio e il benessere a scuola, condizione indispensabile per promuovere la valorizzazione del plurilinguismo e un approccio alla cittadinanza attiva.

In questo contributo vengono riportate alcune riflessioni sul nuovo concetto di cittadinanza, così come delineato dalle *Linee guida* del Ministero dell'Istruzione e dalle linee programmatiche del curriculum di cittadinanza di istituto dell'I.C. Manzoni, in relazione alla realizzazione del progetto. Le azioni intraprese si sono configurate in risposta a specifiche esigenze dei docenti, chiamati a fronteggiare molteplici e complesse sollecitazioni, scaturite da un contesto socio-culturale variegato e in costante mutamento.

L'articolazione delle azioni e le metodologie utilizzate si sono concretizzate secondo differenti tematiche dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, avendo ben presente la teoria della complessità di autori come Husserl e Morin, tra gli altri. Nello specifico, si è indagato l'ambiente naturale che ci circonda con i più piccoli, il concetto di identità attraverso diverse voci narranti nella scuola primaria, gli oggetti rappresentativi delle tradizioni familiari, le prospettive e i punti di vista legati al concetto di paesaggio, lo stereotipo e i pregiudizi con i ragazzi più grandi.

Emerge come fondamento delle attività formative ed esperienziali l'idea che il dialogo tra le culture e l'interreligiosità nasca attraverso una nuova definizione di educazione alla cittadinanza, un'educazione da realizzarsi nell'esplorazione e nella conoscenza della diversità. Diversità che diventa valore aggiunto e quindi metro del carattere di inclusività dell'istituto. Questo significa preparare i futuri cittadini a un modello di cittadinanza e di democrazia, caratterizzato dalla capacità di convivere e collaborare in una comunità di soggetti differenti².

Fin da piccoli, infatti, i bambini esplorano l'ambiente circostante «attraverso indizi di somiglianza e poi di differenza che è arricchimento, conoscenza»³ e, nel rispetto di tale caratteristica, nascono percorsi ricchi di stimoli e linguaggi plurimi, atti a promuovere le *life skills*; lo scopo è

favorire la collaborazione tra pari, promuovere la consapevolezza delle proprie potenzialità e della possibilità di essere attore della propria crescita, prevenire atteggiamenti antisociali e parallelamente creare possibili percorsi per la formazione di un cittadino responsabile, dal pensiero critico, capace di affrontare le difficoltà della vita⁴.

La progettualità ha risposto, inoltre, alle esigenze del corpo docente attraverso incontri formativi sulle diverse culture e sulle stereotipie che animano i nostri pregiudizi, favorendo momenti di costruttiva condivisione tra gli adulti coinvolti (insegnanti ed esperti), in un'ottica di continuità verticale e trasversale, ibridando le diverse professionalità.

2. Cf. M. Dallari, *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*, Trento, Il Margine, 2021.

3. I. Baldriga, *Estetica della cittadinanza. Per una nuova educazione civica*, Firenze, Le Monnier, 2020, p. 109.

4. *Life Skills Education in Schools*, Organizzazione Mondiale della Sanità, 1993, in P. Marmocchi, C. Dall'Aglio e M. Zannini, *Educare le Life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Trento, Erickson, 2004.

1. Scuola dell'infanzia: esploriamo la natura con i cinque sensi⁵

Nello sviluppo del progetto di didattica innovativa, i bambini sono diventati i protagonisti di un percorso sulla natura, in cui quest'ultima è diventata una vera e propria aula di apprendimento diretto. L'azione educativa si è svolta in un ambiente stimolante e significativo, con un continuo scambio tra indoor (la sezione) e outdoor (il giardino).

Come afferma Roberto Farné, «ciò che un bambino può imparare stando fuori, [...] giocando, esplorando, reagendo alle sollecitazioni sensoriali e alle stimolazioni che riceve, costituisce il più formidabile “ambiente di apprendimento” di cui l'infanzia possa disporre»⁶. L'outdoor è diventato un contesto educante e inclusivo. «L'ambiente aperto stimola la fantasia e la creatività infantili proprio per la sua continua diversità, per la sua naturalità, per il forte connotato fantastico e fiabesco»⁷, cosa tanto più vera trattandosi di bambini provenienti da culture diverse.

Gli alunni, diventati piccoli esploratori, hanno raccolto numerosi elementi naturali, come foglie, piccoli pezzi di legno, ramoscelli, fili d'erba, fiori, sassi, terriccio e altro; sollecitati dagli insegnanti, hanno osservato le somiglianze e le differenze dei materiali raccolti manipolandoli, deformandoli, annusandoli e sezionandoli. Questi elementi sono stati poi rielaborati in sezione con l'ausilio dell'argilla, creando piccole composizioni che includevano anche segni e tracce pensati dai bambini. Dialogando tra loro, hanno osservato come, aggiungendo elementi diversi e apparentemente estranei, gli elementi naturali raccolti si arricchivano di nuovi significati. Gli insegnanti ritengono che queste osservazioni possano costituire un terreno fertile per comprendere come anche le differenze culturali, mescolandosi, rappresentino un arricchimento per tutti. Per noi docenti sono stati incontri preziosi, che ci hanno permesso di osservare i nostri alunni con occhi diversi, riconoscendoli competenti e capaci di rappresentare e “dare forma” alle realtà scoperte fuori dall'aula per

5. Il paragrafo è stato scritto da Simona Boiardi.

6. *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, a cura di R. Farné, A. Bortolotti e M. Terrusi, Roma, Carocci, 2018, p. 40.

7. C. Prescott, in *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, a cura di R. Farné e F. Agostini, Parma, Edizioni Junior, 2014, p. 39.

interpretare le relazioni che avvengono dentro di essa; si sono impegnati a creare e ricercare mettendo in atto strategie educativo-didattiche come l'apprendimento tra pari e il tinkering. L'osservazione diretta durante le attività didattiche di tipo espressivo e ludico, i laboratori e le esperienze dialogiche ci ha permesso di analizzare le relazioni interpersonali e la loro interazione con i materiali.

I bambini, che per la maggioranza appartenevano a culture diverse, si sono sentiti pienamente integrati nelle attività proposte e hanno partecipato con entusiasmo e curiosità. Si è trattato di un apprendimento efficace, distribuito poi nei momenti che hanno seguito la presenza degli educatori, dove hanno continuato a interagire tra di loro, coinvolti dalla manipolazione, negoziando il significato dei giochi e delle esperienze:

La natura è una cosa preziosa, ogni cosa è unica, proprio come ognuno di noi (Elias)

La pace è una cosa che ti fa stare tranquillo, è il colore verde (Ahmed)

Ma quanti tesori ha il nostro giardino! Io non lo sapevo (Kejsi)

Ma che dici, i fiori ci sono sempre... Abbiamo anche fatto le collane con le margherite (Jasmin)

Abbiamo fatto la gara a chi ne prendeva di più (Vaishinavi)

Le abbiamo anche cucinate e date anche alle mamme (Daruniga)

Ho trovato questo e ho la faccia da albero (Cristian)

Dallo scambio si evince che anche le proposte più semplici divengono preziose se avvengono in un contesto di relazione con altri e, in modo naturale, con la cultura da essi rappresentata. Come affermava Vygotskij⁸, le persone crescono all'interno della vita intellettuale di chi le circonda: le proposte interculturali e di scambio sono necessarie fin dall'infanzia per promuovere la matrice sociale e di confronto nei processi di sviluppo.

8. Cf. L.S. Vygotskij, *Thought and language*, Cambridge, MA, MIT Press, 1962.



Alla scoperta del giardino della scuola per raccogliere materiali naturali.

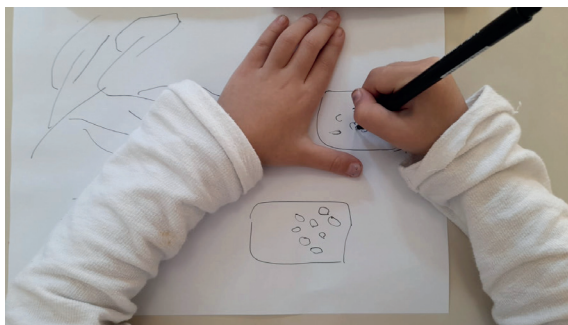
Ma quanti tesori ha il nostro giardino! Io non lo sapevo (Kejsi)



Manipoliamo l'argilla.

L'argilla è grigia e profuma di terra bagnata (Badr)

*Sto costruendo una pianta con altre piante che abbiamo preso
nel giardino, poi le abbiamo messe in quel tipo di pongo grigio...
Come si chiama... creta!* (Christian)



Sto disegnando le cose che fanno solletico, le cose morbide, le foglie verdi scure e verdi chiare (Jasmine)



Sono le cose che abbiamo classificato per forma e colore (Elias)

2. Scuola primaria: un approccio transdisciplinare. Gli oggetti raccontano⁹

La scelta di questo percorso è stata determinata dal desiderio di conoscere maggiormente la provenienza di bambine e bambini, in particolare le loro tradizioni, e metterli in condizione di raccontare e condividere questo aspetto della loro vita consentendo loro, contemporaneamente, di vivere in modo equilibrato l'appartenenza a un'unica comunità attraverso "un'oggettoteca multiculturale". La strategia scelta è stata quella di usare le loro differenze culturali come sfondo integratore¹⁰, uno strumento che ha favorito l'integrazione delle differenze, delle singolarità, delle competenze, degli strumenti e dei percorsi consentendo la costruzione di contesti che hanno permesso di considerare come connessi elementi che altrimenti sarebbero stati isolati.



I bambini dispongono i loro oggetti.



Elaborazione di storie.

Li mettiamo tutti vicini anche se non parlano la stessa lingua... (Mawadda)

In classe sono arrivati oggetti un po' strani dai loro Paesi d'origine che hanno sollecitato, evocato e sono diventati protagonisti di storie e

9. Il paragrafo è stato scritto da Laura Guida.

10. Lo sfondo integratore è nato per concepire il contesto educativo come coevoluzione di storie e quindi di identità diverse, come danza delle differenze. Cf. V. Severi e P. Zanelli, *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

racconti. Oggetti vissuti, ammaccati, consumati¹¹, che diventano importanti nel momento in cui comunicano qualcosa, ma l'aspetto ancora più significativo, per le bambine e i bambini, sono le storie che li legano:

Il mio oggetto fantastico mi fa stare bene perché ho raccontato a tutti io chi sono e da dove vengo (Precious)

Il mio corno che parla napoletano si fa capire a gesti con l'henné perché l'urdu è troppo difficile (Francesco)

È un banchetto speciale perché le nostre culture sono speciali e diverse (Fayrouz)

L'esperienza in classe si è realizzata attraverso l'utilizzo di diversi linguaggi – l'esplorazione e osservazione sensoriale, la narrazione, la grafica, l'audio filmato –, favorendo un'educazione-formazione che rispetti le potenzialità intellettive di ognuno¹² e valorizzi le culture plurali.



I bambini registrano la loro storia: regista e narratore in azione.



Condivisione del video delle storie.

Il Senegal incontra l'Albania e insieme vanno a farsi conoscere (Assane)

11. Cf. B. Brecht, *Fra tutti gli oggetti*, in *Poesie e canzoni*, Torino, Einaudi, 1959, p. 125.

12. Cf. H. Gardner et al., *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Emilia, Reggio Children ed., 2009.

2.1 Sguardi altri: paesaggi interiori¹³

L'anno scolastico da poco concluso si è caratterizzato per l'aver abitato e vissuto gli spazi dei Musei Civici di Reggio Emilia. Un ambiente stimolante, ricco ed esteticamente curato che ha fortemente inciso sulla dimensione educativa, didattica, esperienziale di adulti e bambini, impegnati in un reciproco rapporto di crescita. All'interno di questa *Wunderkammer* si è realizzato il progetto "Pace fra le culture".

Qui, i singoli soggetti protagonisti, le bambine e i bambini e con loro gli adulti coinvolti, hanno costruito un percorso di ricerca della propria identità attraverso il confronto e l'accettazione delle differenze, degli sguardi altri in rapporto a un luogo, il museo, sfondo integratore dell'esperienza educativa vissuta. Scrive Irene Baldriga, parlando dell'importanza del concetto di eredità culturale e dell'appropriarsi di questo stesso da parte dei futuri cittadini:

Innesco indispensabile all'attivazione di tale processo di partecipazione è la diffusione di una conoscenza che sia propedeutica alla consapevolezza, o meglio che la sostanzi, raccordandosi all'afflato sentimentale che ci lega a un paesaggio, a uno scorcio di città, a un monumento¹⁴.

Non a caso ho parlato di "abitare e vivere" il luogo museo, osservato, conosciuto dalle nostre ragazze e dai nostri ragazzi e sentito come proprio, anche se appartenente alla città, e verso cui si è sviluppato un rapporto emotivo e affettivo. Un luogo noto, ma contenitore di molteplici strade narrative che ci hanno permesso di scoprire prospettive e paesaggi, talvolta anche immaginari.

Esplicative di questo sentire sono in tal senso le parole dei bambini:

I punti di vista sono vari modi di vedere (Rayan)

Quando guardi il paesaggio da un punto puoi vedere un nuovo piccolo paesaggio (Nicolò)

13. Il paragrafo è stato scritto da Claudia Reggiani.

14. I. Baldriga, *Estetica della cittadinanza. Per una nuova educazione civica*, cit., p. 28.

Il paesaggio è anche dentro i nostri cuori (Alessandro)

Il paesaggio può essere anche dentro un luogo, non solo fuori... (Matilde)

Così, muniti di cornici, materiali di recupero di diversa natura e dimensione, i bambini sono andati alla ricerca di storie inedite e punti di vista alternativi all'interno delle sale del museo.

Scrive ancora la Baldriga:

L'arte è la dimensione culturale che maggiormente ci pone nella condizione di ri-conoscere la diversità e di farla nostra, creando in noi lo spazio per accoglierla. Maturare una sensibilità estetica, praticarla nella quotidianità, rende il cittadino maggiormente propenso ad uscire dall'autoreferenzialità individuale e culturale¹⁵.

Questa "caccia" a differenti prospettive ha consentito di sperimentare molti linguaggi, come la fotografia, la narrazione, la grafica, e di confrontarsi con gli amici per decidere inquadrature, soggetti e costruire insieme nuovi paesaggi d'interni.



A caccia di paesaggi d'interni.



Realizziamo i nostri musei.

I paesaggi possono essere realistici o fantastici... (Yasmin)

15. Ivi, pp. 39-40.

Infatti, partendo da questo contesto reale, caratterizzato da reperti e opere evocative di sollecitazioni, sono scaturite narrazioni fantastiche, che hanno restituito ritratti inediti dell'ambiente museo. Ritratti nati dalla fantasia e dallo sguardo nuovo che i nostri ragazzi hanno saputo mettere in gioco, attraverso un percorso fatto di collaborazione, ascolto e rispetto per il punto di vista dell'altro. Quali musei? "Il museo pazzo e divertente", "Il museo magico", "Le creature del museo"...

Di seguito alcuni stralci.

Il museo pazzo e divertente è un posto magico. Qua il regno animale festeggia tutto il dì con i palloncini e scarabocchiandosi la faccia a vicenda. Qua il regno animale è pieno di animali fantastici: Super Caprotta, Il Re Orso Baffuto, Il MAHAI ale... (AH AH)! Poi ci sono i diavoletti dell'Ambarabà Cicci Coccò, gli Impressionatori pelosi e infine la maestra-zombie Baffuta e per ultimo, sorpresa... il Gabinettatore! (Nicolò, Gregorio, Amrin, Sofia)

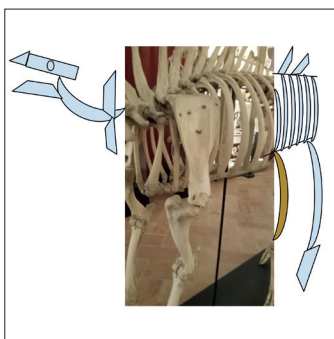
All'entrata si trovano scaffali pieni di libri, uno di questi ti fa entrare nel museo segreto, il suo titolo è *Viaggi nel tempo*. Sfogliando tra le pagine del libro si entra in un mondo fantastico: il museo magico. Siamo nel 1905, ci sono poche cose moderne e più cose antiche. Una volta entrati troviamo un lungo corridoio dove, a destra, ci sono delle gemme splendenti e preziose, una finestra che si affaccia nel giardino di un'altra epoca. Di fianco c'è un quadro che raffigura l'immagine di Gesù tra le braccia di Maria... (Matilde, Nour, Flavio, Walid)

Si entra nel museo da una porta dove c'è scritto "Passaggio per il museo". Lì troverai animali e fossili, reali e di fantasia: uccelli di vetro, reperti strani come una persona che ha mangiato un dinosauro, un cervo che ha un occhio spaventoso, un uccellino piccolissimo, uno scheletro con la faccia da orso, un dinosauro senza piedi ma con le mani, un granchio, un tappeto, una scimmia che indossa una collana antica. C'è poi un paesaggio strano, un animale con zampe di granchio e faccia da orso. In questo museo ci sono sia scritte in italiano sia scritte in inglese... (Hasan, Deniel, Yasmin, Antonia)

Un passaggio dal reale al fantastico ha trovato una sua dimensione specifica nella trasposizione digitale di elementi, presenti nelle sale del museo e precedentemente fotografati. Trasformati poi attraverso il programma Paint, sono divenuti espressione della creatività di ognuno che, spinta dalla suggestione del testo narrativo, ha dato vita al loro museo immaginario.

Il lavoro creativo all'interno di esperienze di apprendimento socializzate stimola le risorse interne dei bambini e mette in circolo energia positiva e sguardo divergente. Lo sguardo divergente dei bambini è lontano dalle stereotipie fisse degli adulti. Quelle dei bambini sono esperienze emotive che, partendo dall'idea di *trasformare*, permettono di analizzare criticamente la realtà, negoziando con flessibilità le decisioni da prendere in gruppo per una buona riuscita del lavoro. La motivazione e lo spirito di gruppo che ne scaturiscono affinano la sensibilità e insegnano a operare con gli altri.

Paesaggi digitali: dal contesto reale a quello fantastico



Trasformazioni digitali:
il museo delle creature.

Lì troverai animali e fossili, reali e di fantasia (Hassan)



Trasformazioni digitali: il museo pazzo.

Il museo pazzo e divertente (Nicolò)

3. Scuola secondaria¹⁶

Il sociologo e filosofo Georg Simmel ritiene che la presenza di conflitto sia una condizione normale della vita sociale. Perché esso sussista, devono esserci due parti, che si percepiscono come qualcosa di altro da sé, di diverso e quindi di pericoloso, quasi una minaccia. Nella storia dell'uomo, lo straniero è colui che non appartiene alla cultura e alla società di un luogo, una persona differente, legata a un'altra cultura, spesso percepita attraverso immagini e rappresentazioni non sempre corrette e oggettive¹⁷. Questi sono gli stereotipi culturali, "idee e opinioni precostituite su persone e culture" su cui abbiamo riflettuto insieme come punto di partenza per considerazioni su scala generale.

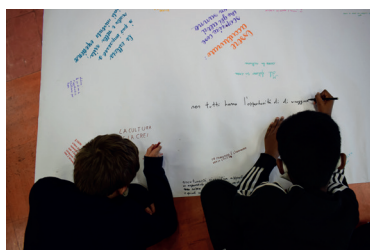
“Qual è l'immagine che gli altri hanno di me e della mia cultura? Come sono, come mi pongo agli occhi degli altri e come sono davvero? Come mi percepiscono le persone che provengono da altri Paesi, che non hanno vissuto nella mia città, che hanno un vissuto diverso dal

16. Il paragrafo è stato scritto da Benedetta Corradini.

17. Cf. G. Simmel, *La differenziazione sociale*, Roma-Bari, Laterza, 1998.

mio?": queste sono le domande che gli alunni della classe 1° E della scuola secondaria di primo grado si sono posti dopo un attento confronto su abitudini, tradizioni linguistiche, culturali e religiose. I ragazzi, tramite interviste e riflessioni, hanno potuto constatare quanto la nostra cultura sia intrisa di stereotipi e pregiudizi nei confronti dell'altro in generale, arrivando alla conclusione che una comunità come una classe e più in generale la società possano realizzare un modello di multiculturalità e nello stesso tempo di interculturalità, con uno scambio reciproco costante e decisamente arricchente, pur nel rispetto delle diversità.

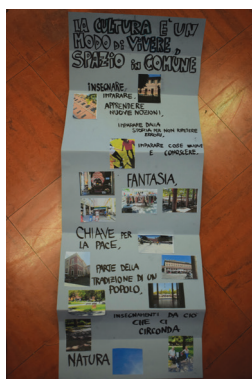
La conclusione cui si è giunti è che la comunità-classe non può che beneficiare del grande contributo portato da tante culture diverse.



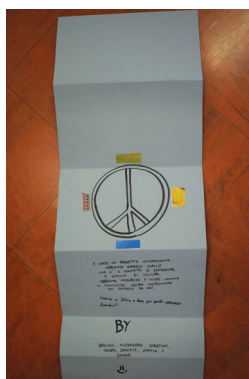
Brainstorming.



Prodotti finali.



Prodotti finali.





Due nuovi sguardi: il territorio intorno a noi.

4. Conclusioni¹⁸

Nel nostro istituto, la percentuale di alunni e studenti provenienti da contesti migratori, portatori di ulteriori valori culturali, linguistici e religiosi, se da un lato ha determinato la necessità di ripensare il nostro modo di *fare* scuola, dall'altro ci ha reso pronti ad accettare la sfida del pluralismo socio-culturale. Sposando le parole del Ministro dell'Istruzione Bianchi, questa sfida si è rivelata un'occasione non solo per la predisposizione di spazi, metodi e strategie di apprendimento adatti a prendersi cura dello sviluppo di abilità e competenze di tutti e di ciascuno, ma anche per ripensare e rinnovare il curriculum, valorizzare il plurilinguismo e l'assunzione di responsabilità sociale da parte degli studenti, promuovendo le alleanze capaci di dare vita a quella "città educativa" che è il contesto più adeguato per l'inclusione sociale e l'esercizio per tutti della cittadinanza attiva¹⁹.

Il progetto ci ha accompagnato in questi due anni, fornendoci ulteriori strumenti per far fronte a situazioni complesse di disagio socio-culturale ma anche per valorizzare le culture altre, consentendoci in questo modo di misurarci con professionalità rinnovata nel nostro contesto, avendo come obiettivo primario il benessere della nostra comunità scolastica e la crescita di una comunità educante coesa e in dialogo continuo.

18. Il paragrafo è stato scritto da Laura Guida e Claudia Reggiani.

19. *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del MIUR, marzo 2022, cit.

Bibliografia

I. Baldriga, *Eстетica della cittadinanza. Per una nuova educazione civica*, Firenze, Le Monnier, 2020.

B. Brecht, *Poesie e canzoni*, Torino, Einaudi, 1959.

M. Dallari, *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*, Trento, Il Margine, 2021.

Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto, a cura di R. Farné e F. Agostini, Parma, Edizioni Junior, 2014.

Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche, a cura di R. Farné, A. Bortolotti e M. Terrusi, Roma, Carocci, 2018.

H. Gardner *et al.*, *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Emilia, Reggio Children ed., 2009.

P. Marmocchi, C. Dall'Aglio e M. Zannini, *Educare le Life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Trento, Erickson, 2004.

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del MIUR, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, marzo 2022, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>.

V. Severi e P. Zanelli, *Educazione, complessità e autonomia nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

G. Simmel, *Grundfragen der Soziologie. Individuum und Gesellschaft*, Berlin-Leipzig, G.J. Göschen, 1917.

G. Simmel, *Il conflitto della cultura moderna*, Padova, Ar Edizioni, 1963.

G. Simmel, *La differenziazione sociale*, Roma-Bari, Laterza, 1998.

L.S. Vygotskij, *Thought and language*, Cambridge, MA, MIT Press, 1962.

Cultura è un modo di vivere, è uno spazio in comune

(Allegra, 11 anni)

ANNA BELLEGATI, SILVIA CRISTOFORI,
MARA DAVOLI, ELISA FERRARI

1. Il contesto

Il percorso di co-progettazione riguardante il progetto “Pace fra le culture”, entrato nel vivo a partire da maggio 2021, ha visto il coinvolgimento delle autrici di questo capitolo: tre atelieriste¹ e una project manager con formazione pedagogica.

Per adempiere agli ambiziosi obiettivi progettuali, il gruppo di lavoro della Fondazione Reggio Children, a seguito di diversi momenti di dialogo e scambio con le e i docenti, ha proposto delle ipotesi di esperienze laboratoriali, possibili innesti per le progettualità già in essere all'interno dei vari contesti.

Nel corso del secondo anno progettuale (a.s. 2021/2022), le e gli insegnanti della Cabina di Regia, quale organo predisposto alla progettazione e svolgimento delle azioni progettuali, alla luce delle co-progettazioni educative condotte con l'équipe interdisciplinare, hanno quindi sviluppato insieme agli alunni nuovi percorsi didattici sui temi della *pace* e della *cultura*.

Molteplici sono stati i contesti di apprendimento creativo, su concettualità e specifici contenuti che si sono intrecciati con i traguardi del curriculum verticale.

Le attività, che si sono svolte in presenza, hanno visto l'ingresso di due atelieriste in otto sezioni/classi dell'I.C. A. Manzoni nei mesi tra gennaio e giugno 2022; di queste, cinque erano di scuola primaria

1. L'atelierista è una figura professionale con formazione in ambito artistico presente in ogni scuola dell'infanzia comunale di Reggio Emilia dalla fine degli anni Sessanta che, insieme alle e agli insegnanti, costruisce e progetta contesti di apprendimento creativo favorendo l'espressione dei cento linguaggi di bambine e bambini.

(una classe terza, tre classi quarte e una classe quinta), due di scuola dell'infanzia e una di scuola secondaria di primo grado. In ciascuna di queste si sono svolti tre incontri da due ore ciascuno.

Il seguente capitolo riporta le esperienze vissute da 164 bambine e bambini, ragazze e ragazzi dai 3 agli 11 anni².



Il futuro si crea



2. Per fluidità nella lettura, nel testo le parole “bambino/bambini” sono utilizzate per riferirsi a bambine e bambini, ragazze e ragazzi da 0 a 18 anni; accanto ai nomi l'età riportata si riferisce all'appartenenza alla sezione/classe e non all'età anagrafica di ciascuno di loro.

2. “Il titolo lo mettiamo dopo”

Sintetizzare in uno scritto esperienze educative di cui si è parte in gioco, in cui riecheggiano voci, pensieri, visi, luoghi, è un’operazione intensa, complessa, carica di responsabilità. Così come lo è darle un nome. Dare il nome, mettere un titolo a un elaborato, a un progetto condiviso è uno degli inviti rivolti a bambine e bambini durante i nostri incontri: una possibilità in più di prendersi un tempo per riflettere sul senso di ciò che si è vissuto.

Spesso il titolo – come ad esempio “Pace fra le culture” – esprime e racchiude in sé sia il significato profondo che il contesto progettuale; per questo, a esperienza ancora calda, abbiamo da subito dedicato un tempo alla ricerca di un titolo, di un contesto di senso, in un certo modo di una tesi stretta, capace di orientarci nel processo di analisi, sintesi e interpretazione dei diversi materiali documentativi. A proposito fallito, ci siamo dette: “il titolo lo mettiamo dopo”.

3. Premesse

“Pace” e “culture”: due parole dense di significati che da subito abbiamo messo al centro della nostra riflessione per allargarne i confini, ragionandole a partire da punti di vista diversi, per cercare di scioglierle da stereotipi che sappiamo continuano, ancora troppo spesso, a nutrire anche noi.

Eccoci qui allora, a tentare un’interpretazione di pensieri nati durante questo tempo dedicato, in ricerca di una sintesi capace di contenere le ricche e competenti suggestioni di bambine e bambini, facendo emergere i significati profondi che abitano la relazione tra i due termini “pace” e “culture”.

4. Come e da dove iniziare

In primis dalla specificità dei contesti scelti, ovvero dalla volontà e dal desiderio di far vivere questo progetto in luoghi educativi della città

in cui si incontrano tanti “bambini mondiali”, come direbbe Chandra Livia Candiani, bambine e bambini stranieri, per lo più di seconda generazione, nati dentro i confini nazionali, che insieme portano un bagaglio ricco di mondo, come ci suggerisce Sofia (8 anni): «Anche noi stessi siamo un piccolo mondo e le nostre emozioni sono dei piccoli abitanti che ci vivono dentro».

Ancora prima di pensare concretamente alle azioni educative, è stato necessario e imprescindibile interrogarsi su come dialogare con la storia e con i vissuti portati dai diversi gruppi. Eravamo consapevoli che le porte d’accesso alle classi che ci venivano aperte si presentavano come soglie di microcosmi, capaci di accogliere e contenere una pluralità di tradizioni e un’eredità di storie: abbiamo scelto così di varcare quei confini in punta di piedi, con la curiosità e la cura di chi è ospite e, come ospiti, prima dell’incontro ci siamo interrogate su cosa portare in dono da condividere. E ancora: quale vocabolario usare? Quali parole potevano essere più utili di altre per aprire il dialogo e renderlo fertile? Una tra le più utilizzate, che ci ha interrogate e stuzzicate, è stata la parola “diversità”: una bella parola, complessa, ma forse anche un po’ generica. Diverso come? Diverso da cosa? Con che criteri definiamo cosa è diverso? Se c’è un diverso, c’è anche un uguale? Omologare può avere come conseguenza un appiattimento della complessità delle conoscenze? E infine: in ambito educativo, quali paesaggi disegna e connota l’uso di questa parola?

Allora, coraggiosamente, siamo andate alla ricerca di un vocabolario altro, da scrivere tutti insieme, in cui la parola *div-ersità* si amplia declinandosi in *un-icità*. Ancora una volta sono stati i bambini a indicarci la strada da percorrere, perché, come suggerito da Eleonora e Lorena (8 anni): «tutti siamo unici, ma siamo tutti persone» e «se facciamo un piccolo mondo qui, non c’è nessuno razzista».

Unicità dunque, intesa come concetto generativo, creatore, che unisce e che non divide, che porta in primo piano le qualità e le passioni di ciascuno e trova, assaggio dopo assaggio, gli ingredienti in comune della “macedonia che siamo”, come ci dice Alessandro (9 anni): «Tutti noi siamo gli ingredienti e insieme creiamo una macedonia... tutti noi siamo delle macedonie e tutti insieme siamo una macedonia gigante».

Una bella e saporosa metafora, questa, un prezioso punto di partenza che ha permesso di mettere meglio a fuoco gli obiettivi educativi che i nostri diversi interventi si sono prefissi. Fra questi, il dar voce, valore e visibilità alle unicità per costruire e sentire un noi è diventato il filo di Arianna che ci ha orientato, passo dopo passo, nei tentativi di costruzione e ricostruzione di contesti in cui poter favorire alle singolarità la possibilità di trovare e sperimentare linguaggi differenti, per conoscere e conoscersi, narrare e narrarsi, dialogare, confrontarsi ed esprimersi.

Diventa fondamentale garantire a bambine e bambini il diritto di vivere in ambienti e in contesti di apprendimento linguisticamente stimolanti, in modo da coltivare un'intelligenza creativa e una libertà espressiva come necessari anticorpi all'omologazione di qualunque forma di pensiero. Come ci insegna Bruno Munari, «un bambino che impara che il cielo non è sempre solo blu è un bambino che in futuro saprà trovare più soluzioni creative a un problema, che sarà più pronto a discutere e a non subire»³.

5. Spazi e comunità

Entrare fisicamente nelle otto differenti sezioni/classi con il nostro bagaglio di immaginari e pensieri progettuali, precedentemente abbozzati, ha richiesto innanzitutto di liberare la mente e mettersi in ascolto di questi luoghi brulicanti di paesaggi visibili e invisibili che cambiano, si riorganizzano, si trasformano, trattenendo le tracce di chi li attraversa e li vive. Nell'entrare, abbiamo portato con noi anche dubbi e incertezze, non solo sul che fare ma soprattutto sul come fare, consapevoli del fatto che spesso gli inizi di un incontro o di un'esperienza sono il primo passo determinante in cui ci si mostra, in cui si manifestano e si condividono il senso e le ragioni del nostro essere e stare insieme.

Un primo interrogativo sul come ha riguardato la natura dello spazio che oscilla tra due concettualità, due poli di possibilità, come ci suggeriscono Kevin e Francesco (11 anni): «Lo spazio vuoto è uno spazio senza città, senza vita...», «Ma se non c'è niente puoi fare quello che vuoi».

3. *Tra Munari e Rodari*, libretto di accompagnamento alla mostra omonima (Palazzo delle Esposizioni, 16 giugno-24 ottobre 2020), Mantova, Corraini Edizioni, 2020.

Al primo dei tre incontri di cui si è composto ogni laboratorio abbiamo scelto di portare con noi un grande foglio bianco, da stendere a terra e attorno a cui raccogliersi in cerchio: uno spazio con una forma e solo apparentemente vuoto e “senza vita”; in realtà uno spazio in attesa di possibilità, di sguardi, di voci, entro cui ospitare il vagabondare di pensieri e la varietà dei punti di vista, conversando.

Uno spazio che si fa metafora di un inizio, in cui rendere visibili e condivisibili tracce di segni, pensieri e parole in un luogo quotidiano, familiare e che, diversamente abitato, aiuta i bambini e noi a comprendere la forza del linguaggio dello spazio, di come il nostro fare e il nostro abitarlo lo trasformi, gli dia identità, portando con sé nuova vita.

Atri, aule, cortili, biblioteche sono i luoghi della scuola che, quotidianamente, bambine e bambini (e gli adulti con loro), attraversano e abitano: luoghi familiari che spesso rischiano di diventare indifferenti e invisibili agli occhi di chi li vive e in cui non è sempre facile rispecchiarsi, riconoscersi e sentirsi a casa.

Questo è un punto importante su cui abbiamo progettato e condiviso alcune delle esperienze, poichè la scuola – anche nei suoi luoghi – è sicuramente un contesto privilegiato dove costruire insieme, giorno dopo giorno, questo complesso processo che si sostanzia nella fisicità dello spazio con ragazzi e insegnanti, con le famiglie e con tutti gli adulti che la abitano perché, come suggerisce Jerome Bruner,

dobbiamo far sì che le scuole diventino un luogo dove viene praticata la reciprocità culturale, il che comporta una maggiore consapevolezza da parte dei bambini di quello che fanno, come lo fanno e perché lo fanno. [...] L'apprendimento, in tutta la sua complessità, comporta la creazione e la negoziazione dei significati⁴.

Diventare dunque esploratori *di* e *in* questi luoghi del quotidiano, del molto vicino, è l'approccio strategico adottato e proposto ad alcune classi della primaria e della scuola dell'infanzia, in modo da produrre uno “spaesamento” capace di generare stupore, di svelare

4. J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997, pp. 95, 97.

e scoprire nuovi paesaggi in ciò che è familiare, perché, come dice Alessandro (10 anni), «nel nostro cuore, se vai in un posto, questi posti ti rimangono nel cuore: sono i ricordi».

La cura, l'attenzione al dettaglio, uno sguardo curioso e impertinente, la varietà dei punti di vista, ispirano e danno forma a scatti fotografici sorprendenti e belli, narrazioni ricche di sfumature linguistiche, composizioni di reperti e materie naturali: «...la terra, quel pezzettino dell'albero, un fiore, un po' di giallo, di bianco, di rosa... il profumo della terra» Jasmine (5 anni).

6. Tempo per fare e tempo per riflettere sul proprio fare

È nell'intenso, a volte caotico, spesso allegro, ragionare delle bambine e dei bambini – sia parlando che scrivendo, fotografando, disegnando o plasmando materie – che si aprono preziose occasioni per ascoltare e dare valore ai loro punti di vista sui significati e sulle ragioni di questo progetto, di cui sono, e chiedono di essere, protagonisti attivi.

In una classe quarta primaria l'occasione è stata offerta da un paesaggio di oggetti diversissimi, portati da casa, che parlano di culture e memorie personali, ciascuno con una propria storia da raccontare. Racconto che trova il suo spazio e la sua voce nel solito grande foglio bianco steso a terra, in cui gli oggetti si manifestano e si incontrano: «Questa è una conchiglia che viene dal Marocco, ero al mare con la mamma, la zia, il papà e la sorellina e avevo trovato altre conchiglie, ma questa è speciale...» (Iba), «Secondo me se metti una conchiglia marocchina all'orecchio, poi provi, senti il mare marocchino...» (Nicholas), «Stare con gli altri oggetti – per loro – è molto bello! E noi siamo andati in: Marocco, Sicilia, Nigeria, e infine Reggio Emilia!» (Sarah).

In un'altra classe quarta è stato l'intreccio tra pensiero, parola e segno grafico il contesto in cui hanno preso vita racconti di sé, in un'intimità condivisa, come «quando tu descrivi la tua vita con le parole» (Alessandro), o come «un modo per descrivere come pensi che tu sia» (Sofia).

L'autoritratto, dice Emanuele, «è un disegno che tu fai di te stesso», «è la tua personalità», dice Mattia, «è anche una autobiografia», aggiunge

Vincenzo. Basterebbero anche solamente questi pochi pensieri dei bambini per ricordarci della delicatezza e della complessità che contiene una proposta così “normale” come quella di fare il proprio autoritratto, che non è il disegno di una faccia qualunque, ma della propria. Occorre essere complici dei bambini nel dirci, una volta di più, che non c’è un modo giusto o sbagliato di farlo e che, se ci pensiamo, il nostro volto è in realtà molti volti diversi (se ridiamo, se siamo arrabbiati, felici...). «Io quando ho disegnato il mio viso è come se tutte le mie emozioni si fossero messe nel disegno... quando ho disegnato i miei occhi ero come catapultato in un altro mondo... ogni espressione diventava disegno» (Fabio), «Io mi sono sentita un attimo traballare ma poi ho preso la mano e avendo fantasia ho creato questi disegni. Non avrei però avuto le stesse idee che ho avuto se non fossi stata insieme ai miei compagni» (Eleonora), «Io mi sono divertito tanto...» (Enea).

Pensieri (e disegni che qui si possono solo immaginare) ci parlano di una scuola come un mondo nel mondo, un contesto di apprendimento e di vita, potenzialmente tanto più desiderabile quanto più tutti i protagonisti del processo educativo sono parte sensibile nel farsi comunità educante; perché “sentirsi a casa a scuola” può significare molte cose, come ci invitano a considerare queste bambine e questi bambini: «Sentirsi a casa a scuola significa sentirsi bene, sicuro in quel posto... Che ti senti qui, nel tuo habitat... Sentirsi accolti... A proprio agio... Essere apprezzato... Il suono della lingua, l’arabo, mi fa sentire a casa» (Davide, Mattia, Nana, Eleonora, Enea, Vincenzo, Mahmoud). “Sentirsi a casa a scuola” significa anche uscire dalla scuola, come hanno fatto le ragazze e i ragazzi di una prima media, per incontrare, in un giorno di mercato, cittadine e cittadini di generazioni diverse, per confrontarsi con loro su “cosa è cultura”.

Taccuini e tablet sono stati gli strumenti utilizzati per documentare e raccogliere più tracce possibili in modo da prendersi poi un tempo, a scuola, per riflettere ed elaborare documenti di sintesi in cui sapientemente si intrecciano pensieri e immagini, come questa estrema sintesi della classe testimonia: «Cultura è amicizia... È leggere... Cultura sono le persone... Cultura è quello che una persona sa dentro di sé... che in parte non si impara, ma che ti rappresenta... Cultura è un modo di vivere, è uno spazio in comune».

7. Cosa portiamo con noi al termine di quest'avventura

Innanzitutto l'auspicio che questa non sia un'esperienza conclusa, ma solamente una strada tra le tante possibili che bambine e bambini, ragazze e ragazzi ci hanno indicato e su cui continuare a camminare. Noi lo faremo poiché lavorare con i bambini impone uno sguardo fiducioso e ottimista capace di cogliere e rispettare la loro competenza nella costruzione dei propri processi di apprendimento, nella relazione con il gruppo di coetanei, con gli adulti e con l'ambiente tutto.

Porteremo con noi tutto ciò che di nuovo abbiamo imparato dai e con i bambini, quei significati altri da mettere dentro al nostro sentire che sono andati a nutrire, tra le tante cose, quella funambola in equilibrio su un filo sottilissimo che è l'idea di pace, esposta mai come in questo tempo, a un vento forte che spesso la fa tremare.

C'è in particolare una bambina di otto anni (Anna) che con una sola semplice frase su come fare per promuovere la pace ci ricorda che «promuovere la pace vuol dire dare la precedenza alla pace». Con grande serietà condivide con noi che ora c'è bisogno di mettere al primo posto la Pace (con la P maiuscola) affinché diventi la protagonista di un processo quotidiano attivo, che non si può ignorare e che richiede appunto priorità. Perciò parliamo al presente e diciamo che c'è bisogno di continuare a definire "Pace" e "Cultura" come impegni, come processo, e non come cose date.

Cogliamo l'invito, percepiamone l'urgenza e chiediamoci se nel quotidiano stiamo veramente dando precedenza a Pace e Cultura, forti del suggerimento di Anna che ci ricorda che sono da "risignificare" non domani, non più tardi, ma adesso. Proviamo allora ad accorgerci di quei piccoli gesti che concretamente possano aiutare a muoverci in questa direzione prendendo spunto dalle ricerche fatte con le bambine e i bambini, dalle quali risulta chiarissimo che i modi per promuovere pace e cultura sono infiniti.

Abbiamo scoperto infatti che Pace e Cultura possono stare in un gesto, in un'emozione condivisa ad alta voce, in un segno su un foglio. Si possono nascondere nell'invisibile che abita il molto vicino, come nel giardino della scuola o nell'espressione buffa di un'amica. Si possono cre-

are dando valore a ricette gustose che si trasformano in carte d'identità con cui giocare.

Pace e Cultura si possono costruire giocando. Si possono praticare anche inventando storie, facendole nascere dall'incontro di oggetti portatori di tradizioni, memorie, simbologie. Si rafforzano quando ci prendiamo cura di noi stessi, dell'altro e degli spazi in cui viviamo.

Pace e Cultura si generano quando siamo aperti ad accogliere più punti di vista, immaginando altri modi di vedere una cosa.

Pace e Cultura siamo noi, nelle nostre unicità e passioni.

E ora, senza più parafrasare e senza paura di ripeterci, riscriviamo a lettere maiuscole le parole di Anna e di Allegra per impararle a memoria, per cucirle insieme e farne il manifesto potente che ci traghetti verso una presa di responsabilità sempre viva:

«PROMUOVERE LA PACE VUOL DIRE DARE LA PRECEDENZA ALLA PACE».

«CULTURA È UN MODO DI VIVERE, È UNO SPAZIO IN COMUNE».

Bibliografia

J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997.

C. Costa, *Il titolo lo mettiamo dopo*, Reggio Emilia, Biblioteca Panizzi Edizioni, 2012.

I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia, a cura di C. Edwards, L. Gandini e G. Forman, Parma, Edizioni Junior, 2014.

R. Kapuściński, *L'altro*, Milano, Feltrinelli, 2007.

Tra Munari e Rodari, libretto di accompagnamento alla mostra omonima (Palazzo delle Esposizioni, 16 giugno-24 ottobre 2020), Mantova, Corraini Edizioni, 2020.

Considerazioni finali e rilanci progettuali in prospettiva interculturale

ALESSANDRA LANDINI

In questa pubblicazione, i soggetti che, intrecciandosi e integrando i punti di vista, si sono avvicinati nella descrizione del percorso hanno tenuto viva la tensione iniziale che ha alimentato la progettualità di “Pace fra le culture”. Per concludere, sembra utile sottolineare alcuni temi emersi dall’esperienza.

1. Dalla conoscenza omogenea alla conoscenza contraddittoria: viaggio verso un approccio interculturale per capire la complessità

In questa fase finale possiamo riflettere sul tema delle conoscenze e delle percezioni come sfondo ordinatore degli agiti del mondo della scuola.

Come Farinelli ha affermato nel suo studio¹, l’inserimento di minori con background migratorio nelle classi viene spesso “assorbito” come un problema. Questo *problema* si potrebbe visualizzare con la metafora dell’“urto”: un urto può essere sinteticamente definito come ogni modificazione dovuta all’interazione tra due o più corpi che ne modificano la velocità. La metafora calza nel momento in cui un docente intende il proprio agire didattico nella classe come un movimento di una compagine verso una certa direzione e laddove l’arrivo di un nuovo studente, che si suppone avere un impatto sulla velocità del percorso, viene identificato come un’interazione non funzionale, disturbante.

1. Cf. F. Farinelli, *Il diritto all’istruzione dei figli dell’immigrazione*, in *Ius migrandi. Trent’anni di politiche e legislazione sull’immigrazione in Italia*, a cura di M. Giovannetti e N. Zorzella, Milano, FrancoAngeli, 2020.

L'incontro comporta sempre una sosta ed è anche importante come nella scuola si percepiscono i cambiamenti e le pause. Nello specifico, ci avviciniamo alla conoscenza del reale con delle categorie e degli *image schema* che danno al nostro approccio conoscitivo una matrice esperienziale: la classe che segue una programmazione può essere vista come in viaggio, in cammino insieme e si suppone che siano previste pause e soste per riposarsi, parlare delle esperienze vissute fino a quel momento, condividere impressioni e previsioni rispetto al resto del tragitto. Si può prevedere, in quest'ottica di metaforizzazione del percorso del gruppo, che ci siano dei nuovi incontri, che nuovi viaggiatori entrino nella compagnia: questo potrà comportare un arresto, per via del tempo dedicato alla reciproca conoscenza, e nuovi bisogni a cui dare risposta per poter proseguire insieme.

Accogliere nuovi compagni di viaggio presuppone anche entrare in contatto con altre conoscenze: dall'incontro con differenti saperi ed esperienze il gruppo può rendersi conto che la consapevolezza che prima aveva del mondo non è più così omogenea e talvolta l'assunto è che nuove contraddizioni e differenze animino le conversazioni, punti di vista diversi arricchiscano i discorsi intrapresi.

Questo può accadere nella classe, ma anche nel più ampio contesto scolastico, tra docenti all'interno degli organi collegiali e tra docenti e famiglie nell'economia delle relazioni per la gestione dei nuovi arrivati.

Con uno sguardo antropologico, potremo dire che le "culture" differenti dei docenti in relazione all'inclusione portano a rimettere in discussione le prassi, grazie a una conoscenza che accetta il contraddittorio e l'imprevisto come carattere imprescindibile del reale e dell'accoglienza: la diversità culturale prevede e valorizza l'eterogeneità interna ai contesti culturali e la partecipazione come assunto di base. Il dirigente scolastico può farsi da promotore di percorsi culturali di "frattura e continuità" con il pre-esistente, favorendo il dialogo tra culture diverse e stimolando i docenti a darsi il tempo di conoscere e "riconoscere" l'altro.

Primo grande strumento allora per mettersi in cammino e fare della discontinuità col passato un momento di crescita per l'intera organizzazione scolastica è, come abbiamo visto, l'osservazione: per imparare a conoscere una cultura con cui entriamo in contatto per la prima volta o

un punto di vista o un nuovo processo di miglioramento (nel caso dell'istituzione scolastica nel suo complesso), occorre dotarsi di un metodo e di strumenti di osservazione simili a quelli elaborati dall'antropologia nel suo studio delle culture "altre". Diventa inoltre necessario saper interpretare i dati che desumiamo dall'osservazione dei nuovi arrivati e delle loro famiglie e saper situare in modo ragionato e processuale i comportamenti e gli agiti emotivi dell'alunno e della famiglia.

Ciò significa che da quell'"urto" potranno emergere nuove consapevolezze rispetto allo sguardo che abbiamo sul mondo e sui figli di quelle famiglie, scoprendo di avere delle resistenze al cambiamento delle nostre convinzioni: tale resistenza potrà essere vinta solo attivando uno sguardo critico e autocritico su stereotipi e pregiudizi culturali, per sviluppare come corpo docente una maggiore sensibilità sociale. Allora, il nuovo "compagno di viaggio" sarà accolto con una maggiore capacità riflessiva e il Collegio docenti potrà condividere una migliore capacità di "traduzione" dell'altro, che si rifletterà in un migliore e più funzionale approccio alla complessità.

In quest'ottica, l'azione dell'osservatore, che opera localmente nella sua classe, diviene in grado di «mettere tali dati "locali" in dialogo con processi necessariamente globali»².

Per questo, nell'incontro con l'esperienza in ambito formativo della Fondazione Reggio Children, la co-progettazione iniziale ha previsto la messa in campo di azioni che prevedessero un dialogo formativo sul relativismo culturale e un percorso di formazione per tutto il Collegio docenti che favorisse la conoscenza delle altre culture "dall'interno": grazie all'apporto di Mondinsieme, come abbiamo letto, il mondo della scuola si è avvicinato alle culture di origine delle alunne e degli alunni con background migratorio attraverso una conoscenza diretta delle loro culture, operando una distinzione tra una fase di comprensione/conoscenza delle culture (sospensione del giudizio) e una di "presa di consapevolezza" (valutazione) che permettesse di vederle e concepirle in modo dinamico, in evoluzione, così come in evoluzione è la nostra cultura, che

2. G. Guerzoni, corso di *Elementi di Antropologia Culturale*, in occasione del master in Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, a.a. 2021/2022.

non faticiamo a definire plurale e ricca di accezioni differenti. Un percorso di approssimazione alla complessità che si auspica possa incidere concretamente sulla qualità dell'offerta formativa.

2. La convergenza su valori e istanze comuni all'insegna del dialogo interculturale e interreligioso: alla ricerca di buone prassi

Grazie al questionario somministrato alle famiglie, abbiamo potuto conoscere meglio il contesto del nostro istituto comprensivo, che – analogamente a quelli di quasi tutto il territorio italiano – si configura, in un'accezione ancora molto utilizzata, come “multiculturale”. Proprio il processo migratorio, inteso come processo volontario, secondo Kymlicka³, presuppone la tendenza a volersi integrare, consentendo ai “migranti” di preservare ed esprimere la propria cultura, iniziando però, talvolta, processi di assimilazione e acculturazione. Lontano dal Paese di origine, la maggior parte delle famiglie, e quindi dei figli che frequentano le nostre scuole, tendono fortunatamente a preservare la comune religione col gruppo di appartenenza, una comune visione della vita, un senso delle tradizioni e del ruolo della famiglia peculiari, che ne segnano l'identità a prescindere dal desiderio di integrarsi e rendersi autonomi nel Paese di approdo.

In questa riflessione, che rispecchia le posizioni percepite anche negli istituti scolastici, impatta la posizione di chi sottolinea il rapporto che intercorre tra multiculturalismo e il concetto, sempre più utilizzato in una chiave contemporanea e socio-antropologica, di interculturalismo. Il termine “interculturalismo”, che ha un utilizzo vasto ormai nei documenti di policy dell'Unione Europea e nei documenti programmatici scolastici italiani, incentiva il “dialogo fra le culture”. Ciò nonostante, non sempre si ha la piena consapevolezza di cosa questo approccio comporti nelle prassi scolastiche. In molti casi, infatti, si riduce la didattica interculturale all'attivazione dei corsi di alfabetizzazione per i “nuovi arrivati” e i Piani Annuali per l'Inclusione contengono soprattutto protocolli legati all'apprendimento dell'italiano come L2. Per questo e per comprendere maggiormente i nostri studenti si è pensato che uno dei

3. Cf. W. Kymlicka, *La cittadinanza multiculturale*, Bologna, Il Mulino, 1999, p. 21.

temi da approfondire, per sgombrare il campo da pregiudizi e favorire l'ascolto partecipato al progetto comune di educazione, fosse l'analfabetismo religioso e il dialogo tra le religioni.

Alberto Melloni afferma: «L'analfabetismo (del) religioso è una piaga non meno grave di quella costituita dall'analfabetismo *tout court*»⁴, andando a delineare diffidenze e paure che possono avere anche gravi conseguenze su di una percezione del reale che viene falsata da “miti e simboli” di cui ignoriamo le origini o la reale provenienza. Secondo l'autore, questo analfabetismo va “eroso” da una conoscenza e da una riflessione approfondite. L'indirizzo di formarci, oltre che sui nostri percepiti e sulle nostre convinzioni, anche su elementi di conoscenza delle principali religioni professate nel nostro istituto, diviene quindi obiettivo politico-istituzionale e socio-antropologico di primaria valenza.

Per poter operare questo passaggio, si è coinvolto il gruppo dello staff del dirigente scolastico, per far emergere se questo passaggio formativo era colto come esigenza dai docenti: solo se l'atto profondamente dirompente di aprirsi al contraddittorio su convinzioni profonde e di accogliere nuovi modi di pensare fosse stato ritenuto un'occasione di crescita e non vissuto come un'imposizione si sarebbe perseguito l'obiettivo istruttivo come un'opportunità straordinaria e utile.

La motivazione per cui tale tema sia determinante per le progettualità delle scuole è ben espressa da Cadeddu⁵ in forma di finalità e obiettivi generali:

1. parlare, studiare, capire il pluralismo religioso e analfabetismo religioso italiani permette di cogliere la necessità di inserire progetti, studi, materiali, approfondimenti sulle religioni nelle scuole di ogni ordine e grado e anche nelle università, non in uno slancio di confessionalismo estremo, ma piuttosto nella convinzione che solo così si possa affrontare la realtà scolastica e comprendere con un approccio critico le dinamiche che segnano il vivere sociale di oggi;

4. A. Melloni, *Introduzione – L'analfabetismo religioso in Italia*. Actio finium regundorum, in *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, a cura di A. Melloni, Bologna, Il Mulino, 2014.

5. F. Cadeddu, corso di *Elementi di Sociologia delle Religioni*, in occasione del master Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, a.a. 2021/2022.

2. capire i fatti storici è necessario per leggere quello che accade oggi;
3. comprendere come fenomeni e processi politici, istituzionali e giuridici hanno effetti diretti nel concreto sistema educativo e scolastico italiano.

A volte, quando si intraprende un viaggio che ha come finalità la cultura, taluni ribattono che il viaggio è per sua natura intrinseca dettato dal divertimento e dal riposo, oppure che deve comunque avere uno scopo legato alla produttività (viaggi di lavoro, esperienze formative all'estero...). Cambi asserisce che il viaggio ha connotazioni ancestrali e naturali:

Il “viaggio” – negli animali superiori – fa parte di un corredo biologico. Come il gioco. Tra i comportamenti innati degli animali c'è l'esplorazione del territorio, la sua conquista e la sua conoscenza, in modo da usarlo come *habitat* attrezzato per la sopravvivenza. L'esplorazione è già una forma di “grado zero” del viaggio⁶.

L'autore delinea una rassegna dei tanti modi in cui l'uomo storicamente e culturalmente ha inteso il viaggio, andando a sottolineare una delle dimensioni del viaggio dell'uomo moderno:

I viaggi moderni sono anche viaggi di conoscenza (richiamandosi all'Ulisse dantesco, piuttosto che a quello omerico, che vive il proprio peregrinare guidato dal mito del ritorno, dal bisogno dell'*oikòs*: della casa-terra): fatti *per* conoscere, studiare e osservare, sapere; essi mutano la mente e la mente del viaggiatore viene contrassegnata proprio da questo intreccio di fuga e di conoscenza, di distacco da ... e da incontro con ...⁷

In questa accezione di naturalezza del viaggio per “conoscere, studiare e osservare, sapere” si può intendere il cammino all'interno delle proprie radici religiose, volgendo lo sguardo verso la lettura del pluralismo religioso nella specifica realtà scolastica, andando a identificare i riferimenti giuridico-normativi e culturali a esso sottesi, nell'intento di

6. F. Cambi, *Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia*, in «Studi sulla formazione», 14, 2, 2011, p. 149.

7. Ivi, p. 156.

riconoscere percezioni, stereotipi e pregiudizi riguardo le religioni maggiormente rappresentative del nostro contesto-scuola.

La specificità del bisogno emerso e riconosciuto necessita di competenze solitamente non presenti all'interno degli istituti comprensivi, sollecitando la costruzione di un'alleanza con il mondo della ricerca, che coniughi "saperi situati dal punto di vista epistemologico" e inquadrati a livello storico e sociologico.

La riflessione porta con sé il discorso attorno alla secolarizzazione, non riducibile – continua Cadeddu⁸ –, nella separazione delle sfere politica e religiosa all'interno della società, ma che può portare, talvolta, proprio a un allontanamento dalla "religiosità", dalla pratica e dall'appartenenza a un gruppo religioso. Le famiglie quindi possono vivere esperienze di sradicamento o sentirsi giudicate nella loro alterità. L'istituzione voleva comprendere perciò se il contesto scolastico fosse accogliente o discriminante, o se addirittura qualcuno sentisse minacciata la propria identità.

Alla luce di questa necessità, in fase progettuale, oltre a prevedere il tema della religiosità e dello studio delle religioni come momento formativo, si è fatta strada l'esigenza di mappare con un questionario, durante la fase di ricerca-azione, la composizione della popolazione scolastica dal punto di vista religioso. L'analisi dei dati dei ricercatori ha evidenziato, pur in un contesto fortemente multiculturale, che la maggioranza degli utenti non si sente discriminata né dagli insegnanti né dagli altri genitori, e anche alla domanda se i figli possano vestirsi secondo la religione o indossare simboli religiosi, solo il 7% risponde di no. In relazione all'organizzazione di attività riguardanti altre culture promosse dalla scuola, emerge un dato migliorabile, poiché il 39% ritiene che questa sia una carenza. La partecipazione delle famiglie sarebbe, secondo il parere degli intervistati, favorita introducendo feste interculturali, utilizzando maggiormente il mediatore culturale e i documenti in più lingue. La maggior parte delle famiglie dimostra quindi di voler essere coinvolta nella vita scolastica dei propri figli, proiettando nella scuola l'idea di uno spazio sociale in cui si esercita il reciproco riconoscimento.

8. F. Cadeddu, corso di *Elementi di Sociologia delle Religioni*, cit.

3. La ricerca e l'approccio interculturale al servizio della realtà: gli esiti del percorso di ricerca-formazione e della Cabina di Regia

La pandemia ha messo a dura prova tutte le forme di coesione sociale: ha accentuato i problemi strutturali della scuola e aggravato disuguaglianze. In alcuni casi, laddove le istituzioni non si sono fatte carico della responsabilità della continuità relazionale e didattica, la situazione sanitaria ha creato marginalizzazioni ulteriori in tessuti sociali già “slabbrati”.

Per chi invece si è attivato per il benessere collettivo, la scuola è stato il luogo in cui è aumentata l'agentività degli individui e dei gruppi, ritrovando in taluni casi le ragioni del proprio ruolo e sfidando le difficoltà del quotidiano con flessibilità e resilienza.

Già durante la Dad l'istituto aveva avviato riflessioni e autovalutazioni sulla sua capacità di raggiungere tutti, di superare il gap socio-economico: l'attivazione precisa e puntuale delle lezioni in Dad aveva dovuto scontrarsi con la mancanza dei *devices* e della connessione nelle famiglie.

Gli insegnanti, insieme ai rappresentanti di classe, si sono adoperati per monitorare la situazione, le criticità hanno aumentato la consapevolezza della necessità di un intervento strutturale: i Moduli di Google hanno interrogato le famiglie per comprendere i fabbisogni e il livello di autonomia delle bambine e dei bambini nella Didattica a distanza e predisporre i Comodati d'uso. Si sono predisposti acquisti, creati raccordi e reti di scopo, coordinamenti con l'amministrazione. Ancora una volta il divario linguistico e culturale stava bloccando la continuità formativa come e forse più dei *digital devices*.

Le famiglie allora si sono attivate, si sono aiutate, traducendo le comunicazioni della scuola nelle lingue di origine, i rappresentanti hanno lavorato alacremente a fianco dell'istituzione. Alla fine, nell'arco di poche settimane tutti sono stati raggiunti, contattati, i bambini hanno ricevuto i *devices*, la connettività è stata attivata nell'arco di un mese circa in tutte le case.

In questa cornice, le categorie più fragili sono emerse con particolare vividezza, proprio nel momento in cui tutti i soggetti stavano diventando portatori del cambiamento. E, forse, il “viaggio” dell'istituto è iniziato lì, ancora prima che nel Progetto di ricerca-azione: con la

presa di coscienza delle enormi differenze che abitavano il nostro bacino d'utenza, con la consapevolezza delle diverse esperienze che vivevano in casa i nostri studenti. Famiglie monogenitoriali con un figlio, famiglie con due figli che contemporaneamente dovevano stare in Dad, ma avevano camere e *devices* dedicati, famiglie con background migratorio con tre-sei minori, tutti in età scolare, a litigarsi lo smartphone del padre per poter seguire le lezioni e vedere gli amici, magari in appartamenti di dimensioni ridotte.

Forse anche per questo il corpo docente ha sentito fin da subito, nonostante la stanchezza e l'impegno straordinario legato al Covid dell'anno precedente, il bisogno di capire e formarsi per raggiungere tutti.

La pedagogia interculturale non è parsa quindi al Collegio docenti un "approccio posticcio", quanto piuttosto una risposta a bisogni teorici e pratici, per ripensare i propri paradigmi, linguaggi, metodologie e procedure, con ricadute concrete nel quotidiano. La Cabina di Regia ha infatti dato voce all'incontro con un universo multiforme e impossibile da appiattire sotto l'etichetta generica di famiglie "straniere", termine arbitrario che non dà risposta delle culture plurali e delle differenti organizzazioni dei nuclei familiari che i docenti hanno meglio conosciuto a causa delle difficoltà nel raggiungerli.

I minori di origine non italiana del nostro istituto fanno parte di differenti strutturazioni di nuclei con esperienze migratorie. Come esprime Cerrocchi:

In generale, possiamo rilevare che la dimensione e la morfologia familiare – nel percorso migratorio – risultano particolarmente segnate dalla pluralità delle formule e forme del nucleo; dal fenomeno collaterale dei ricongiungimenti; dall'ottenimento della residenza e della cittadinanza; dall'incidenza avuta dal numero crescente di donne protagoniste degli esodi; dalla presenza di minori⁹.

Comprendere questo orizzonte multiforme ha reso gli insegnanti maggiormente motivati al confronto, anche in presenza di situazioni

9. L. Cerrocchi, *I minori stranieri: tra famiglia e scuola in prospettiva pedagogica*, in «Miscelanea Historico-Iuridica», 19, 1, 2020, p. 333.

conflittuali con famiglie che non parevano, a uno sguardo superficiale, interessate all'esperienza scolastica dei figli, così come al problema identitario delle alunne e degli alunni che affrontavano il tema dei conflitti con la cultura di origine. I legami familiari e col gruppo culturale e religioso di appartenenza, infatti, possono diventare, a seconda dei casi, terreno essenziale di rispecchiamento identitario o terreno di scontro intergenerazionale. Più nello specifico:

Se la famiglia, in alcuni casi, può reagire inasprendo l'aderenza alle pratiche di inculturazione (per il timore che i figli e le figlie, per assimilazionismo, omologazione e deculturazione, perdano valori e significati della cultura di riferimento), in altri casi, può agire aperture che svincolano la famiglia stessa dalla solitudine; spesso sono proprio i figli e le figlie – per i rispettivi rapporti con la scuola e le altre agenzie educative extrascolastiche del territorio, il gruppo dei pari e i media (mass e personal) – a fungere da mediatori con la cultura di approdo¹⁰.

Nella Cabina di Regia i docenti hanno cercato il confronto per capire le ragioni di certi agiti familiari o i disagi degli studenti, consapevoli che l'inserimento fattivo e funzionale nei gruppi classe, l'amicizia dei compagni e l'ascolto empatico del docente potevano essere una buona chiave di volta delle difficoltà che a volte emergevano. In ultima istanza, sono proprio i processi di insegnamento-apprendimento vissuti in generale dai minori nella classe e nello specifico delle attività didattiche innovative proposte durante il progetto che garantiscono una funzionalità dell'alfabetizzazione e il ruolo "riequilibrante" e formativo dell'educazione.

Sicuramente il gruppo si è interrogato su quali azioni potessero favorire migliori pratiche di socializzazione e facilitare il dialogo e lo scambio di vissuti tra le alunne e gli alunni della classe e con le famiglie in una chiave realmente interculturale.

Per approfondire questi temi era necessario entrare meglio nelle caratteristiche peculiari delle culture di origine delle bambine e dei bambini: una risposta efficace e funzionale a questi temi poteva nascere

10. Ivi, p. 337.

dal confronto durante la formazione, intesa come processo dinamico e dialettico, ma anche dalle pratiche narrative e dialogiche utilizzate nelle classi dai docenti.

4. La problematizzazione delle nostre conoscenze: conversare, dialogare, argomentare per creare ponti tra culture e religioni diverse e educare alla pace

La prima e necessaria condizione per il miglioramento è la consapevolezza delle convinzioni che plasmano lo “stile affettivo” dell’istituto e delle criticità del sistema: tali convinzioni sono relative a valori di cui la comunità degli insegnanti assieme alle famiglie si fanno portatori e agli obiettivi primari e trasversali da perseguire come sistema formativo e dell’istruzione, mentre le criticità possono afferire a strutture e meccanismi organizzativi, risorse umane e reti sociali.

Diventa perciò determinante che la scuola trovi spazi e tempi per problematizzare le proprie conoscenze e i propri valori, confrontandosi con il contesto e le reti sociali di riferimento.

La famiglia rappresenta il primo interlocutore della scuola: è alla famiglia che il docente si rivolge sottoscrivendo un patto formativo e di corresponsabilità per perseguire finalità educative comuni.

Ma spesso anche i docenti, così come le famiglie, sono portatori di identità discordanti o lontane ed è necessario un processo di avvicinamento attraverso il dialogo. Gli incontri legati allo strumento del “colloquio individuale” sono spesso limitati e si caratterizzano come un tempo per la comunicazione di fatti legati alla valutazione.

La conoscenza reciproca, invece, in un’ottica interculturale, necessita di momenti dedicati che vanno inseriti nel PTOF (Piano Triennale dell’Offerta Formativa) come progettualità e in cui far emergere le identità, come processi di costruzione del sé. Tale costruzione è basata sia sull’immagine che si ha di noi stessi, sia sull’immagine che gli altri ci rimandano. Nella società multiculturale, il paradigma della complessità investe anche il tema dell’identità, laddove non risulta più decisa dalla nascita in via definitiva ma è condizionata dalle possibilità di scelta

che fenomeni come le migrazioni innescano e che hanno come esito l'ibridazione dei piani che solitamente la connotano maggiormente: una certa fede, la lingua, la religione, il gruppo amicale. Stiamo parlando per le famiglie con background migratorio, ma in generale anche per le famiglie della post-modernità, di identità che non sono più statiche ma in evoluzione, e le alunne e gli alunni non nate/i in Italia fanno questa esperienza in modo ancora più sostanziale, nell'incontro con i pari che quotidianamente avviene a scuola e nella relazione con gli insegnanti, pur *ri-conoscendo* le proprie radici altre.

I momenti di dialogo, tuttavia, si ottengono *se* si prevedono: il "ponte" tra culture necessita di basi da cui partire per la costruzione e il materiale per tale costruzione lo possiamo trovare destrutturando anche la nostra idea di cultura. Genovese¹¹, a tal riguardo, stimola a riflettere sull'italianità: nel tentativo di attribuirgli caratteristiche, elencheremmo lingua e storia comuni, norme e leggi, così come comportamenti e abitudini alimentari, che tuttavia a un'analisi più attenta si rivelerebbero non omogenee, anzi in taluni casi fortemente differenziate; la presenza dei dialetti, le storie regionali e locali, il cristianesimo e il cattolicesimo con i loro scismi e gli scontri su alcuni temi: tutto ci parla di culture e simboli plurali.

Ecco allora lo studio dei documenti. I docenti si sono detti che il Protocollo di Accoglienza e il Piano Annuale per l'Inclusione non potevano contenere solo attività per la prima alfabetizzazione e materiali dell'italiano come L2 di primo e secondo livello, ma anche attività progettuali che prevedessero e sostenessero l'incontro tra bambine e bambini e con le famiglie, strutturando con attenzione momenti dedicati: ad esempio il colloquio di accoglienza della famiglia e degli studenti, con la presenza del referente e/o del mediatore, facendo diventare la raccolta dell'anamnesi dell'allievo, della biografia scolastica, un "ponte" con le sue e le loro aspettative, un luogo in cui "depositare" bisogni. Un nuovo incontro dovrebbe avvenire a breve per "segnare" il passo dell'accompagnamento e verificare che i primi momenti dell'accoglienza in classe abbiano intercettato tutte le istanze primarie (ascolto, affettività, gioco...);

11. Cf. A. Genovese, *Le migrazioni, il migrare e i migranti*, in «Educazione Interculturale. Culture Esperienze Progetti», 1,1, 2003.

poi incalza la riflessione sul piano della progettualità di classe, il Piano Didattico Personalizzato, che tenga conto dei bisogni legati all'alfabetizzazione ma anche delle strategie ludiche e cooperative con cui includere tutta la classe in un approccio pedagogico interculturale "per tutti". Ed è lì che ci si propone di concretizzare il dialogo, ponendo al centro della didattica il *punto di vista* come idea di una prospettiva plurale su tutto: attraverso le aree della narrazione, dell'espressività artistica, musicale, corporea, attraverso il paradigma della scoperta.

La diversità come valore è un concetto perseguibile solo se la scuola vi lavora tenendo conto di tutti i livelli in cui il pregiudizio si manifesta in noi e negli altri: a livello individuale/soggettivo, a livello psicosociale e intersoggettivo e a livello storico-sociale o istituzionale¹². Il piano istituzionale della scuola necessita, allora, di divenire proattivo per educare sia a livello soggettivo sia intersoggettivo, creando momenti di dialogo/confronto e permettendo l'argomentazione delle convinzioni per comprenderne le logiche sottese: l'origine del pensiero stereotipico, il modo in cui si consolida nel quotidiano, attraverso cosa viene promosso nel gruppo sociale di riferimento.

Nell'istituto comprensivo, ad esempio, una delle diversità più marcate dallo stereotipo e da misconcezioni è l'ambito religioso e la religione più rappresentata nel nostro comune, dopo quella cristiana cattolica, è quella dell'islam, coerentemente col dato nazionale. Nei processi di accoglienza, quindi, sembra imprescindibile comprendere meglio il rapporto fra religione e migrazioni, in una società come la nostra storicamente a prevalenza religiosa cattolica.

Durante le discussioni stimulate dalle formazioni sono emersi temi come la dieta alimentare per i bambini di religione islamica, il velo portato dalle donne e talvolta fatto indossare anche alle ragazze fin dalla secondaria di primo grado, il digiuno, anticipato nei bambini rispetto alle pratiche degli scorsi anni. Sul tema alcuni hanno trovato difficile il confronto e, a maggior ragione, diviene fondamentale operare un decentramento che coniughi la visione di un variegato modo di vivere il cattolicesimo in Italia e in Europa, con un complesso modo di vivere l'islam da parte di molte famiglie. Risulta inoltre utile coniugare l'idea

12. Cf. B.M. Mazzara, *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, Il Mulino, 1997, pp. 60-77.

che l'islam può essere vissuto in diverse accezioni con la consapevolezza che il complesso sistema di simboli e costumi di questa religione si interseca con le sollecitazioni del Paese d'accoglienza. Occorre anche essere attenti alle osservazioni che emergono nella relazione educativa su questi delicati temi: la tentazione di omologare può filtrare attraverso impliciti comportamenti, andando a produrre un effetto "moltiplicatore" sul senso di inadeguatezza e alterità che compenetra i vissuti di alcuni alunni.

Ci sono inoltre altre forme di religiosità più sconosciute e complesse, legate alle culture religiose africane, ad esempio, che coniugano e connettono forme antiche, della terra di origine, con forme del messaggio cristiano, rivendicando autonomia dalle religioni monoteiste più diffuse. Tali forme di religiosità, legate a culti familiari e gruppi minoritari, legano gli usi e i costumi delle famiglie alle comunità di appartenenza, identificandosi in quelle radici comuni. Spesso i bambini vengono lasciati frequentare le ore di religione cattolica e questo produce una nuova forma di identità in movimento: il questionario pare confermare questo dato.

Da parte di tutti i docenti coinvolti nelle conversazioni sembra evidente che la cosa da evitare sia la banalizzazione folcloristica delle differenze religiose, con l'enfasi sulle diversità, addirittura sulle mitizzazioni rigide (per esempio le stereotipie sul velo, che vedrebbero tutte le donne islamiche indossarlo), mentre si delinea dai discorsi nelle formazioni la disponibilità a riconoscere l'importanza di una sensibilità relativistica¹³. Ciò nonostante, questo stesso punto sembrava essere quello più complesso da gestire nella pratica quotidiana. Ma, come ben spiegava già la C.M. n. 73 del 1994, l'impegno delle istituzioni deve orientarsi a riconoscere che «i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri: non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro»¹⁴. E allora si è ribadito il valore del conoscere e utilizzare tutti i tipi di istanza dialogica e narrativa,

13. A tal riguardo l'istituto si sta dotando di una sitografia, che verrà pubblicata nella sezione "Documentazione interculturale", da cui si possa accedere all'approfondimento di questi temi. Tra i siti inseriti: <https://pars-edu.it>, portale di formazione e informazione per il contrasto dell'analfabetismo religioso.

14. C.M. 2 marzo 1994, n. 73, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*.

per dare voce alle specificità, cercando le “somiglianze”, stando attenti a non isolare ancora di più le bambine e i bambini con background migratorio, cristallizzandoli in un ruolo perennemente reiterato: partire perciò per un viaggio che favorisca veramente un decentramento significa farlo per tutti, parlando dei loro contesti familiari, religiosi, culturali, legati al cibo, ai costumi, ai riti, alle festività, agli *habitus* che rendono valorizzabili le specificità di ognuno, mentre si costruiscono “ponti” tra gli altri e con gli altri.

Emerge così con urgenza la finalità profonda e attuale di un’azione formativa della scuola che sia sostanzialmente innovativa: educare alla pace. Per farlo bisogna seminare quotidianamente e con sistematicità un’etica del pensiero critico, per preparare le nostre bambine e i nostri bambini all’impegno per il cambiamento nonviolento e per la «lotta ad ogni forma discriminatrice dell’umano comune»¹⁵. L’obiettivo diventa per tutti il pieno sviluppo della persona umana.

5. Narrazione, documentazione e comunicazione per un istituto inclusivo e accogliente

Altra categoria progettuale che è emersa come imprescindibile dopo l’esperienza del progetto è quella della documentazione, intesa come relazione tra l’approccio strumentale e gli strumenti di ricostruzione agita dei docenti, ma anche come l’insieme dei documenti organizzativi e istituzionali (moduli, istruzioni, regolamenti...) della scuola.

La professionalità del docente ha nella fase documentativa l’esercizio competente di raccolta dati, di analisi degli stessi, di argomentazione, di sintesi, di comunicazione che diventa rielaborazione e quindi comprensione, sia soggettiva sia intersoggettiva. Ovviamente, di questo approccio/strategia la scuola primaria ha avuto esperienza nella sua prassi, anche se in misura e con intenzionalità a volte differenti dalla scuola dell’infanzia, mentre la scuola secondaria la pratica in maniera più dettata dalla finalità della comunicazione verso l’esterno. In realtà, il compito

15. Intervista al Prof. F. De Giorgi.

del progetto è anche quello di rendere più “maturo” e strutturale l’utilizzo della documentazione, per gestirlo in sinergia come strumento del curricolo verticale che sostenga i processi comuni all’interno dell’istituto comprensivo e li renda visibili. Anche perché, con la riforma della valutazione descrittiva nella scuola primaria, il Collegio inizia a condividere l’idea del saper cogliere elementi osservabili delle esperienze per poi utilizzarli nella lettura dei livelli di competenza raggiunti.

Questo passaggio che sta avvenendo all’interno dell’istituto comprensivo non è scontato e richiederà tempo e impegno, affinché la comunità professionale condivida forme di valutazione e criteri con cui valorizzare pratiche comuni e trovare in tali prassi il piacere di una crescita progressiva.

Per tale ragione nella scuola si sta discutendo di come documentare i lavori e le attività progettuali, come azione riflessiva che permette l’analisi dei processi e fissa la memoria dei livelli di rielaborazione prodotti dal gruppo. Degli aspetti documentativi fa parte anche la riflessione del gruppo di ricerca e della Cabina di Regia sull’uso dei *Log book* e dei brogliacci dell’insegnante, così come delle pannellature verticali, nell’accezione di “libri” e “ancore” della memoria.

Ma l’istituto si riferisce anche alle documentazioni in varie lingue: già l’istituto ha prodotto da quest’anno comunicazioni in forma di circolari sul Covid-19, regolamenti e rientri dall’estero in quattro lingue (inglese, francese, arabo e cinese), ma l’intenzione della Cabina, con il supporto di Fondazione Reggio Children e Mondinsieme, è di produrre altra documentazione in lingue presenti e parlate nel bacino di utenza. In particolare, ci si preoccupa del divario linguistico con le madri che, a seconda del background culturale di riferimento, possono essere sia il genitore che si occupa del percorso scolastico e della cura del bambino sia quello più fragile nelle competenze linguistiche a causa del tasso di scolarità e di alfabetizzazione raggiunto.

Tra le forme di innovazione definite in via progettuale, rientrano i video per le famiglie da pubblicare sul sito: sono stati “arruolati” e coinvolti alcuni genitori parlanti lingue diffuse tra le famiglie per registrare dei video esplicativi della struttura della scuola e del significato degli organi collegiali. Tra gli esiti delle formazioni e del confronto con le asso-

ciazioni, c'è la consapevolezza di un differente ruolo assegnato alla scuola da parte di alcune famiglie che, culturalmente, delegano alla scuola l'istruzione dei figli, ma non prevedono, nella mentalità diffusa nel Paese di origine, un rapporto continuativo e di collaborazione con i docenti. La scuola ha così formalmente piena autonomia, ma è anche sola nell'azione educativa e qualora si presentino problemi da condividere nel percorso scolastico del figlio non riesce a trovare un confronto immediato. Il sito potrebbe diventare così "parlante" in senso interculturale.

Il sito e i social dell'istituto potrebbero inoltre farsi da promotori "comunicativi" di iniziative rivolte anche alle sole madri.

Nei confronti delle madri, nel corrente anno scolastico si è concretizzata un'altra "utopia": è stato promosso un accordo di rete con il Centro Provinciale Istruzione Adulti (CPIA) per favorire, direttamente nelle scuole a forte concentrazione di minori con background migratorio, l'apertura di corsi di alfabetizzazione per le madri che permetta loro di ottenere l'attestazione A1/A2; l'inizio di questi corsi, al via nel mese di novembre, è previsto al momento del ritiro degli alunni da scuola. Il progetto vuole formarle inoltre all'uso del registro elettronico e renderle maggiormente autonome nelle competenze digitali funzionali alla fruizione della posta elettronica e al supporto dei figli nei compiti. Ovviamente, il progetto è ambizioso e subordinato all'accordo con un'associazione che gestisce anche il doposcuola per gli alunni, mentre le madri godono di questa opportunità formativa.

Tra le categorie su cui le nuove progettualità desiderano innestarsi, vi è quella del mediatore culturale: nonostante da anni la scuola ne faccia largo uso, un rapporto sinergico con questa importante figura è ancora, a parere del Collegio docenti, da mettere a sistema e sono molte le difficoltà e le criticità legate al ruolo della mediazione culturale in campo educativo. I referenti intercultura di plesso e la Funzione Strumentale interpellano, al bisogno, l'ufficio competente dell'ente locale e il servizio comunale si occupa di raccogliere le richieste di mediazione e invia mediatrici e mediatori afferenti linguisticamente e culturalmente all'area della famiglia.

Tuttavia, spesso insegnanti e mediatori si trovano privi di validi riferimenti pratici e teorici necessari per garantire un colloquio che sia real-

mente funzionale e il proprio sapere linguistico e culturale non è sempre sufficiente per creare un fattivo clima di collaborazione per allieve e allievi, docenti e famiglie. Spesso infatti i mediatori, pur con notevole competenza e impegno, faticano a tradurre i curricula scolastici del Paese d'origine o a comprendere i programmi scolastici italiani, in particolar modo i linguaggi disciplinari: la cultura del mediatore stesso non è statica, si ibrida, dà luogo a fenomeni di "meticcio", ma non comporta automaticamente che il sistema scolastico italiano e i suoi saperi disciplinari siano sempre chiari. Sarebbe utile quindi un'ulteriore formazione specifica.

Ma l'aspetto fondamentale rimane la negoziazione tra istanze differenti in un contesto laico come quello del sistema scolastico italiano, specialmente su temi e simboli religiosi: la competenza e la conoscenza non sono sufficienti. La proposta potrebbe essere quella di far intervenire in momenti formativi sia docenti sia mediatori e aprire il dibattito sulle questioni scolastiche ed etiche con la facilitazione di un esperto in sociologia delle religioni o di antropologia culturale.

Nell'economia del Protocollo di Accoglienza, potrebbero essere previsti incontri di questo tipo, con un monte ore concordato e inserito nella programmazione del piano triennale della formazione del Collegio docenti. Altra figura che potrebbe essere ragionevole coinvolgere in tali incontri è quella del referente dei servizi sociali dell'area o del Comune, per condividere anche procedure e aspetti normativi qualora si tratti di MSNA¹⁶ o di adozioni/affidi.

Probabilmente, la chiave di molti di questi rilanci progettuali, che necessitano di coesistere per stabilire nuove prassi trasformative, è l'uso intenzionale e sistematico della narrazione: la narrazione di alunne e alunni, quella delle famiglie, quella delle docenti e dei docenti.

Per tutti questi attori la modalità conoscitiva d'elezione capace di produrre comprensione ed empatia è la narrazione.

16. Per MSNA si intende un minore straniero non accompagnato, nello specifico «il minore non avente cittadinanza italiana o dell'Unione europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano» (Legge n. 47/2017, art. 2).

Una narrazione che

risponde a bisogni generativi profondi, fonda mondi nuovi, crea memoria, immagini ed emozioni, apre possibilità; è dialogica perché prevede sempre un interlocutore, è un atto creativo fondato su un'etica dello scambio e dell'ascolto, consente una condivisione affettiva, una negoziazione dei significati sociali che si incontrano, si confrontano, si compenetrano in un ininterrotto processo di interpretazione e rielaborazione dell'esperienza¹⁷.

6. Concludendo

L'esperienza dell'Istituto Comprensivo A. Manzoni è l'esempio di come sia possibile, stringendo alleanze con il territorio e favorendo accordi e protocolli di intesa con le istituzioni culturali, attuare processi di miglioramento. La partecipazione a bandi e la ricerca di fondi per rendere possibili progetti che rispondano alle esigenze di crescita dell'istituto e del corpo docente è sostenuta da un *middle management* che si sente motivato e valorizzato dal dirigente scolastico, anche se qualunque processo che voglia incarnarsi nel curriculum con sistematicità ha bisogno della partecipazione dell'intero Collegio docenti unitario. Allo stesso tempo, il meccanismo di ricerca di partner può essere bidirezionale: può venire dal mondo della ricerca, essere veicolato da altre agenzie educative sul territorio, dagli Enti locali, dal Terzo settore; fondamentale è che si perseguano obiettivi comuni e visioni concordanti.

In questo caso specifico, l'aggregazione alla Fondazione Reggio Children nell'applicazione al bando è stata una grande opportunità per l'istituto, che ha potuto trovare risposta a bisogni profondi che già erano emersi dal quotidiano e che si riflettevano nelle scelte curriculari. Il territorio ci interrogava sul lavoro e sulle relazioni con bambine e bambini e con le famiglie e noi sentivamo l'esigenza di meglio comprendere le dinamiche sottese a tale complessità.

17. L. Bianchi, *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei minori stranieri in Italia*, Roma, Roma TrE-Press, 2019, p. 36.

L'apporto del mondo della ricerca, con il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane di Unimore, Fscire e l'associazionismo grazie a Fondazione Mondinsieme, ha completato il quadro di un'alleanza che speriamo diventi stabile e duratura e superi il termine temporale della fine del programma: le progettualità didattiche che ancora stanno emergendo dal lavoro di ricerca-azione sui bambini con background migratorio, dedicate all'inclusione di tutta la classe in chiave interculturale, arricchiranno l'offerta educativa dell'istituto, concretizzandosi in approcci pedagogici innovativi e paesaggi didattici e istruttivi sempre più consapevoli della funzione culturale e formativa della nostra professionalità. Un compito, quello docente, che necessita di sguardi competenti nei confronti di tutte le famiglie che abitano il territorio; in grado, quindi, di promuovere senso di appartenenza alla scuola, identità riconosciute, accolte e in cerca di convergenze.

La percezione di benessere affettivo e formativo si concretizza così in un "ecosistema educante" che, partendo dal basso, promuove la pace come valore fondante della società.

Bibliografia

L. Bianchi, *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei minori stranieri in Italia*, Roma, Roma TrE-Press, 2019.

F. Cadeddu, *Elementi di Sociologia delle Religioni*, master Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, a.a. 2021/2022.

F. Cambi, *Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia*, in «Studi sulla formazione», 14, 2, 2011.

L. Cerrocchi, *I minori stranieri: tra famiglia e scuola in prospettiva pedagogica*, in «Miscellanea Historico-Iuridica», 19, 1, 2020.

Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola, C.M. 2 marzo 1994, n. 73, https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm073_94.html.

F. Farinelli, *Il diritto all'istruzione dei figli dell'immigrazione*, in *Ius migrandi. Trent'anni di politiche e legislazione sull'immigrazione in Italia*, a cura di M. Giovannetti e N. Zorzella, Milano, FrancoAngeli, 2020.

A. Genovese, *Le migrazioni, il migrare e i migranti*, in «Educazione Interculturale. Culture Esperienze Progetti», 1, 1, 2003.

G. Guerzoni, *Elementi di Antropologia Culturale*, master Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, a.a. 2021/2022.

Intervista al Prof. F. De Giorgi, <https://www.letture.org/cantieri-di-pace-nel-novecento-figure-esperienze-e-modelli-educativi-nel-secolo-dei-conflitti-fulvio-de-giorgi>.

W. Kymlicka, *La cittadinanza multiculturale*, Bologna, Il Mulino, 1999.

B.M. Mazzara, *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, Il Mulino, 1997.

A. Melloni, *Introduzione – L'analfabetismo religioso in Italia*. Actio finium regundorum, in *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, a cura di A. Melloni, Bologna, Il Mulino, 2014.

Appendice. Questionario per le famiglie

Introduzione

Il questionario è parte del progetto “Pace fra le culture”.

Il contributo di tutte le famiglie, attraverso la compilazione di questo breve questionario, sarà un’ulteriore occasione di conoscenza, di confronto e di crescita per tutta la scuola. I dati saranno raccolti in maniera anonima e presentati in forma aggregata.

Vi ringraziamo in anticipo.

Istituto Comprensivo A. Manzoni

*: domanda obbligatoria

*1. Desideri compilare il questionario online o desideri compilarlo in presenza a scuola con il supporto di un mediatore culturale?

Online *Passa alla domanda 4*

In presenza a scuola - su appuntamento *Passa alla domanda 2*

Compilazione del questionario in presenza

*2. Indicare la scuola presso cui si desidera compilare il questionario con l’aiuto di un mediatore culturale

G. Pascoli

A. Bergonzi

A. Manzoni

A. Negri

*3. Ti chiediamo di lasciare il tuo contatto telefonico per poter fissare un appuntamento per la compilazione del questionario con il supporto del mediatore culturale

Concludere il questionario

Partecipazione al sondaggio

*4. Accetto di partecipare al sondaggio

Sì

Informazioni generali

Dati anagrafici genitore

*5. Quanti figli/e ha che frequentano la nostra scuola?

1

2

3

4

5

*6. Quale plesso frequenta suo figlio/a o i suoi figli?

G. Pascoli

A. Bergonzi

A. Manzoni

A. Negri

*7. Quale grado?

- Infanzia (Materna)
- Primaria (Elementari)
- Secondaria di primo grado (Medie)

*8. Quale sezione della materna (3-4-5 anni) o quale classe delle elementari (1°-2°-3°-4°-5°) o quale classe delle medie (1°-2°-3°) frequenta/no?

*9. Fascia di età del genitore che compila il questionario

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- sopra i 60

10. Fascia di età dell'altro genitore

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- sopra i 60

*11. Genere di chi compila il questionario

- Femmina
- Maschio
- Altro (specificare)

*12. Nazionalità del genitore che compila (più risposte possibili):

- Albania
- Cina
- Egitto
- Ghana
- Italia
- Marocco
- Moldavia
- Nigeria
- Pakistan
- Romania
- Tunisia
- Altro (specificare)

13. Nazionalità dell'altro genitore (più risposte possibili):

- Albania
- Cina
- Egitto
- Ghana
- Italia
- Marocco
- Moldavia
- Nigeria
- Pakistan
- Romania
- Tunisia
- Altro (specificare)

*14. Lingue conosciute dal genitore che compila (più risposte possibili):

- Italiano come lingua madre
- Italiano come seconda lingua
- Arabo
- Cinese
- Francese
- Inglese
- Spagnolo
- Russo
- Lingua del paese d'origine (specificate in altro)
- Altro

15. Lingue conosciute dall'altro genitore (più risposte possibili):

- Italiano come lingua madre
- Italiano come seconda lingua
- Arabo
- Cinese
- Francese
- Inglese
- Spagnolo
- Russo
- Lingua del paese d'origine (specificate in altro)
- Altro

*16. Grado di istruzione del genitore che compila:

- Scuola primaria (elementari)
- Scuola secondaria di primo grado (medie)
- Scuola secondaria di secondo grado (superiori)
- Laurea
- Nessuna delle precedenti

17. Grado di istruzione dell'altro genitore:

- Scuola primaria (elementari)
- Scuola secondaria di primo grado (medie)
- Scuola secondaria di secondo grado (superiori)
- Laurea
- Nessuna delle precedenti

Partecipazione alla vita della scuola 1/2

*18. Partecipate ai colloqui con gli insegnanti?

- Sempre *Passa alla domanda 19*
- Spesso *Passa alla domanda 19*
- A volte *Passa alla domanda 20*
- Mai *Passa alla domanda 20*

*19. Per quale motivo? (più risposte possibili)

- Ritengo i colloqui utili
- Penso sia mio dovere partecipare
- Altro (specificare) *Passa alla domanda 21*

*20. Per quale motivo? (più risposte possibili)

- Difficoltà a comprendere le insegnanti e a comunicare in generale
- Problemi di orario (lavoro, famiglia)
- I colloqui non sono ritenuti importanti
- Altro (specificare)

Partecipazione alla vita della scuola 2/2

*21. Partecipate alle assemblee di classe?

- Sempre *Passa alla domanda 22*
- Spesso *Passa alla domanda 22*
- A volte *Passa alla domanda 23*
- Mai *Passa alla domanda 23*

*22. Per quale motivo? (più risposte possibili)

- Ritengo le assemblee utili
- Penso sia mio dovere partecipare
- Altro (specificare) *Passa alla domanda 24*

*23. Per quale motivo? (più risposte possibili)

- Difficoltà a comprendere gli insegnanti e a comunicare in generale
- Problemi di orario (lavoro, famiglia)
- Le assemblee non sono ritenute importanti
- Altro (specificare)

Partecipazione alle attività extra-scolastiche

*24. Quali attività extra-scolastiche sono frequentate dai propri figli?
(più risposte possibili)

- Attività pomeridiane gratuite organizzate dalla scuola in orario aggiuntivo a quello delle lezioni *Passa alla domanda 25*
- Laboratori pomeridiani a pagamento *Passa alla domanda 25*
- Gite scolastiche *Passa alla domanda 25*
- Nessuna *Passa alla domanda 26*
- Altro (specificare) *Passa alla domanda 25*

*25. Quali sono i punti di forza di queste attività? (più risposte possibili)

- Rapporto qualità/prezzo
- Interesse delle iniziative
- Possibilità di prolungare l'orario scolastico
- Nessuna delle precedenti risposte
- Altro (specificare) *Passa alla domanda 27*

*26. Cosa ne impedisce la partecipazione? (più risposte possibili)

- Il costo economico
- Lo scarso interesse
- Gli orari
- Altri impegni personali concomitanti
- Altro (specificare)

*27. A quali momenti della scuola partecipate voi genitori? (più risposte possibili)

- Comitato genitori
- Incontri con la psicologa
- Incontri di formazione
- Giornate a tema e feste
- Nessuno
- Altro

La comunicazione scuola-famiglia

*28. Quanto siete soddisfatti della comunicazione tra gli insegnanti e la vostra famiglia?

- Molto soddisfatti (comunicazione chiara e puntuale)
- Soddisfatti (le informazioni arrivano quando è importante)
- Poco soddisfatti (a volte le informazioni non sono chiare)
- Insoddisfatti (scarsa comunicazione e poco chiara)

*29. Cosa potrebbe migliorarla? (più risposte possibili)

- Un rapporto più diretto con gli/le insegnanti
- La presenza più frequente di un mediatore
- Altro

*30. Quanto siete soddisfatti della comunicazione tra la segreteria della scuola e la vostra famiglia?

- Molto soddisfatti (comunicazione chiara e puntuale)
- Soddisfatti (le informazioni arrivano quando è importante)
- Poco soddisfatti (a volte le informazioni non sono chiare)
- Insoddisfatti (scarsa comunicazione e poco chiara)

*31. Cosa potrebbe migliorarla? (più risposte possibili)

- Avere documenti in altre lingue
- La presenza più frequente di un mediatore
- Altro

*32. Quanto siete soddisfatti della comunicazione tra la dirigente scolastica e la vostra famiglia?

- Molto soddisfatti (comunicazione chiara e puntuale)
- Soddisfatti (le informazioni arrivano quando è importante)
- Poco soddisfatti (a volte le informazioni non sono chiare)
- Insoddisfatti (scarsa comunicazione e poco chiara)

*33. Cosa potrebbe migliorarla? (più risposte possibili)

- Avere documenti in altre lingue
- La presenza più frequente di un mediatore
- Avere un rapporto più diretto con la dirigente
- Altro

Rispetto dei diritti e della libertà religiosa

*34. Potete richiedere alla mensa una dieta conforme alle vostre idee e al vostro credo?

- Sì *Passa alla domanda 36*
- In parte *Passa alla domanda 35*
- No *Passa alla domanda 35*

*35. La scuola si è resa disponibile a un dialogo?

- Sì
- Solo in alcune occasioni
- Raramente
- Mai
- Altro

*36. A scuola i vostri figli possono vestirsi secondo la vostra religione e indossare simboli religiosi?

- Sì *Passa alla domanda 38*
- Dipende dal vestito o dal simbolo *Passa alla domanda 37*
- No *Passa alla domanda 37*

*37. La scuola si è resa disponibile a un dialogo?

- Sì
- Solo in alcune occasioni
- Raramente
- Mai
- Altro

*38. I vostri figli frequentano l'insegnamento della religione cattolica?

- Sì *Passa alla domanda 41*
- No *Passa alla domanda 39*

*39. Se i vostri figli non frequentano l'insegnamento della religione cattolica

- Frequentano Attività Alternativa alla religione cattolica
Passa alla domanda 40
- Frequentano i Gruppi di potenziamento e recupero
Passa alla domanda 43
- Altro

*40. Quanto siete soddisfatti del programma di alternativa?

- Molto soddisfatti
- Soddisfatti
- Poco soddisfatti
- Insoddisfatti *Passa alla domanda 43*

*41. I vostri figli frequentano l'insegnamento di religione cattolica

- In quanto la famiglia è di religione cattolica
- Anche se la famiglia non è di religione cattolica

*42. Quanto siete soddisfatti del programma di religione cattolica?

- Molto soddisfatti
- Soddisfatti
- Poco soddisfatti
- Insoddisfatti

Una scuola plurale

*43. Vi sentite discriminati dai docenti di scuola per motivi etnici o religiosi?

	spesso	a volte	raramente	mai
motivi etnici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
motivi religiosi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*44. A scuola vi sentite discriminati dalle altre famiglie per motivi etnici o religiosi?

	spesso	a volte	raramente	mai
motivi etnici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
motivi religiosi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*45. La scuola organizza e sostiene attività in cui si parla di altre culture?

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente

*46. Se potessi, cosa miglioreresti per promuovere la partecipazione delle famiglie? (più risposte possibili)

- Documentazione in più lingue
- Avere più spesso un/a mediatore culturale
- Coinvolgere i genitori in laboratori o gruppi di lavoro
- Introdurre feste interculturali con il supporto dei genitori
- Altro

Enti e associazioni coinvolti nel progetto “Pace fra le culture”

CENTRO INTERCULTURALE MONDINSIEME

Nasce nei primi anni Duemila come progetto del Comune di Reggio Emilia e diventa Fondazione nel 2010. Lavora costruendo percorsi di inclusione e di responsabilizzazione reciproca, nella convinzione che la conoscenza e il “fare insieme”, oltre a prevenire situazioni di emarginazione e la formazione di radicalismi identitari, consentano l’evoluzione di una cittadinanza interculturale in grado di riconoscere il *diversity advantage* nei suoi diversi ambiti.

Dal 2019, attraverso il programma “Ditutti”, documento strategico promosso dall’Amministrazione comunale e dalla Fondazione Mondinsieme, si è deciso di implementare le politiche interculturali dell’Ente con una serie di azioni e strategie che riguardano settori differenti: educazione, multilinguismo e cittadinanza, lavoro ed economia, democrazia e partecipazione, spiritualità e dialogo interreligioso, diaspore e reti internazionali.

DIPARTIMENTO DI EDUCAZIONE E SCIENZE UMANE DELL’UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MODENA E REGGIO EMILIA

Il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane (DESU) diretto dalla prof.ssa Annamaria Contini conduce ricerche scientifiche e attività didattiche soprattutto nelle aree dell’educazione e della formazione, in un quadro epistemologico di vasto respiro e con una forte connotazione multidisciplinare. L’attività scientifica si è finora focalizzata sui seguenti ambiti: l’innovazione didattica, la formazione degli insegnanti, la teoria e la storia dell’educazione, i contesti educativi per il sociale e le ricadute socio-pedagogiche delle relazioni interetniche; l’educazione al digitale e al patrimonio culturale; la storia sociale, l’educazione alla pace e al pluralismo religioso; le strategie di riduzione del pregiudizio, i contesti scolastici multiculturali e le politiche educative per i giovani; la devianza minorile e la posizione dei minori negli ordinamenti giuridici contem-

poranei; la costruzione filosofica e letteraria dell'identità, lo studio storico della cittadinanza e le sue ricadute sociali e educative; lo studio su teorie e pratiche di filosofia della storia, sulla teoria estetica e la valenza educativa dei linguaggi artistici, sulla modernità, sulla metafora e la narrazione nella comunicazione e educazione scientifica. Le collaborazioni interdisciplinari hanno permesso di costruire ampi network progettuali e di avere successo in numerosi bandi competitivi nazionali e internazionali.

FONDAZIONE PER LE SCIENZE RELIGIOSE DI BOLOGNA

La Fondazione per le scienze religiose (FSCIRE), fondata da Giuseppe Dossetti, diretta da Giuseppe Alberigo fino al 2007 e ora da Alberto Melloni, è un'istituzione di ricerca, che pubblica, forma, serve, organizza, accoglie e comunica la ricerca nell'ambito delle scienze religiose, con particolare riguardo al cristianesimo, all'islam e alle religioni con cui essi sono venuti a contatto. Riconosciuta come infrastruttura di ricerca nazionale dal MUR dal 2014 per l'eccellenza della sua ricerca, è dal 2021 leader di RESILIENCE, l'infrastruttura di ricerca europea unica a guida italiana nel settore delle Social sciences and humanities. Nel 2018 ha aperto una biblioteca e un centro di ricerca a Palermo sulle storie e le dottrine degli islam. Fscire ha una rete di collaborazioni internazionali, ospita *visiting fellows* da tutto il mondo, organizza eventi internazionali (tra cui il G20 Interfaith Italia; ha promosso la European Academy of Religion con oltre 1200 studiosi provenienti da tutti e cinque i continenti), fa parte del dottorato nazionale in studi religiosi, organizza master e percorsi di alta formazione, nonché corsi per docenti.

FONDAZIONE REGGIO CHILDREN – CENTRO LORIS MALAGUZZI

Fondazione Reggio Children ETS nasce nel 2011 a Reggio Emilia, la città che a partire dal secondo dopoguerra ha dato vita a quel particolare approccio educativo che si fonda su un'idea di bambino e di essere umano portatori di diritti e di potenzialità.

Fondazione Reggio Children ha l'obiettivo di migliorare la vita delle comunità nel mondo promuovendo i diritti dell'infanzia, a partire dal diritto all'educazione di qualità.

Nel far questo, la Fondazione promuove la stretta relazione tra ricerca e solidarietà, con progetti e azioni in partnership con istituzioni, enti e imprese, a livello internazionale, che vogliono partecipare e contribuire a quest'idea di una cultura condivisa dello sviluppo e dell'innovazione, a partire dalle enormi potenzialità dell'infanzia.

I principali progetti di Fondazione Reggio Children portati avanti in questi anni di ricerca e solidarietà in campo educativo toccano diversi ambiti: contesti e tecnologie di apprendimento, partecipazione e bene comune, educazione e politica, gioco e apprendimento, gusto e benessere, sostenibilità, ricerca scientifica e accademica.

ISTITUTO COMPRENSIVO A. MANZONI DI REGGIO EMILIA

L'Istituto Comprensivo A. Manzoni, situato nel centro storico della città di Reggio Emilia, permette alle famiglie di accompagnare il percorso scolastico dei propri figli dai 3 ai 14 anni, in un contesto valoriale coeso e votato alla crescita interdipendente di bambini, personale scolastico e famiglie. In questa dimensione di continuità verticale e trasversale, viene valorizzato il dialogo tra i tre ordini di scuola, con il territorio e i contesti formativi non formali e informali della città. Le scuole appartenenti all'istituto sono: Scuola dell'infanzia statale G. Pascoli, Scuola primaria statale G. Pascoli, Scuola primaria statale A. Bergonzi, Scuola primaria statale A. Negri, Scuola secondaria di I grado A. Manzoni.

Il progetto "Pace fra le culture" si iscrive con coerenza all'interno del PTOF triennale 2019/2022, come azione di formazione dei docenti, di costruzione di valori e linguaggi comuni tra ordini di scuola e di valorizzazione dell'educazione alla cittadinanza, in un'ottica interistituzionale. Infine, dopo l'esperienza della "Scuola In Museo", ha finalizzato un *Curricolo verticale del Patrimonio e della Cittadinanza* che renda strutturali anche per il triennio 2022/2025 le buone prassi culturali, educative e metodologiche studiate in relazione all'approfondimento delle identità

individuali e collettive, delle alunne e degli alunni dell'istituto. Numerose sono le partecipazioni a progetti nazionali e internazionali, in Europa e con gli Stati Uniti.

PANTA REI

Panta Rei è una cooperativa sociale che ha genesi e formazione da Reggio Children e dal Comune di Reggio Emilia e che opera nel settore dell'infanzia dal 1999 con la gestione di servizi educativi. Cooperativa educativa di lavoro che tra i propri obiettivi ha quello di valorizzare le risorse umane, sostenendo i valori della solidarietà e dello scambio culturale forte di un proprio know-how educativo in termini di gestione di servizi per l'infanzia, consulenza, selezione, formazione e ricerca, processi di incubazione d'impresa e sostegno allo start up di nuovi servizi, progettazione e creazione di atelier, sia a livello nazionale che a livello internazionale. Questa realtà educativa è in continua evoluzione e ha perseguito forme di gestione e di partenariato tra pubblico e privato a livello regionale, nazionale e internazionale. Panta Rei vuole generare innovazione educativa ed essere punto di riferimento per la vita quotidiana delle persone e delle comunità a partire dalla cultura dei bambini per pensare al futuro in termini di sogno e desiderio e per dare forma al possibile.

Autori

ANNA BELLEGATI

Laureata presso l'Accademia di Belle Arti di Bologna e l'Accademia di Brera, da anni si occupa dell'ideazione, progettazione e realizzazione di progetti educativi-didattici all'interno di contesti e/o istituzioni che promuovono arte e educazione.

PAOLO BERNARDI

Dirigente dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna XI, ambito territoriale di Reggio Emilia. Laureato in Storia contemporanea presso l'Università di Bologna, ha insegnato a lungo Italiano e Storia nella scuola secondaria di secondo grado e ricoperto l'incarico di dirigente scolastico in vari istituti di Bologna. Docente di Didattica della storia presso l'Università di Bologna, è stato direttore del Laboratorio nazionale per la didattica della storia dal 2004 al 2007 e responsabile della sezione didattica dell'ISREBO (Istituto per la Storia della Resistenza e della Società Contemporanea nella Provincia di Bologna). Ha all'attivo diverse pubblicazioni su didattica della storia e formazione.

SIMONA BOIARDI

È docente di sostegno presso la scuola dell'infanzia G. Pascoli dell'I.C. A. Manzoni, dove ricopre anche il ruolo di referente dell'inclusione. Laureata in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia sulla comunicazione creativa nei bambini udenti e non udenti. Nell'ottobre 2005 ha conseguito il diploma di specializzazione per bambini con disabilità presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

FRANCESCA CADEDU

Ricercatrice in Storia Contemporanea presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia dal 2020 e affiliata alla Fondazione per le scienze religiose di Bologna dal 2011. Studia il pluralismo religioso e l'analfabetismo religioso in Italia e in Europa. Già Presidente della European Academy of Religion (2021-2022), nel 2022 è stata nominata Direttrice Esecutiva della infrastruttura di ricerca europea per le scienze religiose RESILIENCE.

IVAN MARIO CIPRESSI

È counsellor ed esperto di educazione di comunità. Laureato all'Università Pontificia Salesiana di Roma in Scienze della Formazione e Pedagogia per gli adulti, ha seguito corsi di perfezionamento alla Canterbury Christ Church University e all'Università La Sapienza di Roma. Dal 1985 lavora al Centro di Solidarietà di Reggio Emilia (Ceis) curando progetti relativi al recupero dalle tossicodipendenze e alle marginalità legate alla migrazione, in particolare percorsi di inserimento per i profughi dell'operazione Mare Nostrum. Ha svolto docenze in numerose università italiane. Da febbraio 2016 è Direttore del Centro Interculturale Mondinsieme.

BENEDETTA CORRADINI

Docente di Lettere presso la scuola secondaria di primo grado A. Manzoni, plesso dell'I.C. A. Manzoni. Laureata in Lettere Classiche all'Università di Bologna nel 2005, si abilita all'insegnamento delle materie letterarie nella scuola secondaria di primo grado e all'insegnamento delle lingue italiana, latina e greca nei licei nel 2007 presso la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario SSIS dell'Università degli Studi di Parma. Presso l'I.C. A. Manzoni svolge la funzione di referente alunni DSA e BES per la scuola secondaria e la funzione di referente cyberbullismo sempre per la scuola secondaria.

SILVIA CRISTOFORI

Laureata in Scienze della Formazione Primaria e diplomata al corso di alta formazione Animateria. È atelierista presso la cooperativa Panta Rei dal 2019 e attrice/marionettista presso il collettivo teatrale Consorzio Balsamico dal 2020.

MARA DAVOLI

Dal 1973 al 2007 lavora come atelierista nel sistema educativo zerosei del Comune di Reggio Emilia e collabora all'ideazione e progettazione delle mostre e relativi cataloghi *L'occhio se salta il muro* e *I cento linguaggi dei bambini*. Per Reggio Children cura le pubblicazioni *Reggio tutta. Una guida dei bambini alla città* e *In dialogo con Reggio Emilia* di Carla Rinaldi. Rilascia interviste sull'atelier e sui linguaggi espressivi pubblicati su editoria specializzata e si occupa di formazione per istituzioni educative e università in Italia e all'estero. Dal 2005 collabora con l'Associació de Mestres Rosa Sensat di Barcellona. Attualmente è consulente della Fondazione Reggio Children.

ELISA FERRARI

Laureata in Scienze Pedagogiche presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, lavora in Fondazione Reggio Children dal 2016, dove ricopre il ruolo di pedagogista nella progettazione e sviluppo di progetti in ambito educativo.

CHIARA GRECO

Ha studiato Lingue e Culture Europee e Gestione delle Attività Culturali in Italia e in Spagna. Si è laureata presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia con una tesi sulle reti di economia solidale. Prima di migliorare la sua esperienza in project management e intercul-

tura attraverso un corso di formazione regionale a Bologna, ha vissuto a Marsiglia e a Santiago del Cile. Nel 2009 ha lavorato come educatrice di comunità per minori stranieri non accompagnati (MSNA) con la Cooperativa Dimora di Abramo. Dal 2010 al 2012 ha lavorato presso l'Ufficio Immigrati del Centro di Solidarietà di Reggio Emilia. Dal 2011 è parte dello staff di Mondinsieme come educatrice interculturale e referente per le associazioni.

LAURA GUIDA

È docente di Italiano, Matematica e Scienze presso la scuola primaria statale G. Pascoli, plesso dell'I.C. A. Manzoni. È diplomata all'Istituto Magistrale e abilitata all'insegnamento per le scuole dell'infanzia e primaria. Al fine di sostenere la formazione continua e di valorizzare le competenze professionali ha seguito corsi di perfezionamento con titolo finale: Progettazione e Metodologie Didattiche nella scuola delle Competenze, Modelli d'Insegnamento/Apprendimento nella scuola, Didattica e Psicopedagogia dei Disturbi Specifici di Apprendimento. Dal 2021 è Funzione Strumentale Intercultura presso il suddetto istituto.

ALESSANDRA LANDINI

Dirigente scolastico dell'I.C. A. Manzoni di Reggio Emilia, PHD in Scienze Umane presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, con un progetto di ricerca sull'educazione scientifica. Collabora con il centro di ricerca Metaphor and Narrative in Science e con il gruppo internazionale Primary Science Education di Unimore. Cultore di Materia di Didattica Generale presso Unimore, svolge attività di formazione docenti sulla didattica inclusiva e sulle didattiche innovative, è formatore nazionale AID e docente del Master di Unimore "Didattica e Psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento". Master universitario di primo livello presso l'Università di Bologna "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali (Dirigenti)", si interessa di formazione interculturale degli

insegnanti e leadership educativa. È membro del Comitato scientifico del Festival nazionale dell'Innovazione Scolastica di Valdobbiadene.

MARWA MAHMOUD

Laureata in Lingua e Cultura araba all'Università di Bologna con una tesi sullo scrittore egiziano e premio Nobel per la Letteratura Nagib Mahfouz. Ha iniziato a lavorare con Mondinsieme nel 2004 come educatrice nelle scuole e per progetti giornalistici. Nel 2008 ha lavorato nella redazione de «La Gazzetta di Reggio». Nel 2009 ha iniziato a sviluppare una rete interscolastica comprensiva di quattordici scuole secondarie di secondo grado della città e a curare l'offerta formativa a esse dedicata. Dal 2011 è responsabile dei progetti di educazione interculturale.

ALBERTO MELLONI

Professore ordinario di Storia del cristianesimo all'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, titolare della cattedra Unesco sul Pluralismo Religioso e la Pace dell'Università di Bologna e segretario della Fondazione per le scienze religiose di Bologna. È socio dell'Accademia dei Lincei ed è uno dei sette Chief Scientific Advisors della Commissione Europea. Direttore e curatore di grandi opere per la Treccani, Laterza, il Mulino e per case editrici internazionali, in lingua inglese e tedesca. Ha curato il *Rapporto dell'analfabetismo religioso in Italia*, uscito per i tipi de Il Mulino e quello europeo per Routledge. È stato il responsabile scientifico del G20 Interfaith Italia ed è tra i fondatori della European Academy of Religion, piattaforma che riunisce gli studiosi del fenomeno religioso a livello globale.

ALESSIA PASSARELLI

Studiosa di sociologia delle religioni, è affiliata alla Fondazione per le scienze religiose e collabora con il Centro Studi e Rivista Confronti e Reset-Dialogues on Civilizations. Recentemente si è occupata di plurali-

simo religioso, del ruolo delle religioni per i migranti e l'integrazione e sta lavorando alla creazione dell'Atlante dei diritti delle minoranze religiose e d'interesse nei paesi europei.

CLAUDIA REGGIANI

Docente di Italiano, Lingua Inglese, Storia, Arte e Musica presso la scuola primaria statale A. Negri, plesso dell'I.C. A. Manzoni. Si è laureata in Pedagogia presso l'Università di Bologna nel 1997, con una tesi di Letteratura per l'Infanzia, pubblicata da Einaudi, dal titolo *Il volo di un Martin Pescatore*. Entrata di ruolo presso le scuole comunali dell'infanzia del Comune di Cadelbosco di Sopra nel 1988, nel 1997 attua il passaggio alla scuola primaria statale. Dal 2000 al 2014 è stata conduttrice di laboratori di Letteratura per l'Infanzia presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia come collaboratore esterno. Presso l'I.C. A. Manzoni svolge la funzione PTOF, è referente di Educazione alla Cittadinanza e referente di Cyberbullismo e della Continuità per la scuola primaria A. Negri.

LAURA RIGHI

Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e affiliata alla Fondazione per le scienze religiose di Bologna. Il suo ambito di studi è la storia medievale e si interessa in particolare di economia, etica economica e delle radici storiche degli stereotipi. Per la Fondazione per le scienze religiose ha coordinato il Master in Pluralismo Religioso e Sapere Storico (Plures) e coordina i corsi di formazione per docenti di scuola sui temi dell'analfabetismo religioso e la storia delle religioni.

CARLA RINALDI

Presidente della Fondazione Reggio Children e professoressa dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. È pedagoga e ha lavorato

per ventiquattro anni al fianco di Loris Malaguzzi al Comune di Reggio Emilia, dove è stata direttrice dei nidi e delle scuole d'infanzia. Nel 2015 è stata insignita del Premio LEGO. Dal 2019 è coordinatrice del Dottorato di Ricerca industriale internazionale "Reggio Childhood Studies" promosso dal Dipartimento di Scienze della Formazione e Scienze Umane di Unimore. Nel febbraio 2020 è stata invitata a partecipare come relatrice al "Workshop on Education: The Global Compact" indetto da papa Francesco che si è tenuto in Vaticano.

FEDERICO RUOZZI

Professore associato di Storia del cristianesimo all'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, dove insegna Storia delle relazioni interreligiose. È fellow della Fondazione per le scienze religiose ed è stato visiting alla Notre Dame University (US). Ha pubblicato numerosi saggi e monografie sul papato contemporaneo, su chiesa e media e sul concilio Vaticano II. Ha curato l'opera omnia in edizione critica di don Lorenzo Milani per i Meridiani Mondadori e sta ora preparando una biografia del prete fiorentino. Collabora con la Rai e «il Domani» e con le scuole per la formazione dei docenti e con attività laboratoriali sull'analfabetismo religioso.

FEDERICA TRIMARCHI

Lavora nel campo della progettazione interculturale dal 2018. Con Fondazione Mondinsieme si occupa principalmente di progettazione europea. Ha svolto anche attività di sostegno scolastico per studenti arabofoni. Con la Cooperativa sociale Coopselios ha curato una sperimentazione per l'insegnamento dell'inglese al nido d'infanzia. Si è laureata in Studi sul Vicino e Medio Oriente presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, con una tesi in ambito sociolinguistico sulle politiche linguistiche dell'Algeria. Ha studiato lingua araba standard presso l'Università Saint Joseph di Beirut, dove ha approfondito gli studi sul sistema politico libanese.

Stampato presso NotizieDue, Modena