

Tutta un'altra storia

Nuove cornici narrative
contro la discriminazione e l'odio

KIT PEDAGOGICO



Riflessioni pedagogiche e attività didattiche
per le scuole secondarie di primo e secondo grado



Indice

Credits.	1
Prefazione.	2
La cornice istituzionale nazionale.	4
Educazione alla cittadinanza e Service-Learning.	11
Educazione alla Cittadinanza Globale: il percorso storico nella comunità internazionale e in Italia.	32
La via italiana alla scuola interculturale. Un racconto lungo 30 anni.	35
Riformulare la discussione per superare polarizzazioni e divisioni.	48
Chiave 1: Conoscere stereotipi, pregiudizi, schemi mentali.	50
Chiave 2: I valori avvicinano, i dati allontanano.	71
Chiave 3: Mettersi nei panni degli altri.	95
Chiave 4: Comprendere non significa essere d'accordo.	109
Chiave 5: (Ri)formulare il dibattito con messaggi positivi e soluzioni.	126
Chiave 6: L'importanza delle immagini nella comunicazione.	145
Chiave 7: Trovare il giusto equilibrio tra risonanza e dissonanza.	163
Chiave 8: Adottare un approccio di dialogo e di ascolto.	176

Credits

Il **Kit pedagogico** "Tutta un'altra storia" trae ispirazione dal toolkit "Narrative change", ideato dall'organizzazione tedesca ICPA per potenziare le capacità comunicative degli attivisti e delle attiviste delle associazioni europee attraverso l'approccio di riformulazione.

Questa pubblicazione è il primo prodotto espressamente rivolto al **mondo della scuola** che, attraverso la rielaborazione e l'adattamento di questo approccio, intende offrire nuovi orizzonti metodologici e didattici per l'Educazione alla Cittadinanza Globale.

La **redazione** è stata curata dal Comitato Scientifico costituitosi nell'ambito del progetto Tutta un'altra storia e coordinato da un'équipe della Scuola di Alta Formazione all'Incontro e alla Solidarietà (EIS) dell'Università LUMSA, con la partecipazione di esperti della Compagnia di San Paolo e di CISV.

I **testi** sono a cura di Italo Fiorin, Maria Cinque, Irene Culcasi, Ioana Livia Zagrean, Vinicio Ongini, Tana Anglana e Piera Gioda.

La **revisione** dei testi è stata curata da Davide Giachino, Tana Anglana e Piera Gioda.

Il **progetto grafico** e l'impaginazione sono stati curati da Giulia Attanasio.

La **versione online** è stata progettata e realizzata da Luca Morano, con la supervisione di Giulia D'Ottavio.

Le **illustrazioni** delle copertine delle Chiavi e del volume sono state realizzate da Luca Morano.

La pubblicazione è stata realizzata nell'ambito del progetto **Tutta un'altra storia - Nuove cornici narrative contro la discriminazione e l'odio**, AID 012618/02/7, cofinanziato dall'Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo (AICS) e dalla Compagnia di San Paolo.

Il contenuto della presente pubblicazione non si può ritenere in nessun caso rappresentativo della posizione ufficiale dell'AICS. L'AICS non è inoltre responsabile per l'uso che potrebbe essere fatto delle informazioni contenute nella stessa.

Con il sostegno di



Prefazione

DI DAVIDE GIACHINO

Coordinatore nazionale del progetto Tutta un'altra storia

Alla fine del 2022, noi di CISV abbiamo avviato il progetto Tutta un'altra storia – Nuove cornici narrative contro la discriminazione e l'odio, cofinanziato dall'Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo (AICS) e dalla Compagnia di San Paolo, insieme a una grande varietà di partner d'eccellenza: l'Università LUMSA di Roma, l'Università degli Studi di Torino, la federazione nazionale FOCSIV, le associazioni PRO.DO.C.S. ed Helpcode, le reti nazionali di associazioni di giovani con background migratorio CONNGI e CODIASCO, la Compagnia di San Paolo e la start up innovativa a vocazione sociale Impactskills.

In questo anno e mezzo di lavoro abbiamo inoltre incontrato molte altre organizzazioni, atenei, enti pubblici e reti con i quali abbiamo provato a capire come costruire **nuove narrazioni sul tema delle migrazioni**. In 10 regioni italiane abbiamo coinvolto centinaia di docenti e migliaia di studenti e studentesse delle scuole secondarie, centinaia di studenti e studentesse di 10 diversi Atenei, centinaia di attivisti e attiviste, decine di esperti/e di comunicazione e rappresentanti di Enti pubblici.

Lavorare sulle narrazioni di questioni controverse e polarizzanti, ossia che coinvolgono la sfera emotiva delle persone e che per questo possono creare divisioni e fratture nell'opinione pubblica, com'è il tema delle migrazioni, ha per noi un valore politico, oltre che comunicativo ed educativo. Le narrazioni dominanti definiscono infatti i confini di accettabilità delle decisioni politiche rispetto a temi divisivi: se si narra il tema migratorio in termini di invasione, di moltitudini di genti in attesa di entrare nel nostro paese, etc., la risposta politica non può che basarsi su concetti quali la difesa dei confini, la sicurezza, e così via. Lavorare con giovani, insegnanti e attivisti/e per imparare a riformulare insieme le narrazioni sulle migrazioni ha quindi per noi un valore sia educativo profondo (apprendere per cambiare il nostro mondo) sia politico (incidere concretamente sulle rappresentazioni dei fenomeni divisivi e, dunque, sulle relative risposte politiche).

In particolare, nell'ambito del progetto abbiamo cercato di capire insieme come applicare e adattare le chiavi e i principi dell'**approccio di riformulazione**, sistematizzati dall'organizzazione tedesca ICPA (vedi approfondimento di Tana Anglana a pagina XXX) al contesto italiano.

Crediamo che questo approccio, pensato originariamente per attivisti/e, esperti/e di comunicazione e organizzazioni che si occupano dei diritti dei migranti, porti con sé **elementi che possono essere usati anche in ambito educativo, a scuola**, in particolare quando proponiamo ai nostri studenti e alle nostre studentesse percorsi di Educazione alla cittadinanza globale, di Educazione Civica e di Service learning, per ampliare le competenze sociali e civiche.

Questo Kit pedagogico, pensato in particolare per docenti della scuola secondaria e per educatori ed educatrici che si occupano di Educazione alla cittadinanza globale, è il nostro tentativo di adattare alcuni strumenti e approcci di comunicazione al lavoro con i giovani, per porre al centro valori quali l'inclusione, la diversità, il dialogo, la coesione sociale. Si tratta del primo prodotto di questo tipo in Italia. Vorremo quindi che questo Kit venisse accolto e utilizzato come farebbe uno/a scienziato/a che osserva il proprio esperimento, annotando i risultati, i punti di forza o di criticità e il raggiungimento degli obiettivi educativi che ci siamo proposti. I feedback dei docenti e degli educatori che consulteranno il Kit e che ne metteranno in pratica alcune attività didattiche saranno per noi essenziali per migliorarlo e, chissà, in futuro realizzare uno strumento ancora più utile ed efficace.

Il Kit attuale vuole essere uno strumento teorico e pratico: per questo, è costituito da **5 riflessioni pedagogiche** per la scuola italiana e **8 Chiavi** per impostare nuove cornici narrative. All'interno delle Chiavi sono presenti ulteriori approfondimenti teorici e **30 attività didattiche** da proporre in classe e "oltre l'aula".

Un grazie particolare va a tutti i docenti e le docenti che con passione si sono fatti/e coinvolgere nel progetto *Tutta un'altra storia*, mettendo a disposizione la loro competenza, le loro idee e i loro feedback. Grazie infine sia ad ICPA, organizzazione che con il suo lavoro ha ispirato il nostro percorso, sia agli autori e alle autrici delle riflessioni pedagogiche e delle attività didattiche di questo Kit.

Buona lettura, buon lavoro e buona riformulazione!



La cornice istituzionale nazionale

DA CURA DI ITALO FIORIN

La cultura dell'inclusione

La scuola italiana in tema di inclusione vanta a livello internazionale un importante primato. L'Italia è stato il primo Paese ad aprire le scuole alla frequenza delle persone con disabilità anche gravi, già negli anni Settanta dello scorso secolo, grazie ad una legge culturalmente rivoluzionaria (L.517/77), che di fatto inaugura quella che è stata definita la via italiana all'inclusione. L'idea cardine della legge è che, per poter accogliere una persona con disabilità, non basta che ci sia un inserimento fisico dell'alunno in una classe normale, ma è tutta la scuola che deve assumere la responsabilità dell'integrazione e, a partire dall'attenzione alle fragilità individuali, ristrutturarsi nell'organizzazione e nelle pratiche didattiche. Questo ha fatto sì che, pur con la presenza sempre più diffusa dell'insegnante di sostegno, non si è voluto percorrere la strada della delega, ma gli stessi docenti specializzati nel sostegno sono stati considerati a tutti gli effetti contitolari dei docenti di classe, tutti coinvolti unitariamente nella responsabilità educativa e didattica.

Quello che ha reso possibile l'emanazione della legge 517/77 è stato un precedente decennio nel quale, non senza fatica, si sono andate affermando le idee pedagogiche che poi la norma ha recepito, in una polemica anche molto aspra nei confronti della scuola selettiva, poco incline a modificare programmi, metodi, organizzazione per favorire il successo formativo dei più fragili, spesso penalizzati da un contesto socio-culturale ed economico sfavorevole.

E' emblematica l'esperienza realizzata in quegli anni a Barbiana da don Lorenzo Milani e la forte denuncia della famosa 'Lettera a una professoressa'(1). Una scuola che, per dirla con il priore di Barbiana, somiglia ad un ospedale che cura i sani e fa morire gli ammalati va radicalmente cambiata.

La contestazione pedagogica degli anni Sessanta/Settanta, diventata sempre più diffusa e condivisa, irruente come il vino nuovo che non può essere contenuto nella vecchia botte della scuola tradizionale, sfocerà nell'approvazione della rivoluzionaria legge sull'integrazione scolastica.

Basti questo essenziale cenno alle origini della nostra cultura inclusiva, per segnalare l'idea forte di un approccio pedagogico importante: la scuola è considerata una comunità educativa e professionale, e, in quanto comunità, la responsabilità educativa e didattica è diffusa e condivisa.



La presenza sempre più rilevante di alunni di origine migratoria, che si è manifestata progressivamente e in maniera sempre più accentuata in tempi più recenti, ha trovato una scuola che, proprio grazie alla svolta culturale impressa dalla legge 517/77, aveva maturato una cultura dell'inclusione e sperimentato pratiche inclusive il cui valore andava oltre la specificità dei problemi legati alla disabilità, rendendo più ospitale per tutti la frequenza.

Riconoscere questo non significa ignorare come le difficoltà non manchino, così come non sono affatto scomparse le resistenze nei confronti di un cambiamento di paradigma tanto radicale, quello di mettere al centro dell'attenzione non il programma, ma l'alunno, nella sua concreta realtà, con le sue fragilità, ma anche con le competenze che pure possiede e con il suo potenziale, che va riconosciuto e portato a realizzazione.

Le Indicazioni nazionali

Il riferimento principale che ogni istituzione scolastica deve considerare nella predisposizione del curricolo sono le Indicazioni nazionali. Le Indicazioni sono un frutto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e prendono il posto che, precedentemente, era stato dei programmi nazionali (DPR n.275/1999). E', quindi, importante verificare se e in che modo le Indicazioni nazionali, tanto del primo quanto del secondo ciclo di istruzione, siano sensibili al tema dell'educazione interculturale e offrano orientamenti al riguardo. Le Indicazioni, proprio i Programmi nazionali di un tempo, riguardano ogni ordine e grado scolastico, all'interno di un sistema che è organizzato in due grandi cicli. Nel primo ciclo, che va dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di primo grado,

sono state concepite come un testo unitario, che offre un'unica cornice culturale e pedagogica e raccomandazioni metodologico-didattiche pensate secondo l'idea della continuità tra i diversi segmenti. Nel secondo ciclo le Indicazioni sono invece distinte, per tipologie (licei, istituti tecnici e professionali) e per impostazione complessiva.

a. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

La chiave interpretativa dell'intero testo delle Indicazioni nazionali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012) è offerta dal capitolo introduttivo, intitolato "Cultura, scuola, persona". Si tratta di un capitolo densissimo di riferimenti che rimandano ad una considerazione della scuola come comunità educativa centrata sul valore della persona. La scuola ha il compito di contribuire alla formazione integrale, attraverso gli strumenti culturali di cui dispone e attraverso le esperienze non solo di apprendimento, ma di relazioni umane che la caratterizzano. Questo compito non è nuovo, alla scuola di base sempre si è richiesto di formare 'l'uomo e il cittadino', ma nuovo è il contesto nel quale questa missione si viene a declinare. Viviamo in un mondo globalizzato in una società in continua e rapidissima trasformazione⁽²⁾ e la nozione di cittadinanza è andata assumendo connotazioni più articolate⁽³⁾. Scrivono le *Indicazioni* che "fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea"⁽⁴⁾.

Ora però la situazione è radicalmente cambiata, una 'cultura omogenea' non esiste più, diventare cittadini significa attraversare un percorso formativo molto più complesso, dove riscoprire e valorizzare le molteplici appartenenze alle quali ciascuna persona partecipa, e da questa composita articolazione di identità può generarsi, attraverso l'educazione, una comunità più ricca e coesa. Diversamente dal passato, oggi la scuola può assumere "il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente. La finalità è una cittadinanza che certo permane coesa e vincolata ai valori fondamentali della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato"(5).

Ed ecco allora come viene delineato il compito fondamentale dell'educazione alla cittadinanza: "La nostra scuola, inoltre, deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo"(6).

Il cambiamento rispetto al passato non poteva essere più profondo: dal perseguire l'omogeneità al valorizzare le diversità, per una identità nazionale non uniforme, ma pluriforme. In una realtà nella quale la presenza di persone con radici culturali diverse è ormai consolidata, la multiculturalità non è né un'eccezione né un'emergenza, ma un dato strutturale. La scuola ha, a questo proposito, un ruolo fondamentale perché non solo ci sia una situazione di tolleranza o di pacifica convivenza, ma, "attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari,

le differenze di genere" si generi un autentico incontro e un reciproco arricchimento, una vera integrazione.

b. Le Indicazioni nazionali nel secondo ciclo di istruzione

Analogamente al primo ciclo, anche per il secondo ciclo le Indicazioni nazionali (nel caso degli istituti professionali e tecnici, chiamate *Linee guida*) sostituiscono i vecchi programmi. Rispetto alle Indicazioni del primo ciclo, che si riferiscono a quella che possiamo definire la scuola di base (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado) e che prevede uno sviluppo culturale unitario, nel secondo ciclo la suddivisione in tipologie di scuola e indirizzi è inevitabile e la differenziazione molto più accentuata. La preoccupazione prevalente è quella di fornire indirizzi settoriali, focalizzati su contenuti, obiettivi disciplinari e competenze molto orientate sugli sbocchi professionali ai quali l'indirizzo è finalizzato. Le Indicazioni del secondo ciclo offrono pochi suggerimenti per quanto riguarda la dimensione interculturale del curriculum e il ruolo della scuola al riguardo. Registriamo però una notevole differenza tra le Indicazioni relative ai licei e le Linee guida degli istituti tecnici. Le Indicazioni per i licei si limitano quasi esclusivamente ad una presentazione analitica dei diversi insegnamenti, senza dedicare una particolare attenzione a contestualizzarli all'interno della cornice culturale e sociale attuale, anche se la dichiarazione di apertura dell'art.2 del Regolamento è promettente: "I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico,

di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze sia adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, sia coerenti con le capacità e le scelte personali(9). A tale affermazione non segue però un'attenzione più mirata a delineare una formazione non solo culturale o professionale, ma interculturale e relazionale.

Le Linee guida per gli istituti tecnici appaiono più attente ad interpretare le nuove attese del mondo del lavoro e della società in trasformazione, sono molto più raccordate con le Indicazioni del primo ciclo e si collocano con decisione dentro l'orizzonte delle Raccomandazioni europee, che indicano le 8 competenze chiave di cittadinanza che tutti gli insegnamenti devono considerare. Va sottolineato come le Linee guida dedichino un intero capitolo a 'Cittadinanza e Costituzione', ambito trasversale che riguarda non solo tutti gli insegnamenti disciplinari, ma che fa riferimento anche all'esperienza extrascolastica, agli apprendimenti che i giovani possono conseguire in contesti non formali: "la cultura della cittadinanza e della legalità è il risultato delle esperienze e delle conoscenze acquisite anche fuori della scuola(10).

Viene sottolineata l'importanza dell'accoglienza come modalità di una scuola che intenda riconoscere e valorizzare tutti gli alunni, anche quelli di diversa cultura. Viene anche suggerito di dare spazio all'iniziativa degli studenti, così che ciascuno possa esprimersi liberamente, utilizzando non solo le competenze formali, ma anche quelle informali e non formali, molto spesso non adeguatamente valorizzate, per assumere compiti e funzioni utili alla comunità scolastica.

Indicazioni nazionali e nuovi scenari

Nel 2018 viene presentato il documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari, con lo scopo di aggiornare le Indicazioni del primo ciclo alla luce dei grandi cambiamenti intervenuti a livello nazionale, europeo e internazionale(11). L'Agenda 2030 dell'ONU ha messo al centro dell'attenzione degli Stati e delle agenzie educative il tema della sostenibilità. Le migrazioni, l'avvento dei populismi, gli scontri tra culture diverse, hanno sollecitato Organismi come il Consiglio d'Europa a emanare importanti Documenti sulla convivenza civile e democratica: "I veloci e drammatici cambiamenti in atto nel mondo, nell'economia, nella cultura e il perdurare della crisi economica hanno aumentato la vulnerabilità, costringendo sempre più persone a rinunciare a servizi e beni primari, tra i quali le cure e l'istruzione per bambini e giovani; l'instabilità politica in aree già "calde" del pianeta e le vecchie e nuove emergenze ecologiche ed economiche planetarie (povertà, guerre locali, desertificazione, disastri ambientali...) hanno accresciuto le spinte migratorie verso i Paesi del mondo più ricchi, interrogando la scuola sui temi della convivenza civile e democratica, del confronto interculturale e delle politiche di inclusione. Autorevoli e importanti istituzioni sovranazionali - ONU, UE, Consiglio d'Europa - hanno raccolto le sollecitazioni provenienti dalla società, emanando documenti che richiamano gli Stati ad un maggiore impegno per la sostenibilità, la cittadinanza europea e globale, la coesione sociale"(12).

Con il documento sui nuovi scenari il ministero vuole rilanciare le Indicazioni nazionali ponendo al centro il tema della cittadinanza: "Questo documento pone al centro il tema della cittadinanza, vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curriculum. La cittadinanza riguarda tutte le grandi aree del sapere, sia per il contributo offerto dai singoli ambiti disciplinari sia, e ancora di più, per le molteplici connessioni che le discipline hanno tra di loro"(13). La prospettiva interculturale consente di rileggere in termini nuovi gli insegnamenti disciplinari, come si può vedere da alcuni esempi qui riportati.

"L'apprendimento di più lingue permette di porre le basi per la costruzione di conoscenze e facilita il confronto tra culture diverse"(14).

"Le Indicazioni 2012 propongono però all'insegnamento della storia un orizzonte molto più ampio di quello nazionale, in una prospettiva di continuo dialogo tra presente e passato (...) In particolare la conoscenza dei diversi e profondi legami, dei conflitti e degli scambi che si sono svolti nel tempo fra le genti del Mediterraneo e le popolazioni di altre regioni del mondo, rende comprensibili questioni che, altrimenti, sarebbero interamente schiacciate nella dimensione del presente".

"Tra gli effetti della globalizzazione vi è, nella sua problematicità, una interazione stretta e continua tra persone e popoli di diverse radici, storie, culture. Un punto di vista solo nazionale o anche eurocentrico non è adeguato a leggere la complessità della società planetaria del XXI secolo, come ben ricordano le Linee Guida per l'Educazione globale, del Consiglio d'Europa (2008), o come sottolinea il documento Educazione alla cittadinanza globale.

Temi e obiettivi di apprendimento, dell'UNESCO (2012)³ - prodotto all'interno del progetto GEFI (Global Education First Initiative) - così introdotto dal Segretario Generale delle Nazioni Unite Ban Ki-moon: "L'educazione può farci comprendere in profondità che siamo tutti legati in quanto cittadini di una comunità mondiale e che le sfide che dobbiamo affrontare sono interconnesse"(15).

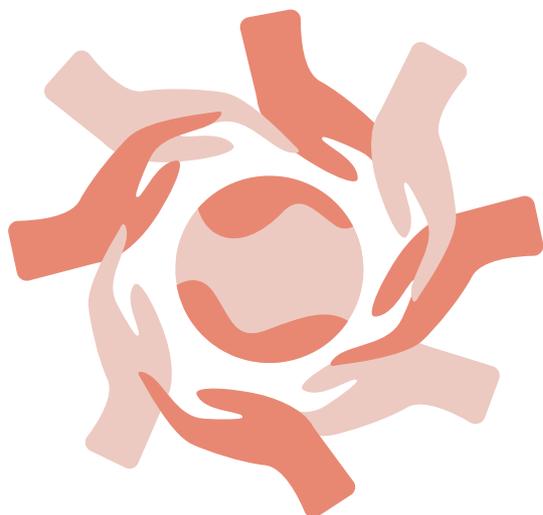
"In un tempo caratterizzato dalla presenza a scuola di alunni di ogni parte del mondo, la geografia consente il confronto sulle grandi questioni comuni a partire dalla conoscenza dei differenti luoghi di nascita o di origine familiare"(16).

"Tutti gli apprendimenti devono contribuire a costruire gli strumenti di cittadinanza e ad alimentare le competenze sociali e civiche. Un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi nella realtà, al fine di migliorarla, l'empatia, la responsabilità offrono modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della prosocialità"(17).



L'educazione civica nella scuola

Nel 2019, con sorprendente unanimità, il Parlamento italiano, ha varato la legge n.92, che rende obbligatorio l'insegnamento dell'educazione civica in tutti gli ordini e gradi scolastici. Perché una nuova legge sull'educazione civica, se l'educazione civica è sempre stata presente, pur in maniera diversa e con diverse denominazioni, nei programmi e negli indirizzi scolastici, dal dopoguerra ad oggi? Quale è stata l'urgenza che ha portato a tale scelta? Il fatto è che l'educazione civica ha, nel corso del tempo, assunto un significato più ampio e più ricco, ben diverso da quello espresso dalla celebre frase attribuita a massimo D'Azeglio, comprensibile nel contesto storico risorgimentale: "Abbiamo fatto l'Italia. Dobbiamo fare gli italiani", convinzione che ha ispirato per decenni il modo di intendere l'educazione civica, ancorandola ad un luogo (l'Italia), ad una identità tutta da costruire (nazionale), sulla base di una lingua comune, di una storia comune, di una religione comune. Oggi viviamo in una realtà nella quale locale e globale hanno assunto contorni nuovi, la nostra è ormai una società multiculturale, l'interdipendenza è un dato di fatto.



La cura dell'ambiente, la sicurezza dalle malattie, la prosperità economica, le conoscenze tecnologiche e il loro impatto..., tutto questo disegna un paesaggio culturale profondamente diverso dal passato, nel quale emerge con una consapevolezza più acuta la nostra prima e primordiale cittadinanza, quella umana. L'idea di una considerazione della cittadinanza così allargata incontra ostacoli nella cultura del populismo e dalle spinte nazionalistiche che purtroppo si sono largamente diffuse e minacciano la vita democratica. Apparteniamo al genere umano, condividiamo la comune casa che è questo nostro pianeta, la nostra sorte ci vede strettamente legati gli uni agli altri. Siamo, cioè, cittadini del mondo, o meglio, siamo chiamati a diventarlo e questo fa sì che l'educazione civica non possa che essere educazione alla cittadinanza globale. Ma come intendere questo rinnovato compito di educazione alla cittadinanza? In che modo l'educazione alla cittadinanza può orientare il curriculum? La scelta della legge è in favore di un approccio trasversale, che impegni tutti gli insegnamenti (e tutti gli insegnanti), ed è coerente con la convinzione della centralità dell'educazione alla cittadinanza, prioritaria finalità della scuola, come appare fin dal primo articolo della legge, che recita: "L'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri" (18).

Note

(1) Barbiana, Lettera ad una professoressa, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

(2) "Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con esse costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali", in: MIUR, Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012.

(3) "Nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo studente si trova a interagire con culture diverse", in: in: MIUR, Indicazioni nazionali, cit.

(4) MIUR, Indicazioni nazionali, cit.

(5) MIUR, Indicazioni nazionali, cit.

(6) MIUR, Indicazioni nazionali, cit.

(7) MIUR, Indicazioni nazionali, cit.

(8) I riferimenti legislativi sono i seguenti: DPR n. 87/2010, regolamento che ha introdotto le linee guida per gli istituti professionali; DPR n. 88/2010, regolamento con le linee guida per gli istituti tecnici; DPR n. 89/2010, regolamento di riordino dei licei con le relative indicazioni nazionali.

(9) Decreto n.89/2010 recante il Regolamento per la revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, art.2 art. 2.2.

(10) MIUR, DPR .87/2010, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici.

(11) MIUR, Indicazioni nazionali e nuovi scenari, 2018. Il documento è stato redatto dal Comitato scientifico nazionale delle Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

(12) *ivi*.

(13) *ivi*.

(14) *ivi*.

(15) *ivi*.

(16) *ivi*.

(17) *ivi*.

(18) Art.1, 1, Legge 20 agosto 2019, n.92.

Educazione alla cittadinanza e Service-Learning

A CURA DI ITALO FIORIN E IRENE CULCASI

1. Riferimenti internazionali: il Rapporto UNESCO Reimagining our futures together e l'Agenda 2030

Il Rapporto UNESCO Reimagining our futures together: a new social contract for education – ufficialmente presentato il 10 novembre 2021 in occasione della Conferenza Generale dell'UNESCO – presenta un'attenta analisi delle sfide che l'educazione deve affrontare oggi e nel futuro, configurandosi come documento di rivoluzionaria portata “poiché riconosce il ruolo che l'educazione ha per promuovere il cambiamento” (Tarozzi e Milana, 2022, p.8).

Reimagining our futures together sottolinea la necessità di ripensare l'organizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, adottando “pedagogie della cooperazione e della solidarietà” insieme a un nuovo paradigma basato sulla cura. Il fine è quello di delineare la forma di un nuovo contratto sociale che sottende una visione di cittadinanza estesa che espande il senso di appartenenza al di là dei confini nazionali e invoca la partecipazione attiva di cittadini e cittadine e della società civile, secondo un'idea educativa di interdipendenza e interconnessione della conoscenza, delle sfere sociali e degli apprendimenti (Tarozzi e Milana, 2022).

In particolare, tale Rapporto – che ha potuto contare su un ampio coinvolgimento di esperti da tutto il mondo – indica l'educazione come via per intraprendere un cambio di paradigma

che passa dalla semplificazione alla complessità, attraverso l'uso di pedagogie basate su approcci interdisciplinari che riflettono l'interconnessione dei problemi del pianeta e che promuovono una solidarietà umana.

In altre parole, viene messo in evidenza che il classico triangolo pedagogico ‘studenti-insegnanti-conoscenza’ ha bisogno di essere immaginato all'interno del mondo più ampio: “abbiamo bisogno di pedagogie che ci aiutino a imparare nel e con il mondo e a migliorarlo. Tali pedagogie [...] dovrebbero incoraggiarci a comprendere l'importanza di ciò che abbiamo in comune e le interdipendenze sistemiche che ci legano gli uni agli altri e al pianeta” (UNESCO, 2021, p. 51).

La riflessione è sui modelli pedagogici che sottendono il superamento di un trattamento separato dei saperi attraverso una cooperazione tra le discipline e un dialogo costante con la realtà, per identificare proposte didattiche che possano promuovere negli studenti lo sviluppo di qualità e attitudini e, insieme, della capacità di affrontare le incertezze nel nostro tempo (Cinque et al., 2021).

L'aspetto innovativo è l'evoluzione della prospettiva pedagogico-sociale del "nuovo contratto sociale per l'educazione" che apre con forza alla necessità di coinvolgere gli attori sociali nella corresponsabilità educativa: "i diversi attori che hanno responsabilità educative vengono chiamati a raccolta, in modo diretto, perché partecipino al patto sociale [...] e portino, in modo attivo e creativo, il loro contributo" (Porcarelli, 2022, p. 56). Si tratta di una prospettiva che affonda le radici nella lezione dell'attivismo e nella pedagogia degli oppressi (Culcasi, 2022), riferimenti essenziali del paradigma teorico del Service-Learning, più avanti approfonditi.

Il Rapporto UNESCO menziona anche direttamente la proposta del Service-Learning come strumento per avvicinare i giovani ai valori della solidarietà e della cooperazione: "poiché esistono molte soluzioni possibili a un determinato problema, è necessario scegliere approcci pedagogici che coltivino anche i valori e i principi dell'interdipendenza e della solidarietà. Il Service-Learning e l'impegno nella comunità abbattano i muri tra la classe e la comunità, sfidano i presupposti degli studenti e li mettono in contatto con processi, sistemi ed esperienze più ampi [...]. È fondamentale che gli studenti si avvicinino al servizio con uno spirito di umiltà, senza paternalismo [...]. Tutti gli studenti possono contribuire a un processo dialogico di promozione del benessere all'interno delle loro comunità. Il Service-Learning ha il potenziale per inserire la solidarietà come principio centrale delle pedagogie di risoluzione dei problemi, piuttosto che favorire le soluzioni più convenienti o di interesse personale".

Il Service-Learning, così come le altre "pedagogie della cooperazione e della solidarietà" offrono un contributo trasformativo alle sfide a cui l'educazione è chiamata a rispondere. Queste sfide sono:

1. Ricostruire un tessuto solidale, cooperativo e socialmente giusto, capace di riparare le ferite delle profonde disuguaglianze nelle Nazioni e fra le Nazioni, di risarcire le ingiustizie generate dalla disparità di genere e [...] di contrastare le asimmetrie di potere [...];
2. Ridefinire il rapporto con l'ambiente, superando quell'umanesimo antropocentrico che ha giustificato un rapporto irresponsabile con la biosfera, lo sfruttamento incondizionato delle risorse naturali, l'inquinamento sistemico, la miopia scriteriata verso i cambiamenti climatici [...];
3. Ripensare l'uso e il ruolo delle tecnologie non soltanto per colmare le disuguaglianze del gap digitale che l'emergenza COVID-19 ha drammaticamente messo in luce, ma anche per proporre nuove forme di cittadinanza digitale necessarie per un utilizzo critico e responsabile degli strumenti multimediali e digitali (Tarozzi e Milana, 2022, p.13).

Come sostiene Porcarelli (2022) si tratta di sfide di cui diventiamo sempre più consapevoli e che sono ben rappresentate da una lunga filiera di documenti ONU che riguardano lo sviluppo sostenibile – sociale, economico e ambientale – culminata nell'Agenda 2030 che l'Italia ha sottoscritto convintamente per raggiungerne gli Obiettivi e con cui è necessario ormai misurarsi in tutti i contesti educativi e formativi.

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è stata adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015 ed è corredata da una lista di 17 obiettivi (Sustainable Development Goals, SDGs) e 169 sotto-obiettivi, che si riferiscono alle dimensioni del sistema umano-planetario da raggiungere entro il 2030 per realizzare l'equilibrio globale rappresentato dalla sostenibilità dell'intero sistema. In particolare, nell'Agenda 2030 le tre dimensioni di sviluppo sostenibile – sociale, economico, ambientale – si integrano con l'approccio delle cinque P: Persone, Pianeta, Prosperità, Pace, Partnership:

- **Persone:** eliminare fame e povertà in tutte le forme, garantire dignità a tutti gli esseri umani in modo che possano esprimere il proprio potenziale con equità e in un ambiente sano;
- **Pianeta:** proteggere il pianeta dal degrado ambientale, gestire responsabilmente le risorse naturali e agire sul cambiamento climatico;
- **Prosperità:** garantire un'esistenza soddisfacente per tutti gli esseri umani, promuovendo il progresso economico, sociale e tecnologico in armonia con la natura.
- **Pace:** promuovere società pacifiche, giuste e inclusive.
- **Partnership:** favorire solide collaborazioni e cooperazioni tra i paesi e le persone, basate su uno spirito di solidarietà globale.

L'Agenda 2030 richiama in modo esplicito le responsabilità di tutti i settori della società, dai governi alle imprese, dalla società civile ai singoli. Tutti possono contribuire al conseguimento degli obiettivi. Insegnanti e studenti possono avviare percorsi educativi dedicati allo sviluppo sostenibile, ampiamente inteso, nell'ambito delle discipline scolastiche. Come afferma l'UNESCO (2021, p. 52): “gli stessi SDGs offrono un quadro attorno al quale strutturare un apprendimento interdisciplinare basato su problemi e progetti che aiuti gli studenti a sviluppare le capacità per portare avanti l'intera gamma di obiettivi”. Infatti, il nuovo social contract per l'educazione – così come richiamato dall'ultimo Rapporto UNESCO – non è diverso dall'appello per una global partnership che troviamo nell'Agenda 2030. Il passaggio è da una 'paideia della giustizia e sostenibilità' che delinea la vision dell'Agenda ad una 'paideia della solidarietà' per renderne operativa la logica trasformativa. Ne consegue oggi una responsabilità ancora maggiore nel promuovere pedagogie che realmente pongano gli studenti di fronte alla possibilità di intercettare i problemi del nostro tempo e proporre soluzioni tramite le competenze acquisite nel percorso formativo.



2. Educazione alla cittadinanza e Service-Learning

Il Service-Learning è un approccio pedagogico finalizzato a sviluppare competenze di cittadinanza attiva. Si tratta di una proposta che solo recentemente si sta conoscendo in Italia, dove incontra non solo un forte interesse, ma anche una rapida diffusione, in tutti gli ordini e gradi di scuola. Tale interesse e diffusione sono oggi accelerati dal fatto che la scuola italiana è sollecitata, dalla legge 92/19, a introdurre l'insegnamento dell'educazione civica. Ci sono molte ragioni che portano a questo incontro tra la proposta del Service-Learning e l'educazione civica, un incontro che può rivelarsi particolarmente fecondo.

2.1 Educazione Civica

2.1.1. *Antecedenti dell'educazione civica in Italia*

La legge 92/19, votata all'unanimità dal Parlamento, è il risultato di un lavoro di sintesi di numerose proposte di legge in materia. Tutto questo segnala la condivisione di un'urgenza, ed è positivo che si sia raggiunto un così largo consenso parlamentare, tuttavia l'educazione civica nella scuola non rappresenta affatto una novità. Dal dopoguerra ad oggi, nei programmi ministeriali e in numerosi documenti ufficiali è sempre stata presente un'attenzione specifica all'educazione civica. Potremmo convenire che nelle pratiche didattiche spesso non vi sia stata adeguata corrispondenza, ma le sollecitazioni a fare dell'educazione civica un punto di riferimento non sono certo mancate.

Per questa ragione, quanto la legge oggi propone può essere considerato il punto di arrivo di un percorso che, nel tempo, ha contribuito a mettere in luce aspetti che, via via, hanno conferito un significato sempre più ricco alle finalità da attribuire a questo particolare insegnamento. Nei Programmi per la scuola elementare del 1945 troviamo scritto: "La scuola elementare, pertanto, non dovrà limitarsi a combattere solo l'analfabetismo strumentale, mentre assai più pernicioso è l'analfabetismo spirituale che si manifesta come immaturità civile, impreparazione alla vita politica, empirismo nel campo del lavoro, insensibilità verso i problemi sociali in genere. Essa ha il compito di combattere anche questa grave forma d'ignoranza, educando nel fanciullo, l'uomo e il cittadino. Nella nuova scuola elementare italiana dovranno dominare un vivo sentimento di fraternità umana che superi l'angusto limite dei nazionalismi, una serena volontà di lavorare e di servire il Paese con onestà di propositi. A ciò tendono i nuovi programmi con una chiara visione dei problemi etici, che trova sviluppo in ciascuna delle materie di studio."



Siamo all'indomani della fine della guerra, della caduta del fascismo, all'alba della nascita della Repubblica italiana. Colpiscono le parole così forti, dense di significato, che i primi programmi dell'Italia non più fascista rivolgono ai docenti della scuola 'elementare', la prima scuola, la scuola di base, alla quale si chiede molto di più dell'insegnare a leggere, scrivere e far di conto. Nella lunga citazione non viene mai nominata l'educazione civica, ma tutto quanto si dice a proposito del compito dei programmi vi fa riferimento e contribuisce a caratterizzarla in maniera ricca e di una sorprendente attualità. È evidente il peso di un recente drammatico passato che aveva visto la scuola funzionale agli ideali di un regime liberticida e disumanizzante, che aveva trasformato i programmi scolastici, i libri di testo e le manifestazioni in funzione dell'esaltazione del fascismo, esasperando l'appartenenza nazionale in un ottuso nazionalismo, coltivando l'odio razziale ed esaltando la guerra. La rinascita – sembrano dire i Programmi del 1945 – inizia da subito, dai primi anni, dalla prima scuola, e deve nutrirsi di valori etici e spirituali, di fraternità, di responsabilità civica.

2.1.2. *Dai programmi per l'insegnamento dell'educazione civica alla Legge 92/19*

Un arricchimento del significato dell'educazione civica viene apportato dai *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica* (1958). Interrogandosi sui compiti della scuola, i Programmi affermano: "La Scuola giustamente rivendica il diritto di preparare alla vita, ma è da chiedersi se, astenendosi dal promuovere la consapevolezza critica della strutturazione

civica, non prepari piuttosto solo a una carriera" (DPR del 13 giugno 1958, n. 585, Premessa).

I programmi mettono in guardia dal ritenere che sia sufficiente, per la scuola, preparare i giovani ad inserirsi nel mondo lavorativo e realizzarsi nella carriera che sognano per sé stessi. La scuola deve avere un'ambizione più alta, quella di preparare non solo professionisti capaci, ma cittadini responsabili. Per questa ragione l'insegnamento dell'educazione civica viene visto come indispensabile e tutti gli insegnamenti sono chiamati a collaborare. "Se ben si osservi l'espressione 'educazione civica' con il primo termine 'educazione' si immedesima con il fine della scuola e col secondo 'civica' si proietta verso la vita sociale, giuridica, politica, verso cioè i principi che reggono la collettività e le forme nelle quali essa si concreta" (DPR del 13 giugno 1958, n. 585, Premessa). Attraverso il contributo che l'educazione civica può offrire, la scuola si propone di contrastare una visione dell'istruzione meramente funzionale, finalizzata a rispondere a pur legittimi bisogni individuali, per aprire la mente degli studenti verso l'ideale del bene comune, da perseguire attraverso l'esercizio della cittadinanza consapevole e responsabile. Un ulteriore arricchimento del significato da attribuire all'educazione civica viene fornito dalle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (MIUR, 2012).

Un ulteriore arricchimento del significato da attribuire all'educazione civica viene fornito dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (MIUR, 2012).

Due sono gli apporti principali forniti dalle Indicazioni a proposito di cittadinanza.

- Il primo riguarda l'estensione del perimetro di ciò che intendiamo per educazione alla cittadinanza, intendendola non solo riferita all'ambito nazionale, ma anche europeo e mondiale: "la nostra scuola, inoltre, deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo" (MIUR, 2012, pp. 10-11). Essere pienamente cittadini richiede di saper esercitare una pluralità di appartenenze, non in conflitto tra loro, ma intelligentemente integrate e che si alimentano tra loro. Questa visione lascia definitivamente alle spalle ogni tentazione localistica o nazionalistica di intendere la cittadinanza.
- Il secondo apporto che le Indicazioni forniscono all'educazione civica consiste nell'intenderla come educazione all'esercizio della cittadinanza attiva. Questo significa andare oltre il pur importante valore della pacifica convivenza, facendolo evolvere nella direzione della assunzione di responsabilità e disponibilità ad agire: "Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme. Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale".

Se essere civicamente educati significa saper prendersi cura del bene comune, la nuova dimensione della cittadinanza è molto più articolata e complessa di come era intesa in passato. Nella realtà globalizzata di oggi è richiesta un'educazione alla cittadinanza globale. Le grandi sfide di fronte alle quali siamo posti sono sfide globali: "la globalizzazione richiede un nuovo slancio per educare alla cittadinanza globale. Questo implica aiutare gli studenti a comprendere e apprezzare i diritti umani e le sfide globali comuni in modo da diventare cittadini impegnati" (Reimers et al., 2018, p. 14). Nella legge 92/2019 si raccolgono in un punto di sintesi i diversi significati che via via sono stati dati all'educazione civica. Viviamo in una realtà nella quale locale e globale hanno assunto contorni nuovi, la nostra è ormai una società multiculturale, l'interdipendenza è un dato di fatto. La cura dell'ambiente, la sicurezza dalle malattie, la prosperità economica, le conoscenze tecnologiche e il loro impatto; tutto questo disegna un paesaggio culturale profondamente diverso dal passato, nel quale emerge con una consapevolezza più acuta la nostra prima e primordiale cittadinanza, quella umana. Apparteniamo al genere umano, condividiamo la comune casa che è questo nostro pianeta, la nostra sorte ci vede strettamente legati gli uni agli altri. Siamo, cioè, cittadini del mondo, o meglio, siamo chiamati a diventarlo e questo fa sì che l'educazione civica non possa che essere educazione alla cittadinanza globale.

L'idea di una considerazione della cittadinanza così allargata incontra ostacoli nella cultura del populismo e dalle spinte nazionalistiche che purtroppo si sono largamente diffuse e minacciano la vita democratica. "Se il nazionalismo è la nuova forza organizzativa che sfida il globalismo, la nozione di appartenenza o non appartenenza a un gruppo sarà definita dalla cittadinanza, non dall'essere parte dell'umanità" (Reimers et al., 2018, p. 21). La cittadinanza, nella visione populista-nazionalistica, è restrittiva, difensiva, contrappositiva. Ma la cittadinanza affermata nella nostra Costituzione è democratica, e la nozione di cittadinanza globale ne rappresenta l'orizzonte naturale. E dentro questa visione si colloca l'attenzione ai diritti umani, la preoccupazione per gli obiettivi dell'Agenda 2030, la responsabilità verso il pianeta, nostra casa comune.

Promuovere attraverso l'educazione scolastica lo sviluppo delle competenze richieste dalla cittadinanza globale appare il concreto antidoto al populismo e al nazionalismo, e il modo migliore per la costruzione di una comunità coesa e solidale.



2.2 La proposta del Service-Learning

La proposta del Service-Learning ha molti punti in comune con le finalità e sollecitazioni formative della legge 92/2019 sull'educazione civica, specie per quanto riguarda la promozione e lo sviluppo delle competenze di cittadinanza attiva. Rispetto a queste importanti finalità il Service-Learning rappresenta una risposta efficace. Ispirandoci ad Hannah Arendt, che afferma come altro sia conoscere, altro comprendere, altro ancora prendere posizione e decidere che cosa è bene fare, potremmo dire il Service-Learning propone agli studenti di vivere un'esperienza nella quale l'apprendimento non solo sia conoscenza e comprensione critica della realtà, ma qualcosa di più, una risorsa per l'azione, per l'intervento costruttivo, volto al miglioramento del proprio contesto di vita. Nella società della conoscenza nella quale oggi viviamo, dove le informazioni sovrabbondano e sono facilmente accessibili, la scuola come luogo di diffusione delle informazioni ha perso importanza, relegata in una posizione marginale. Gli ambienti che erogano conoscenza sono molti, diffusi, e utilizzano linguaggi più efficaci e seducenti di quello formale e compassato generalmente utilizzato dalla scuola. La scuola può recuperare la centralità perduta non cercando di competere sul piano della trasmissione delle informazioni, ma insegnando a ragionare criticamente, a selezionare le informazioni che servono, a vagliarne l'attendibilità, favorendo il passaggio dal conoscere al comprendere. La scuola si riqualifica per la sua capacità di insegnare a pensare, formando persone che, per dirla con Edgar Morin, hanno *'la testa ben fatta'*.

2.2.1 Le radici pedagogiche del Service-Learning

I riferimenti pedagogici del Service-Learning sono molti, hanno radici profonde nel tempo. Qui basti ricordare tre nomi che possono considerarsi grandi fonti di ispirazione.

- Il primo è il filosofo e pedagogista americano John Dewey, che ha sostenuto l'idea che la scuola debba essere al servizio della democrazia e che già dai primi anni di apprendimento vadano proposte esperienze concrete di impegno civico. Il suo celebre motto 'se faccio, capisco', solitamente interpretato in chiave esclusivamente didattica come invito ad un far scuola che dia molto spazio all'operatività, ha un significato più profondo: la democrazia la si impara 'facendola', sperimentandola, cioè mettendone in pratica i principi ispiratori: responsabilità, solidarietà, cooperazione, libertà di espressione, al punto che la scuola che J. Dewey ha in mente adotta come modalità organizzativa l'autogoverno e la responsabilizzazione degli studenti.
- Il secondo autorevole riferimento è il pedagogista brasiliano Paulo Freire, secondo il quale l'educazione è trasformativa, ha cioè il compito di formare persone capaci di comprendere i problemi sociali e di intervenire per dare un contributo alla loro soluzione. La scuola non deve fornire un'istruzione di tipo 'bancario', cumulando conoscenze o insignificanti o funzionali a chi detiene il potere, con il risultato di sfornare 'l'uomo del consenso', ma deve essere liberatrice, aiutare i più poveri e marginali a prendere coscienza della loro situazione e fornire loro gli strumenti del cambiamento.

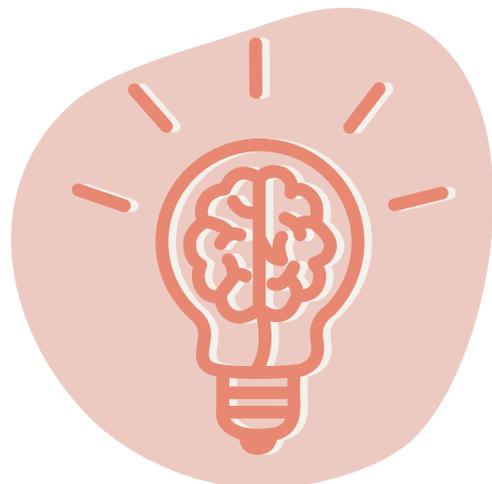
- Infine, molto più vicino alla tradizione italiana, è la figura di don Lorenzo Milani. La sua esperienza, riflessione e testimonianza, lo pone come il principale riferimento in Italia della proposta del Service-Learning, il cui valore e messaggio chiave è racchiuso nel celebre motto *I Care*: "[...] ognuno deve sentirsi responsabile di tutto. Su una parete della nostra scuola c'è scritto grande 'I Care'. È il motto intraducibile dei giovani americani migliori, 'Me ne importa, mi sta a cuore'. È il contrario esatto del motto fascista 'Me ne frego' (Milani, 1965)".

Don Milani dice che il motto è intraducibile, perché è fin troppo ricco di significati. Ci richiama il compito dell'educazione, prendersi cura degli altri, del mondo. Sempre per dirla con le parole del Priore di Barbiana, 'il sapere serve solo per darlo', è cioè, qualcosa che non appartiene solo al singolo individuo, ma chi sa è anche responsabile degli altri. La conoscenza è un bene pubblico, l'educazione apre alla politica, intesa come preoccupazione – come dice Aristotele – per le buone sorti della città. In don Milani è chiaro il significato della scuola, e se la Lettera ad una professoressa (1965) esprime una denuncia radicale, non è la scuola che viene messa in discussione, ma il fatto che la scuola, nel suo significato più profondo, viene tradita. La scuola serve se è servizio, ed è servizio a cominciare dai più poveri, dagli emarginati, dai senza parole, da quelli che scarta ed abbandona.

Potremmo dire che il primo compito della scuola è di prendersi cura dell'educazione, fare dell'educazione lo sfondo integratore della didattica, informare il processo di insegnamento-apprendimento. Nella presentazione del testo delle Indicazioni nazionali (2012) troviamo scritto: "Si delinea un core curriculum che deve saper riscoprire le cose essenziali, quelle che contano nella formazione dei ragazzi di oggi, che sono già proiettati in un mondo per larga parte ancora sconosciuto, da affrontare con una dotazione di competenze appropriata" (MIUR, 2012, p. 3).

Per aiutare i giovani ad affrontare un futuro ignoto serve dotarli di un'attrezzatura adeguata. Quali sono le "cose essenziali, quelle che contano"? Conosciamo la risposta che oggi viene data, e che si sintetizza nell'espressione 'insegnare ad apprendere', e che ha nel concetto di competenza il suo punto di riferimento. Insegnare ad apprendere è molto di più che insegnare, cioè trasferire conoscenze. Cambia la prospettiva didattica, che si focalizza sui problemi da affrontare e sulle strategie necessarie per fronteggiarli, cosa molto diverse che centrarsi sui contenuti e sulle modalità di memorizzarli. La didattica orientata a sviluppare competenze chiede al docente di riposizionarsi nell'aula, abbandonando pratiche didattiche di tipo prevalentemente espositivo e adottando modalità di empowerment, così che protagonisti dei processi di apprendimento siano gli stessi studenti. Del resto, non si possono promuovere competenze se non ponendo gli studenti di fronte a problemi reali. Da qui l'importanza di superare quello che viene chiamato sapere accademico, un sapere fine a sé stesso, valido all'interno di un'aula scolastica, ma inutilizzabile nella vita reale.

E, a proposito di mondo sconosciuto, e di apprendimento come sviluppo di competenze necessarie ad affrontare problemi reali, nelle Indicazioni nazionali (2012), c'è una frase che suona così: "compito della scuola non è solo quello di insegnare ad apprendere, ma insegnare a stare al mondo" (MIUR, 2012, p. 3). Ma come intendere questo "saper stare al mondo"? C'è una maniera molto individualistica di intendere questa consegna. Si possono motivare gli studenti facendo leva sulla loro ambizione a primeggiare, stimolando un'elevata competitività, incoraggiando il saper sbrigarsela da soli, il saper riuscire a qualsiasi costo. C'è una cultura diffusa particolarmente affezionata a questa visione, che incoraggia i docenti ad attivare questa leva motivazionale. Mai come in questi nostri giorni avremmo motivo di essere soddisfatti, perché, nel corso di lunghi anni di lotte civili, abbiamo ottenuto il riconoscimento di tanti importanti diritti individuali. Però, mentre abbiamo raggiunto questi risultati, assistiamo ad un sempre più rapido e diffuso affievolimento della nostra capacità di stare con gli altri, della preoccupazione per gli altri, dell'accoglienza, della solidarietà.



È come se fossimo preoccupati solo del nostro io a scapito del noi, come se la dimensione del noi non ci appartenesse come parte costitutiva della nostra stessa identità. Scrive A. Marina (2013, p. 6), introducendo il bel libro di Roser Battle sul Service-Learning: “Non siamo monadi isolate, come palle di biliardo che si incontrano e si scontrano sul tappeto verde della vita. Siamo esseri sociali, anche se conflittuali. Egoisti, che abbiamo bisogno dell’altruismo degli altri. Questa situazione contraddittoria fa sì che la convivenza sia difficile, e che apprendere a convivere appaia, una volta di più, il principale compito educativo.”

C’è anche una maniera diversa di motivare gli studenti, che non fa appello all’individualismo competitivo, e non ricorre alla motivazione estrinseca della ricompensa prestazionale, ma si rivolge a dimensioni più profonde della persona umana. Il Rapporto dell’UNESCO Nell’educazione un tesoro (Delors, 1996) fa dell’insegnare a convivere uno dei quattro pilastri fondamentali del sistema formativo. Il filosofo A. Marina lo considera, addirittura, il compito principale. Noi siamo esseri sociali, ma siamo anche esseri conflittuali, non siamo naturalmente buoni, dobbiamo imparare a vivere pacificamente insieme. C’è bisogno di educazione per educare l’intelligenza sociale, la scuola deve coltivare questa particolare arte dell’accompagnamento al prendersi cura degli altri, al preoccuparsi e impegnarsi per il bene comune, ad essere, in definitiva, cittadini attivi e responsabili.

Assumere come finalità dell’educazione l’insegnare a vivere e a convivere, ad essere cittadini solidali e responsabili, introduce un altro modo di motivare gli studenti, che, senza trascurare il comprensibile interesse individuale a migliorarsi, a realizzarsi, a raggiungere gli obiettivi professionali, allarga l’orizzonte di ciò che viene avvertito come importante, e che quindi diventa fonte di motivazione anche più profonda. Diversamente da quanto si potrebbe superficialmente credere, non c’è contraddizione tra il perseguire l’eccellenza e coltivare l’altruismo. L’esperienza della scuola di Barbiana è illuminante anche a questo proposito. Barbiana apre le sue porte ai ragazzi che la scuola ha scartato, che sono poveri di tutto, che vivono in condizioni di grave deprivazione sociale e culturale. Sarebbe sbagliato pensarla però solo come una scuola inclusiva, peggio ancora ‘buonista’. La scuola di don Milani è molto esigente, chiede tutto il tempo l’attenzione, l’impegno, al punto che non vi è nemmeno prevista la ricreazione. Perché l’obiettivo è dare anche ai più poveri ed emarginati gli strumenti culturali necessari per riuscire nella vita, per saper stare al mondo. È una scuola esigente, che non si accontenta, che pretende il massimo dell’impegno. Dimostra con i fatti che accoglienza e competenza, inclusione e qualità possono armonizzarsi in una proposta pedagogica unitaria e forte.

2.2.2 *Gli elementi chiave del Service-Learning*

I progetti di Service-Learning, nella loro articolazione, si caratterizzano per presentare connessioni esplicite tra le attività solidali verso la comunità e gli apprendimenti che gli studenti stanno sviluppando nel loro percorso di studi: le discipline, insieme, diventano gli strumenti per riflettere criticamente sulla realtà e intervenire su di essa. In altre parole, il Service-Learning unendo l'apprendimento al servizio solidale permette di generare una pratica autenticamente educativa in quanto consente allo studente non solo di prendere consapevolezza dei problemi presenti nella società con lo scopo di offrire un contributo alla loro soluzione ma anche di operare a livello concreto un raccordo tra teoria e pratica all'interno di un percorso di cittadinanza attiva che fornisce elementi di orientamento e di senso. Prendendo in prestito le parole da Morin: nell'applicazione del Service-Learning: "ogni azione è una scommessa, in particolare in un ambiente ricco di interazioni e retroazioni, e l'azione richiede una strategia suscettibile di modificarsi in funzione dei casi incontrati e delle informazioni acquisite nel corso dell'azione" (Morin, 2015, p. 32). È quindi un percorso a 'ostacoli' in cui è fondamentale riflettere sulla strategia di intervento in funzione di un bene comune identificato, a cui si è chiamati come gruppo, come comunità, agendo attraverso il confronto con l'incertezza. In questo senso, la proposta pedagogica esprime l'idea di un patto sociale che vede il coinvolgimento di tutti i soggetti possibili di una comunità, attraverso modalità concrete di cittadinanza, considerando l'educazione un bene comune. Nel complesso processo che implica la progettazione del Service-Learning sono quattro gli elementi chiave da considerare:

servizio solidale, protagonismo degli studenti, articolazione curricolare e riflessione critica.

- Servizio solidale

Dal punto di vista del servizio, il Service-Learning si caratterizza come aderente ai bisogni reali di una comunità: il servizio è qualcosa di concreto, utile e reale, implica rispondere a un bisogno autentico e per questo è un'esperienza esigente perché implica responsabilità e impegno (Rossa, 2019, p. 125). Le attività solidali pianificate all'interno del percorso di SL dovrebbero infatti essere orientate verso la risoluzione di problemi presenti nella propria realtà e sono progettate non per, ma con i membri della comunità nella quale si interviene. La comunità è perciò considerata non in un rapporto di subordinazione ma come co-protagonista del progetto. In questo senso non ci sono donatori e beneficiari di un servizio: tutti sono attori e protagonisti che danno e ricevono (l'ottica è quella pro-sociale e non semplicemente altruista), (Tapia, 2006). Interessante è il particolare legame che si viene a creare tra scuola e società. In questa proposta pedagogica l'ambiente di apprendimento non è solo la scuola ma l'intera comunità (Rota, 2012); e il tipo di legame tra comunità scolastica e comunità sociale è quello della reciprocità in cui se, da un lato, la scuola è una risorsa per il territorio e un'occasione di sviluppo – dal momento che interviene direttamente con la propria azione nella formazione dei cittadini – dall'altro, le realtà locali presenti sul territorio possono fornirle un sostegno e uno stimolo utilissimi, considerandola un proprio patrimonio da preservare e sviluppare ulteriormente (EIS-LUMSA, 2014).

- **Protagonismo degli studenti**

Il protagonismo degli studenti implica la ricerca di un coinvolgimento molto forte degli stessi, che miri a farli diventare autonomi nella gestione dei loro processi di apprendimento, capaci di riflettere sulle proprie azioni e di dare senso a quanto la scuola gli propone (Fiorin, 2016). Questo permette agli studenti di 'costruirsi', scoprendo il proprio potenziale, ma anche di comprendere che si è parte di una realtà sociale che ci forma e che noi stessi andiamo formando con il nostro agire. In termini pratici significa cedere parte del potere decisionale agli studenti in ogni fase del progetto: dalla riflessione sulle tematiche sociali, rilevazione dei bisogni presenti nella comunità, possibilità di azione e ricerca di soluzioni supportate dalla teoria, pianificazione, realizzazione delle attività applicando conoscenze e competenze hard e soft, comunicazione del progetto. In particolare, secondo Selmo (2018), nel SL l'apprendimento si articola su due dimensioni: una interna che riguarda sé stessi, i propri valori e le proprie motivazioni e una esterna riguardante il mondo e le cause principali dei suoi problemi su cui viene indirizzato il lavoro di servizio.

- **Articolazione curricolare**

Un altro elemento chiave del Service-Learning è quello di non limitarsi a connettere la conoscenza teorica con l'attività pratica ma di integrarle. Infatti, l'azione di servizio solidale non è estranea a quanto gli studenti apprendono nel loro percorso scolastico ma è pienamente integrata nel curriculum.

istituzione e del contesto all'interno del quale l'istituzione è inserita (Fiorin, 2016). In questo senso, l'interdisciplinarietà è un elemento di interesse nella realizzazione dei progetti (Posada, 2004) per generare valore sia all'interno che all'esterno dell'aula, ampliando la portata e l'impatto dei benefici generati dai percorsi educativi, sviluppati da docenti e studenti (Álvarez & Villareal, 2019).

- **Riflessione critica**

Infine, la proposta pedagogica si caratterizza per un continuo processo di riflessione critica sull'esperienza quale fattore che trasforma un'esperienza interessante e impegnata in qualcosa che influisce decisamente sull'apprendimento e sullo sviluppo degli studenti (Furco, 2009). La riflessione nel SL passa attraverso due forme di pensiero: concreto e astratto; il primo è da intendersi come mezzo per un fine, ad esempio per risolvere problemi concreti, e quindi ha un tratto pratico. Per contro, il secondo è da intendersi come forma di coscienza che rende gli individui capaci di ampliare il proprio pensiero (Deeley, 2016). Il pensiero concreto e astratto non si escludono a vicenda e sono entrambi necessari agli studenti per dotare di significato il mondo (Deeley, 2016). In questo senso la riflessione è sia un processo che un prodotto: il processo è l'atto di dotare di significato e il prodotto è il senso stesso attribuito al significato.

Nel Service-Learning la riflessione dovrebbe avvenire in almeno tre momenti del percorso (Furco, 2009):

1. la pre-riflessione si centra sulle aspettative in merito all'esperienza, sul contesto e sui bisogni sociali che gli studenti inquadrano come importanti o urgenti;
2. la riflessione in-azione si concentra sulla valutazione di quanto avviene durante l'esperienza: cosa si sta imparando, cosa funziona e cosa no, cosa deve essere migliorato, quali connessioni emergono tra quanto si sta affrontato in aula e quanto si sta vivendo nella comunità;
3. la post-riflessione si concentra sull'esplorare l'intero percorso di servizio e di apprendimento: conoscenze apprese, sfide affrontate, competenze sviluppate, cambiamenti nella realtà grazie all'azione di servizio, cambiamenti nei partecipanti, riconsiderazione delle soluzioni intraprese secondo diverse prospettive etc.

2.3 Itinerario di progettazione del Service-Learning

La progettazione del Service-Learning si articola secondo un itinerario a cinque tappe sequenziali – motivazione, diagnosi, ideazione e pianificazione, esecuzione, chiusura. Il modello di progettazione è quello proposto dal Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario – CLAYSS, (Tapia, 2006) che include anche tre processi trasversali – riflessione, documentazione e comunicazione, valutazione – i quali non si articolano secondo un ordine cronologico ma attraversano tutte le tappe di un progetto (Tapia, 2018). La parola 'itinerario' sta ad indicare non un rigido schema di applicazione ma una proposta orientativa pensata per essere ricreata e riformulata, proprio perché la traiettoria di un progetto è unica per ogni contesto e istituzione educativa e prenderà il ritmo e la forma di coloro che la percorrono (Fiorin, 2016).



Figura 1: itinerario di progettazione

- **Tappa A: motivazione**

La prima fase – motivazione – ha due obiettivi principali: uno legato al motivo che genera o dà origine al progetto, l’altro legato alla conoscenza e all’interessamento verso il SL. La fase della motivazione è strategica per la partecipazione dei diversi attori lungo tutto l’arco del progetto, in modo che si sentano autenticamente chiamati a partecipare, attraverso una comprensione profonda del significato educativo della proposta pedagogica. Essendo gli studenti il centro della proposta, è fondamentale lavorare sulle loro motivazioni iniziali per renderli consapevoli che il SL non è percorso educativo calato dall’alto, ma un’esperienza da costruire insieme e in cui avranno un ruolo attivo, partendo dagli interessi e dalle capacità personali così come dai bisogni sociali da loro sentiti come rilevanti e urgenti. Infatti, questa fase pone gli alunni di fronte alla sfida del protagonismo, spronandoli ad acquisire un atteggiamento proattivo per tutta la durata del percorso. In questa fase si riflette anche sulla prosocialità, sul perché una persona dovrebbe fare qualcosa per gli altri e sul significato che questo assume per gli studenti, anche in termini di apprendimento. L’importante, secondo Tapia (2006), è che prima di iniziare il percorso di SL sorga spontaneamente negli ‘attori’ la motivazione a ‘fare qualcosa’. Infatti, la spinta iniziale può venire da diversi fronti: da un docente che si interessa alla proposta pedagogica, dalla comunità che richiede una collaborazione per un progetto particolare, da una necessità che emerge dal contesto e che sfida la stessa comunità educativa ad agire o dall’iniziativa di spazi di partecipazione studentesca (Tapia et al., 2015).

- **Tappa B: diagnosi/approfondimento**

Partendo dalla motivazione iniziale al ‘fare qualcosa’, la seconda fase – diagnosi – cerca di delimitare un problema specifico da affrontare e di approfondire tutte le sfaccettature che la complessità del problema pone (Tapia et al., 2015). Gli studenti vengono spronati a “tirar fuori” questioni sociali che avvertono come importanti. È possibile emergano molti temi (problemi/bisogni) e sia difficile metterne a fuoco uno sul quale intervenire; oppure, al contrario, può risultare difficile entrare concretamente nella visione prosociale e operare quel passaggio di orizzonte che va “dall’io al noi”, in altre parole, che sia difficile per gli studenti comprendere cosa sia un bisogno o un problema sociale della comunità (Culcasi & Russo, 2021). L’obiettivo di questa fase è individuare un micro aspetto all’interno del macro tema scelto affinché il progetto possa essere successivamente articolato dagli studenti in obiettivi operativi. Ad esempio, se gli studenti dovessero scegliere di affrontare il problema dell’inquinamento è importante che ne inquadrino un sotto-aspetto su cui lavorare come, ad esempio, l’inciviltà di alcune persone (Figura 1). Secondo Tapia et al. (2015) il successo di un progetto di SL dipende dall’elaborazione di una diagnosi accurata che richiede di sviluppare uno sguardo analitico su una determinata realtà. Alcuni aspetti centrali per sviluppare una buona diagnosi sono: ascoltare le opinioni di tutti i membri coinvolti e individuare istituzioni o realtà del territorio che già svolgono azioni comuni ai temi del progetto.

Da un punto di vista didattico questo processo può rappresentare un’opportunità di lavoro interdisciplinare e può generare una forte spinta motivazionale per gli studenti (Tapia et al., 2015). Va inoltre specificato che la diagnosi non si centra solo sulla comprensione di un problema sociale, ma mira anche a identificare le opportunità di apprendimento che un dato scenario sociale consente.

- **Tappa C: ideazione e pianificazione**

La terza fase – ideazione e pianificazione – è dedicata all’elaborazione di una proposta di lavoro che incorpora sia obiettivi di servizio sia di apprendimento. È una fase complessa perché sfida docenti e studenti a declinare operativamente, secondo le possibilità e gli interessi, le intenzioni solidali in azioni concrete, da realizzare in collaborazione con la comunità. Durante tale fase è importante che gli studenti siano preparati all’incontro con la realtà: “uscire dall’aula” implica una progettazione flessibile che va ripensata e co-costruita continuamente, secondo le esigenze del contesto sociale e le sfide che questo, necessariamente, impone. Una corretta elaborazione progettuale facilita

l’esecuzione del progetto e offre indicatori per comprendere come si è affrontato il problema, oltre a evidenziare quanto gli apprendimenti prodotti siano o meno in linea con le competenze richieste per lo specifico ambito di formazione o disciplinare degli studenti coinvolti (Tapia, 2006). Durante lo sviluppo di questa fase sarà fondamentale bilanciare la definizione degli obiettivi sia secondo la cultura e i bisogni della comunità, sia secondo interessi e scopi di docenti e studenti. In questa cornice operativa, il confronto tra pari può essere utilizzato anche come meccanismo di revisione. A tal proposito, infatti, alcuni studi hanno evidenziato come la revisione tra pari nell’ambito del SL svolga un ruolo significativo per il successo dei progetti stessi (Lazar & Preece, 1999). La scuola EIS dell’Università LUMSA ha elaborato una scheda di progettazione per aiutare gli studenti a sviluppare i progetti di SL, riflettendo sui possibili *gap* del percorso (Tabella 1: Culcasi et al., 2022).

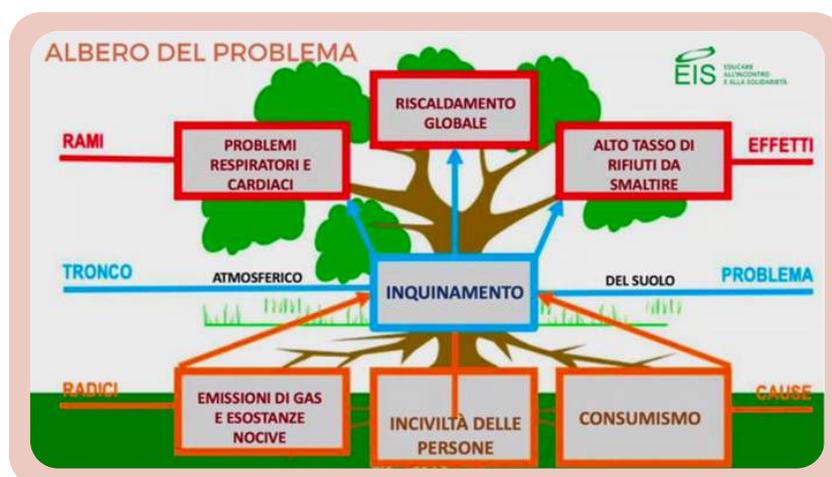


Figura 2. Albero dei problemi relativo al tema dell’inquinamento. Attraverso l’albero dei problemi, gli studenti sono chiamati a riflettere sulle cause del problema individuato, simbolicamente posizionate nelle radici dell’albero, e sugli effetti del problema, rappresentati dai rami.

Domande guida per la progettazione	Item progettuale
1. Cosa si vuole fare? Quali sono gli obiettivi e i risultati desiderati?	Obiettivi del progetto
2. Per quale motivo si realizza il progetto? E perché proprio quegli obiettivi?	Motivazione del progetto
3. A chi è rivolto il progetto? C'è un gruppo specifico con il quale ci relazioneremo oppure il nostro servizio è rivolto alla comunità ampiamente intesa? Provate a individuare in modo più specifico possibile il target del progetto.	Beneficiari e co-attori del progetto
4. Quali azioni/attività dobbiamo fare per raggiungere i risultati desiderati? Definire concretamente cosa farete per raggiungere gli obiettivi del progetto	Definizione delle attività di servizio
5. Chi realizzerà le attività? Chi fa cosa? Definire ruoli e responsabilità dei membri del gruppo	Responsabili
6. Con chi facciamo il progetto? Chi coinvolgiamo nel progetto? Lavoreremo con qualche docente, organizzazione o associazione del territorio?	Partecipanti
7. Quali discipline ci aiutano nel progetto?	Discipline
8. Quali competenze dovremmo sviluppare per portare avanti il progetto? <ul style="list-style-type: none"> • competenze sociali (capacità di lavorare in gruppo, di comunicare, di negoziare, di gestire i conflitti) • competenze personali (capacità di leadership, di autovalutarsi, di essere flessibile e adattarsi) • competenze metodologiche (capacità di risolvere i problemi, di analizzare informazioni e dati, di formarsi in modo autonomo, di essere creativi e innovare) competenze digitali (capacità di comunicare digitalmente, di creare contenuti, di risolvere problemi digitali, di processare informazioni e dati digitali)	Competenze
9. Quali risorse sono necessarie per la realizzazione del progetto? (materiali, numero di persone etc.)	Risorse umane e materiali
10. Quanto tempo richiederanno le attività progettuali? Stabilite un cronogramma per raggiungere gli obiettivi desiderati	Cronogramma delle attività
11. Ce la possiamo fare? Quali ostacoli potremmo incontrare durante il percorso? Come prevediamo che si possano risolvere?	Fattibilità del progetto
12. Come facciamo a capire che abbiamo raggiunto i risultati che ci siamo prefissati? Ci sono degli indicatori da osservare per capire l'impatto del progetto? Definite alcuni elementi concreti che possono aiutarvi a identificare i risultati proposti.	Risultati e indicatori

Tabella 1: Scheda di progettazione delle attività di Service-Learning

Fonte: Culcasi et al., 2022. Le competenze trasversali presentate nella griglia fanno riferimento al Framework eLene4work (Erasmus+ 2015-2018).

- **Tappa D: esecuzione/realizzazione**

La quarta fase – esecuzione – è quella operativa in cui si svolgono le attività di servizio solidale secondo gli obiettivi prefissati. È importante che il servizio sia strutturato secondo un arco temporale sufficiente a renderlo un'esperienza significativa. L'incontro con le circostanze esterne e gli inevitabili imprevisti ad esse connessi, potranno costringere gli attori del progetto a rivedere e adattare, secondo un processo continuo, ciò che era stato inizialmente pianificato. Per questo, ci sono alcune attività che dovrebbero essere sviluppare al fine di eseguire efficacemente il progetto. Tra queste l'attività di monitoraggio è necessaria per assicurare tanto la qualità degli apprendimenti curricolari quanto gli effetti delle attività solidali. In questa linea, potrebbe essere utile dedicare specifici momenti ad approfondire i risultati attesi rispetto a ciascuna delle attività previste dal progetto e utilizzare strumenti, come ad esempio rubriche, per monitorare i progressi raggiunti nelle aree di interesse secondo specifici indicatori. Inoltre, durante questa fase è determinante dedicare tempo alla riflessione strutturata: il formatore e/o il docente riflette con gli studenti sulle sfide che stanno incontrando, ragionando sull'impatto dei progetti a livello individuale e sociale. La riflessione può essere svolta singolarmente o in gruppo; può essere scritta o orale ed è la chiave affinché il percorso possa generare un apprendimento autentico, duraturo nel tempo (Furco, 2009).

- **Tappa E: Chiusura e celebrazione**

La quinta fase – chiusura e celebrazione – è dedicata alla conclusione del progetto: si realizza una riflessione finale sull'esperienza, in termini di obiettivi di apprendimento e di servizio raggiunti. Si organizza una giornata di incontro aperta alla comunità per celebrare gli esiti delle esperienze, per riconoscersi come parte di una comunità e ringraziare gli sforzi e l'impegno di tutti gli attori coinvolti. Per gli studenti, la celebrazione ha un valore altamente formativo perché permette la condivisione delle singole esperienze personali, dentro un momento celebrativo, di festa, offrendo opportunità di riflessione più profonda sul significato dell'esperienza. Secondo Tapia et al. (2013) la fase di chiusura e celebrazione di un progetto dovrebbe includere almeno tre momenti principali: un primo momento di ambientazione in cui si spiega la natura e logica dell'incontro; un secondo momento di contenuto in cui gli attori del progetto presentano l'esperienza e i risultati; e un terzo momento di dialogo in cui si rilancia l'impegno per progetti futuri, oltre a riconoscere gli sforzi di tutti gli attori del Service-Learning, attraverso, ad esempio, la consegna di certificati.



A seconda del paese e della cultura del contesto, le modalità di chiusura e celebrazione assumeranno forme diverse ma avranno tutte l'obiettivo di riflettere criticamente sull'impatto della proposta pedagogica del Service-Learning da un punto di vista sociale, per la comunità coinvolta, e da un punto di vista personale, sugli attori dell'esperienza, in termini di crescita personale e collettiva. Non progettare un momento di chiusura e celebrazione significa infatti non considerare un aspetto pedagogico importante del SL, legato alla possibilità di incorporare dimensioni della vita personale, curricolare e comunitaria secondo un patto di coesione e partecipazione sociale ampio. Afferma a questo proposito Martínez-Montoya (2001, p. 9): "se qualcosa caratterizza questi 'rituali' comunitari, è il loro aspetto integratore (olistico). È l'intera comunità che celebra".

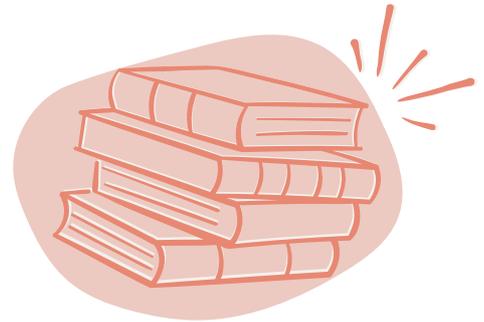
Note

(1) L'educazione civica, come insegnamento, viene introdotta da ALDO MORO, attraverso il D.P.R. n.585 del 13 giugno 1958 che reca i Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica. Vengono previste due ore al mese, obbligatorie, affiancate all'insegnamento della storia.

(2) Tale testo è l'evoluzione di quello delle Indicazioni per il curricolo del 2007, del quale riproduce quasi alla lettera l'impianto culturale e pedagogico. Rappresenta lo sbocco normativo di una sperimentazione durata cinque anni, alla luce della quale apporta qualche leggera, ma significativa, modifica e integrazione al testo. In particolare le Indicazioni 2012 assumono come punto di riferimento più generale le Raccomandazioni europee in tema di competenze chiave e di cittadinanza.



Bibliografia



- Álvarez, A., & Villareal, M. E. (2019). Integración interdisciplinaria en el Aprendizaje-servicio: un modelo para la gestión de proyectos en la educación superior. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 8, 96-105.
- Cinque, M., Culcasi, I., & Dalfollo, L. (a cura di), (2021). Costruire comunità. La proposta del Service-Learning. Roma: Educare Oggi. ISBN 978-88-3271-266-7.
- Culcasi, I. (2022) Il Glocal Service-Learning per un'evoluzione del rapporto tra educazione e realtà [Conference presentation]. I Semana De Imersao Total Em Aprendizagem Solidaria Glocal. Juazeiro da Bahia Brasile, 20-22 settembre 2022.
- Culcasi, I., & Russo, C. (2021). Progettare il Service-Learning nella dimensione virtuale: un'esperienza di PCTO. Tuttoscuola, 611, 36-39.
- Culcasi, I., Russo, C., & Cinque, M. (2022). L'impatto dell'e-Service-Learning sulle soft skills e sull'orientamento in adolescenza all'interno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento. In Atti del Convegno Nazionale SIRD Palermo, 30 Giugno-1/2 Luglio, pp. 745-758. Università degli Studi di Salerno. ISBN volume 978-88-6760-000-0.
- Deeley, S. J. (2016). El Aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectivas crítica. Madrid: Narcea.
- Delors, J., et al. (1996). Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Centur. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- D.P.R. n.585 del 13 giugno 1958. "Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica". <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/1958%2006%2013%20educazione%20civica.pdf>
- ERASMUS+ K2 eLene4work (2015-2018). <http://elene4work.eu>.
- Fiorin, I. (a cura di), (2016). Oltre l'aula. La proposta del Service Learning. Mondadori Università: Milano.
- Fiorin, I. (a cura di), (2017). La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di didattica generale. Milano: Mondadori.
- Furco, A. (2009). La reflexión sobre la practica, un componente vital de las experiencias de Aprendizaje-servicio [Conference presentation]. XII Seminario internacional de Aprendizaje servicio solidario 2009, 12 marzo, Buenos Aires, Argentina. <https://infanciayjuventudsc.files.wordpress.com/2011/06/actas-12c2ba-seminario-internacional-aprendizaje-y-servicio-solidario-participacion-solidaria-y-calidad-acad3a9mica.pdf>.
- International Commission on the Futures of Education (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education. Parigi: UNESCO.

- Lazar, J., & Preece, J. (1999). Implementing service learning in an online communities' course. In 14th Annual Conference International Academy for Information Management, (pp. 22-27). Academic Press.
- Marina, J. A. (2013). Apprendimento-Servizio. In R. Battle, L'Apprendimento-Servizio in Spagna: il contagio di una rivoluzione pedagogica necessaria. Madrid: PPC.
- Martínez-Montoya, J. (2001). La fiesta, rito de celebración de las identidades. Euskonews & Media, 9-16.
- Milani, L. (1965). Lettera ai Giudici. Reperibile sul sito barbiana.it https://www.barbiana.it/opere_i_letteraGiudici.html.
- Milani, L. (1967). Lettere a una professoressa. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali del curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, Annali della Pubblica Istruzione. Firenze: Le Monnier.
- Morin, E. (2015). Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione. Traduzione italiana a cura di Mauro Ceruti. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2000). La Testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Porcarelli, A. (2022). Le ragioni di una pedagogia della solidarietà nel Rapporto UNESCO 2021. Quaderni di pedagogia della scuola, 1(2), 53-61.
- Posada, R. (2004). Formación Superior basada en competencia, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. RIDAS. Revista Iberoamericana de Educación, 35(1), 1-33. <https://doi.org/10.35362/rie3512870>.
- Reimers, F. M., Barzanò, G., Fisichella, L., & Lissoni, M. (2018). *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile*. Milano-Torino: Pearson.
- Rossa, C. (2019). Il Service Learning. In CIOFS Scuola FMA, *Didattica della solidarietà. Service Learning e pedagogia salesiana*. Franco Angeli: Milano.
- Rota M.B., *Sapere, saper fare e saper essere, solidali. La proposta dell'Aprenendizaje y Servicio Solidario. Entrevista a Maria Nieves Tapia, «Cqia Rivista», febbraio 2012, pp. 281-295.*
- Selmo, L. (2018). Service-Learning e l'eredità pedagogica di Paulo Freire. In S. Colazzo & P. Ellerani, (a cura di). *Service Learning: tra didattica e terza missione*. Salerno: Università di Salerno.
- Scuola di Alta Formazione Educare all'Incontro e alla Solidarietà (EIS) dell'Università LUMSA. *"Che cos'è il Service Learning?"* <https://eis.lumsa.it/la-scuola/cosè-il-service-learning>
- Tarozzi, M., & Milana, M. (2022). Reimagining our futures together. Riparare le ingiustizie passate per ricostruire la scuola del future. *Quaderni di pedagogia della scuola, 1(2), 7-16.*
- Tapia, M. N. (2006). *Educazione e solidarietà: la proposta dell'Apprendimento Servizio*. Città Nuova: Roma.
- Tapia, M. N., Amar, H., Montes, R., & Tapia M. R. (2013). *Manual para docentes y estudiantes solidarios* (III edición). Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario – (CLAYSS).

- Tapia, M. N., Bridi, G., Maidana, M. P., & Rial, S. (2015). El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela. Buenos Aires, Argentina: CELAM - Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).
- Tapia, M. N. (2018). El compromiso social en el currículo de la Educación Superior. Buenos Aires, Argentina: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS.
- UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goal Learning Objectives. Parigi: UNESCO.

Educazione alla Cittadinanza Globale: il percorso storico nella comunità internazionale e in Italia

A CURA DI PIERA GIODA

Il kit pedagogico **Tutta un'altra storia** intende dare un contributo fattivo all'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) in Italia, adottando la definizione di Global Citizen Education proposta alla comunità internazionale dall'UNESCO(1) nel 2015:

“Il concetto di cittadinanza è andato evolvendo nel corso del tempo.

Storicamente la cittadinanza non era un diritto esteso a tutti, per esempio solo gli uomini o i proprietari di beni godevano dei diritti di cittadinanza. Durante lo scorso secolo si è assistito a un graduale spostamento verso un concetto più inclusivo di cittadinanza, influenzato dallo sviluppo di diritti civili, politici e sociali. Attualmente, la concezione di cittadinanza nazionale varia da paese a paese e rispecchia, fra gli altri fattori, anche le differenze politiche e storiche.

Cittadinanza globale significa senso di appartenenza a una comunità più ampia e un'umanità condivisa, interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e un intreccio fra il locale, il nazionale e il globale.”

Il crescente interesse per la cittadinanza globale ha comportato una maggiore attenzione alla dimensione globale dell'educazione alla cittadinanza e alle sue implicazioni per le politiche, i curricoli, l'insegnamento e l'apprendimento. L'educazione alla cittadinanza globale include tre dimensioni concettuali fondamentali:

- **DIMENSIONE COGNITIVA**

Acquisire conoscenze, analisi e pensiero critico circa le questioni globali, regionali, nazionali e locali e l'interazione e l'interdipendenza dei diversi paesi e dei diversi popoli.

- **DIMENSIONE SOCIO-AFFETTIVA**

Sviluppare un senso di appartenenza ad una comune umanità, condividerne i valori e le responsabilità, empatia, solidarietà e rispetto delle differenze e dell'alterità.

- **DIMENSIONE COMPORTAMENTALE**

Agire in maniera efficace e responsabile a livello locale, nazionale e globale per un mondo più sostenibile e pacifico.

L'Agenda 2030 ha inserito nel Target 4.7. un impegno per tutti gli stati che l'hanno sottoscritta il 25 settembre del 2015: "Entro il 2030, assicurarsi che tutti i discenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, **la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale** e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile."

L'ECG considera l'educazione come un'azione trasformativa, basata sull'utilizzo di metodologie didattiche innovative fondate sul dialogo e la riflessione, che mettono al centro chi apprende. Implica perciò un approccio sistemico a temi e problemi, così come ai rapporti fra contesti locali, regionali, planetari. Rimanda a **una consapevolezza civica su scala mondiale**, che sappia affrontare e promuovere i temi della democrazia, della pace, della sostenibilità e dei diritti umani. Insieme allo sviluppo del pensiero critico e delle abilità di ascolto e dialogo, sollecita un ruolo attivo sia come singoli, sia a livello collettivo nel rispetto dei principi di giustizia ambientale e sociale aiutando a comprendere come influenzare i processi decisionali a vari livelli.

In Italia

Per tradurre in strategie e azioni il Target 4.7. sono stati redatti due documenti importanti negli ultimi anni:

- La Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale, redatto nel 2017 da un tavolo multiattore molto rappresentativo di Ministeri, Enti locali e Enti del Terzo Settore, che è stato approvato dal Comitato Interministeriale per la Cooperazione allo Sviluppo nel 2020
- Il Piano di azione nazionale. Educazione alla cittadinanza globale (PAN ECG) approvato nel maggio 2023.

Quest'ultimo recente documento, che "traduce operativamente gli intenti della Strategia Nazionale", sintetizza così l'evoluzione storica dell'ECG: "Storicamente l'idea di educazione alla cittadinanza globale nasce dai valori e metodologie fondanti di tre diverse cornici: educazione civica, ai diritti umani e all'uguaglianza di genere, educazione ambientale e educazione allo sviluppo sostenibile. In questo senso l'educazione alla cittadinanza globale risulta essere un concetto sommativo e integrativo, che si è costruito nel tempo a partire da una serie di parole chiave: interconnessione, solidarietà, cittadinanza attiva e responsabile, responsabilità condivisa, visione comune, rispetto dei diritti umani. Questi stessi principi sono molto ben rappresentati anche dall'Agenda 2030 e dall'interrelazione dei suoi 17 Obiettivi e relativi traguardi. Infatti, per comprendere e affrontare la complessità delle sfide globali è necessario un approccio educativo multidimensionale, basato sulle connessioni e le contaminazioni, sull'inter e transdisciplinarietà, sulla valorizzazione delle singolarità e delle diversità.

L'obiettivo è superare la frammentazione educativa e tradurre i principi e i valori dell'educazione alla cittadinanza globale in azioni e cambiamenti significativi, a livello nazionale e locale.

Il Piano indica degli ambiti tematici e prevede percorsi di Educazione Formale, di Educazione non formale e di Informazione e sensibilizzazione da svolgere nelle Scuole, nelle Università, con i Comuni e gli Enti Locali anche per diffondere i valori dell'Agenda 2030.

“La promozione dell'ECG prevede il coinvolgimento di una **comunità educante** e quindi va prevista la costituzione di tavoli intersettoriali di concertazione a tutti i livelli, che lavorino in modo sinergico con i processi già in corso a livello territoriale sulle politiche di sostenibilità. L'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030, per un'istruzione di qualità, e il suo target 4.7, in cui si fa riferimento all'educazione per lo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale, non potranno essere raggiunti senza un coordinamento sinergico tra autorità nazionali, regionali, agenzie nazionali, enti locali, istituzioni educative, soggetti della società civile, istituzioni religiose, privato sociale, operatori economici del mondo profit e nonprofit, media, etc.”

Note

(1) UNESCO(2018), *Educazione alla cittadinanza globale, Temi e obiettivi di apprendimento*, Centro per la Cooperazione Internazionale, Trento
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>

(2) <https://www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2018/04/strategia-ECG-2018.pdf>

(3) <https://www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2023/06/Piano-di-Azione-Nazionale-ECG.pdf>



La via italiana alla scuola interculturale.

Un racconto lungo 30 anni.

A CURA DI VINICIO ONGINI

Il paesaggio multiculturale della scuola italiana. Il confronto con alcuni paesi europei.

Sono quasi 900.000 (il 10,3% sul totale della popolazione scolastica) gli alunni con "cittadinanza non italiana", i cosiddetti "alunni stranieri" nel linguaggio comune, seduti nei banchi della scuola italiana nell'anno scolastico 2019/2020. Sono pochi o sono tanti? O sono tantissimi? Dipende. Non sono tanti se rapportati al numero complessivo di studenti, cioè se invece del linguaggio secco dei numeri assoluti adottiamo il linguaggio delle percentuali. Il primo è prediletto dai mezzi di comunicazione di massa, dai politici e dall'opinione pubblica in generale perché sono i numeri che scandiscono e costruiscono il racconto delle "nuove" scuole e città multietniche, sono i numeri che fanno notizia: "nella mia scuola ci sono 200 studenti stranieri"; "nella mia classe ho 6 stranieri"; "nel mio comune ci sono più di 100 etnie!", affermano a volte presidi, insegnanti, amministratori locali, senza dire quanti sono in totale gli studenti o gli abitanti, arrotondando sempre verso l'alto, alzando in modo ansiogeno l'asticella. E poi le "etnie" in una scuola non esistono (e forse non esistono in generale, bisognerebbe chiederlo agli antropologi): ci sono le persone, i gruppi, le famiglie, tante provenienze e tante storie diverse.

Se utilizziamo il linguaggio meno invasivo delle percentuali sappiamo invece che in Italia solo 10 studenti su 100 sono "stranieri". E potremmo dire anche che nel nostro Paese non sono tanti gli studenti stranieri se confrontiamo i numeri della scuola italiana con quelli di altri grandi Paesi europei. La definizione di "alunno straniero" non sempre ha lo stesso significato e le modalità di rilevazione sono diverse ma il confronto con altri Paesi è comunque interessante.

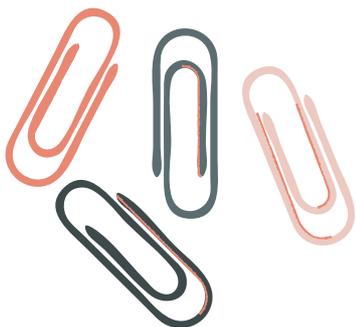
In Francia per esempio gli "alunni di nazionalità straniera" sono quasi 500.000, il 4% circa della popolazione scolastica, molto meno dell'Italia. Ma non sono pochi, sembrano pochi: in Francia la rilevazione della nazionalità straniera prende in considerazione quella dell'alunno e non dei genitori. Si diventa francesi molto più velocemente anche se si è di origine straniera e il numero di studenti stranieri tende a diminuire a motivo della politica di assimilazione del governo francese che ha favorito l'acquisizione della cittadinanza. Ai primi posti, tra gli studenti di nazionalità straniera, algerini e marocchini.



La Spagna utilizza la stessa definizione dell'Italia, gli alunni di "cittadinanza non spagnola" sono però più di 800.000, una percentuale dell'11% sul totale degli studenti spagnoli. Riguardo alle nazionalità di origine ai primi posti troviamo, naturalmente, gli alunni provenienti dall'America Latina: Ecuador, Colombia, Perù.

In Inghilterra la rilevazione viene fatta su base etnica, la categoria utilizzata è quella dell'appartenenza etnica, "autocertificata", ossia dichiarata dai genitori per gli alunni fino a 11 anni, poi dai ragazzi stessi, in base ad un criterio non legato alla nazionalità ma alla provenienza da un gruppo che si definisce (ed è riconosciuta dagli altri) come una comunità distinta. Gli alunni appartenenti ai "minority ethnic groups" sono quasi 1.500.000, il 22,6 % della popolazione scolastica. Ai primi posti nelle provenienze India e Pakistan.

Ma gli alunni "stranieri" possono essere anche tanti, anzi tantissimi e vissuti o percepiti come "troppi" se concentrati in singole classi, scuole e territori. La loro presenza è infatti molto disomogenea e, come è noto, i numeri assoluti o le medie delle percentuali non danno conto delle reali condizioni delle singole scuole e dei luoghi in cui sono immerse. Le classi con percentuali molto alte di bambini con cittadinanza non italiana si trovano, in gran parte, nelle scuole dell'infanzia e primarie delle regioni del Centro e del Nord Italia.



Caratteristiche del paesaggio multiculturale della scuola italiana: velocità, policentrismo diffuso, molteplicità delle cittadinanze.

Il paesaggio della scuola multiculturale è dunque molto variegato e composito, un tessuto multiforme e con molti colori diversi, un "mantello di arlecchino", per usare la metafora del filosofo francese Michel Serres. Un paesaggio, un catalogo di luoghi e situazioni, un mondo di storie in cui conviene inoltrarsi muniti di una indispensabile bussola, un'indicazione segnaletica fondamentale: il verbo distinguere. Tra Nord e Sud, città, paesi, biografie, contesti sociali. Tra bambini, adolescenti e giovani. Tra alunni stranieri di recente immigrazione, o appena arrivati, che non conoscono la lingua italiana, e se sono rumeni imparano velocemente e sono cinesi ci vuole molto più tempo... E alunni, o studenti, figli di genitori immigrati ma nati in Italia, che parlano in italiano e a volte, benissimo, anche in dialetto, o nelle tradizionali, storiche lingue italiane, come i bambini ivoriani della Val Maira, nel cuneese che salutano in occitano. Mai "arrivati" dal loro Paese, mai avuta una valigia, o uno zaino da emigranti, e senza nostalgia di un Paese forse mai visto. E allora perchè chiamarli stranieri? "Stranieri a chi?", hanno dato questo titolo ad un CD musicale un gruppo di giovani rapper, figli di immigrati della periferia romana. Come Amir, figlio di coppia mista, uno degli autori dei brani: "Sono nato a Tor Pignattara, a Roma, non ho mai avuto problemi con i miei amici, con la gente del quartiere. Soltanto con le istituzioni che mi considerano diverso, anche se sulla carta d'identità c'è scritto che sono nato a Roma mi chiedono sempre se sono straniero. Sono fiero di essere italiano ma c'è troppa confusione..."

Sono la maggioranza gli alunni di seconda generazione, nati in Italia, rappresentano più del 65% del totale degli alunni "stranieri", ma nelle scuole dell'infanzia la media sale all'85%, più di 8 su 10. E questa è davvero un'indicazione segnaletica del paesaggio futuro. Un'attenzione particolare meritano gli alunni "neoarrivati", ovvero di recente immigrazione. Sono i non italo-foni e per loro occorrono misure specifiche e mirate di accoglienza e apprendimento linguistico. Sono tuttavia un segmento minoritario, il 3,4% sul totale degli alunni "stranieri". Sono tre gli elementi che caratterizzano il paesaggio italiano e che influenzano la percezione che l'opinione pubblica, le comunità locali, le famiglie, gli insegnanti stessi hanno delle scuole. Queste caratteristiche distinguono l'Italia da altri Paesi europei: la velocità, il policentrismo diffuso, la molteplicità delle cittadinanze presenti nelle classi.

- **La velocità.**

A differenza di altri Paesi europei di lunga tradizione multiculturale il cambiamento per la scuola è stato rapidissimo, è cominciato all'inizio degli anni novanta, con un'accelerazione negli ultimi vent'anni. Lo si vede prendendo in considerazione le presenze di alunni stranieri in piccoli centri o piccole città che mai avevano vissuto fenomeni di immigrazione ("Prima i cinesi li avevamo visti solo alla tv.." dice il sindaco di Barge, il paese dei cinesi scalpellini, in provincia di Cuneo).

E se si fa il confronto con un Paese, molto vicino al nostro, come la Francia, si scopre che questa nazione è terra di immigrazione da più di 150 anni (e la stessa cosa si può dire dell'Inghilterra) e che per tutto il novecento ha mantenuto una percentuale di presenze straniere significativa.

Per non parlare del diverso percorso di costruzione nazionale: la Francia è un Paese centralizzato che ha cercato di uniformare le diversità, in Italia invece sono storicamente più forti le autonomie e le istanze locali e municipali con la loro rete di associazioni impegnate nel sociale. Ed è questa l'Italia che emerge dai dati e dalle mappe sulla scuola multiculturale: l'Italia delle 100 città, dei 100 distretti industriali, dei 1000 campanili, delle valli alpine e appenniniche attivamente attraversate dalla globalizzazione. L'Italia delle province, delle piccole città veloci a mobilitare risorse economiche e sociali: è anche per queste caratteristiche del paesaggio multiculturale italiano che riveste un ruolo importante la presenza del terzo settore, del volontariato sociale, dell'associazionismo.

Ma vediamo alcuni esempi di paesaggio: Mantova è, dopo Prato, la provincia con la più alta percentuale di alunni stranieri in Italia, Macerata è la prima provincia per alunni stranieri di tutta la fascia adriatica, territorio dinamico e polo di attrazione per l'immigrazione. E Porto Recanati è ai primi posti, come percentuale di alunni stranieri nelle sue scuole, tra le piccole cittadine. Nelle provincie di Cuneo e Pordenone, Treviso e Piacenza ci sono percentuali più alte che non nelle scuole di Venezia e Bari, Napoli e Palermo, grandi città del Mediterraneo. Nell'immaginario collettivo è forte la convinzione che gli immigrati arrivino dal mare, la nave degli albanesi nel 1989, i continui sbarchi visti al telegiornale, l'isola di Lampedusa al centro dell'attenzione. Ed in parte corrisponde alla realtà, basta entrare nelle scuole di Riace, Gioiosa Ionica o Mazara del Vallo, o nelle scuole e nei centri di istruzione per adulti della Sicilia, con la nuova (di questi ultimi anni) presenza di minori stranieri non accompagnati.

Ma il maggior numero di alunni e studenti figli di immigrati sono seduti sui banchi delle scuole del centro e soprattutto del nord dell'Italia.

Diverso è il paesaggio di altri Paesi, Francia e Germania, per esempio, nei quali le scuole a forte presenza di studenti stranieri sono concentrate in alcune grandi aree del Paese, le zone industriali soprattutto.

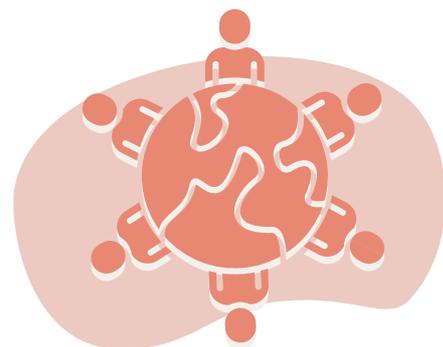
- **Il policentrismo diffuso.**

È un "modello" asimmetrico, quello dell'Italia, un paesaggio "policentrico e diffuso" in cui spiccano come poli di attrazione non solo i quartieri delle grandi città, con le periferie ex industriali (come le scuole di Torino e Genova), i quartieri dei centri storici (come Roma e Palermo) ma anche le piccole città, i paesi, i piccoli borghi delle valli, con le loro scuole rimaste aperte perché sono arrivati alunni stranieri, figli dei rifugiati sbarcati dalle navi come a Riace, in Calabria, o Bordolano, sulla sponda lombarda del fiume Oglio, con i figli degli indiani "arrivati", anzi "chiamati" a lavorare nei campi e nelle stalle.

- **La molteplicità delle cittadinanze.**

Il terzo elemento che caratterizza la scuola italiana è la molteplicità delle cittadinanze, i tanti e diversissimi Paesi di provenienza degli alunni "stranieri", un tessuto multiforme e variegato anche nelle singole scuole e classi, sebbene alcune comunità siano nettamente più numerose delle altre. In particolare, Romania, Albania e Marocco sono le nazionalità più diffuse ed insieme costituiscono oltre il 40% dei ragazzi "stranieri" nelle scuole italiane.

Sono presenti 180 cittadinanze diverse nelle scuole italiane, su 194 stati. C'è il mondo in classe, provenienze diversissime anche nelle scuole di piccoli centri: molte differenze quindi, una molteplicità di lingue, di modi diversi di "pensare" la scuola e l'istruzione. Da questo punto di vista l'Italia è un Paese più multiculturale di altri, nel senso di una maggior quantità di differenze che è possibile incontrare nelle scuole e nelle classi. In altri Paesi ci sono grandi gruppi, più omogenei per culture, lingue, orientamenti religiosi: i maghrebini in Francia, i turchi in Germania, i gruppi asiatici in Inghilterra. Le "conseguenze" della presenza di "arlecchino in classe" sono evidenti: è ben diverso organizzare una scuola e lavorare in una classe con allievi provenienti da un solo gruppo culturale (la classe o la scuola con tanti cinesi a Prato, o con tanti ecuadoriani a Genova, per esempio) piuttosto che con classi e scuole con tante diverse provenienze. Ma "arlecchino in classe" ci fa perdere o ci fa guadagnare? Porta problemi e confusione, o porta vivacità, aria nuova, elementi di trasformazione? O dipende? Da che cosa dipende? Di fronte a questa realtà, ovvero l'inserimento via via crescente dei figli degli immigrati nella scuola, l'Italia ha scelto, fin dall'inizio della sua esperienza di Paese d'immigrazione, la prospettiva educativa dell'educazione interculturale. Che cosa indicano queste parole? Quando si è cominciato ad usarle?



**La via italiana alla scuola interculturale.
Dal 1990 al 2022: un percorso in undici tappe.**

Anno 1989, agosto, nelle campagne di Villa Literno, in Campania, viene ucciso un lavoratore stagionale impegnato nella raccolta dei pomodori. Si chiama Jerry Masslo, è un giovane immigrato, scappato dal Sudafrica dell'apartheid. Il fatto provoca mobilitazioni antirazziste in tutto il Paese, come non era mai accaduto.

Inizia il nuovo anno scolastico 1989/1990, sono 18.474 gli alunni stranieri iscritti nelle nostre scuole, al primo posto gli alunni provenienti dal Marocco.

Nel 1990 viene organizzata la prima conferenza nazionale sull'immigrazione e approvata la legge sull'immigrazione, detta "Legge Martelli". Una parte dell'opinione pubblica comincia a capire, e a scoprire che l'Italia e la sua scuola stanno cambiando, che il paesaggio umano, sociale delle nostre città e scuole sta diventando multiculturale.

Escono i primi libri scritti da autori immigrati, definiti in quei primi anni "letteratura delle migrazioni". Per esempio Pap Kouma, Io, venditore di elefanti, Garzanti, 1990. Sono, all'inizio, libri scritti "con l'aiuto di": a volte un giornalista, oppure un insegnante. Sono storie di viaggi dal Sud al Nord del mondo, piccole odissee, sguardi venuti da lontano. Al Ministero della pubblica istruzione viene costituito per la prima volta un gruppo di lavoro per l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Il gruppo è organizzato dalla Direzione generale della scuola elementare: è composto da funzionari, esperti scolastici e docenti universitari e concorre all'elaborazione delle prime due importanti circolari sul tema: 8 settembre 1989, n. 301, Inserimento degli

stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio e, 26 luglio 1990, n. 205, La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri: l'educazione interculturale.

Inizia da qui, da questo anno 1989/1990, il viaggio dell'idea di "educazione interculturale" nei documenti del Ministero dell'istruzione e poi via via nei documenti delle altre istituzioni governative e locali e nel linguaggio adottato da scuole e associazioni

La tesi che presento è che la costruzione della prospettiva interculturale è andata avanti in modo lineare e progressivo ma non è stata percepita dalle scuole come espressione di un disegno generale e convinto, di un modello condiviso. L'accompagnamento, la manutenzione dei principi e della normativa è stata però intermittente e non sempre alle indicazioni e raccomandazioni nazionali hanno fatto seguito azioni coerenti, sostenute da risorse, da valutazioni sull'efficacia e l'utilità delle pratiche, da programmi di formazione. Per questi motivi si può dire che l'"educazione interculturale" è una scelta fatta più di trent'anni fa ma quell'indicazione segnaletica, interculturale, ci mostra una strada in salita, un percorso ancora da compiere, con molte curve e ostacoli da superare.

Presento qui, in modo sintetico, una serie di tappe della "via italiana alla scuola interculturale" che a partire dal 1989 arrivano fino al 2022 :

Anno 1989. Il primo documento sugli alunni stranieri.

L'obiettivo della circolare del ministero della pubblica istruzione del 1989 era soprattutto quello di disciplinare l'accesso generalizzato al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine. L'attenzione era posta esclusivamente sugli alunni stranieri (v. C.M. 8/9/1989, n. 301, Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio).

Anno 1990. Il primo documento sull'educazione interculturale.

Nella circolare successiva si afferma, invece, il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni stranieri/immigrati, in funzione del reciproco arricchimento (v. C.M. 22/7/1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*). Questo documento introduce per la prima volta il concetto di educazione interculturale, intesa come la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza: «L'educazione interculturale avvalorata 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 [...]. Gli interventi didattici, anche in assenza di alunni stranieri, devono tendere a prevenire il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture. Su quest'ultimo aspetto insiste anche la pronuncia del Consiglio nazionale della pubblica istruzione del 24/3/1993, *Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola*.

Anno 1994. La dimensione interculturale nelle discipline.

Si individua l'Europa, nell'avanzato processo di integrazione economica e politica in corso, come società multiculturale, imperniata sui motivi dell'unità, della diversità e della loro conciliazione dialettica, e si colloca la dimensione europea dell'insegnamento nel quadro dell'educazione interculturale, con riferimento al trattato di Maastricht e ai documenti della Comunità Europea e del Consiglio d'Europa (v. Il dialogo interculturale e la convivenza democratica, C.M. 2/3/1994, n. 73). Un documento molto completo che interviene anche sulle discipline e sui programmi rivisti alla luce della dimensione interculturale. Si fa un riferimento anche all'utilità di biblioteche e scaffali multiculturali nelle scuole e nelle biblioteche pubbliche, all'editoria per ragazzi, all'importanza di strumenti didattici adeguati, come i libri bilingui e plurilingui. È un documento molto attuale. Sul tema della prospettiva interculturale nei saperi e nelle discipline, su come si insegna storia, geografia, scienze, matematica, diritto nelle scuole e nelle classi multiculturali si sono fatti pochi progressi. In quanto al tema dell'Europa quanto sarebbe necessario riprendere questo documento. Assistiamo allo scenario drammatico di un'Europa che va verso la disintegrazione piuttosto che verso l'integrazione, che costruisce muri e reticolati e affronta, in modo individualistico, la sfida delle migrazioni.

Anno 1998. La legge sull'immigrazione.

Rilevante la sottolineatura, contenuta nella Legge sull'immigrazione n. 40 del 6 marzo 1998 (la cosiddetta Legge Turco-Napolitano), art. 36, sul valore formativo delle differenze linguistiche e culturali: «Nell'esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa, le istituzioni scolastiche realizzano, per tutti gli alunni, progetti interculturali di ampliamento dell'offerta formativa, finalizzati alla valorizzazione delle differenze linguistico-culturali e alla promozione di iniziative di accoglienza e di scambio».

Il Decreto Legislativo del 25 luglio 1998, n. 286 Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero riunisce e coordina le varie disposizioni in vigore in materia con la stessa Legge n. 40/98, ponendo, anche in questo caso, particolare attenzione all'effettivo esercizio del diritto allo studio, agli aspetti organizzativi della scuola, all'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, al mantenimento della lingua e della cultura di origine, alla formazione dei docenti e all'integrazione sociale.

Tali principi sono garantiti nei confronti di tutti i minori stranieri, indipendentemente dalla loro posizione giuridica, così come espressamente previsto dal Decreto del Presidente della Repubblica del 31 agosto 1999, n. 394, Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero. In particolare, si legge che l'iscrizione scolastica può avvenire in qualunque momento dell'anno e che spetta al Collegio dei docenti formulare proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando la costituzione di sezioni in cui la loro presenza sia predominante, e definire, in relazione

ai livelli di competenza dei singoli alunni, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento. Inoltre, per sostenere l'azione dei docenti, si affida al Ministero dell'istruzione il compito di dettare disposizioni per l'attuazione di progetti di aggiornamento e di formazione, nazionali e locali, sui temi dell'educazione interculturale.

L'accento viene posto sui diritti umani, sull'educazione alla cittadinanza e alla convivenza civile.

Anno 2000. L'educazione interculturale come normalità dell'educazione.

Nel frattempo presso il ministero era stata istituita una Commissione nazionale per l'educazione interculturale (1997), che elabora un documento con l'obiettivo di presentare l'educazione interculturale come "normalità dell'educazione" nelle società globali, come dimensione diffusa e trasversale nella scuola del nostro tempo. Si tratta di uno sviluppo del tema, di un accento nuovo per quegli anni ma utilissimo oggi: la "normalità" dell'integrazione!

Azioni di sostegno nei confronti del personale docente impegnato nelle scuole a forte processo migratorio sono definite dalla C.M. n. 155/2001, attuativa degli articoli 5 e 29 del CCNL del comparto scuola: fondi aggiuntivi per retribuire le attività di insegnamento vengono assegnati alle scuole con una percentuale di alunni stranieri e nomadi superiore al 10% degli iscritti. L'impegno viene confermato anche negli anni successivi, ma con un forte ridimensionamento delle risorse economiche.

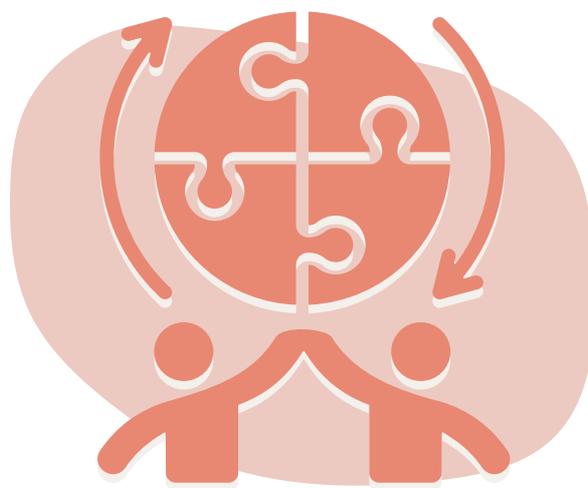
La legge sull'immigrazione del 30 luglio 2002, n. 189, cosiddetta Bossi-Fini, che modifica la precedente normativa in materia di immigrazione ed asilo, non ha cambiato le procedure di iscrizione degli alunni stranieri a scuola, che continuano ad essere disciplinate dal Regolamento n. 394 del 1999. Rimane anche l'indicazione dell'“educazione interculturale”.

Anno 2006. Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione.

La C.M. n. 24, del 1 marzo 2006 *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* redatta da un Gruppo di lavoro per l'integrazione degli alunni stranieri, composto da esperti, dirigenti scolastici e insegnanti, fornisce un quadro riassuntivo di indicazioni per l'organizzazione di misure volte all'inserimento degli alunni stranieri. L'accento è chiaramente posto sugli alunni stranieri, il documento ha soprattutto finalità pratiche, l'offerta di un comune denominatore operativo, concreto, ricavato dalle buone pratiche delle scuole, da proporre a tutto il sistema scolastico. Non mancano alcune decise indicazioni di scelte culturali e didattiche: «L'Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale [...]»; «Per un pieno inserimento è necessario che l'alunno trascorra tutto il tempo scuola nel gruppo classe, fatta eccezione per progetti didattici specifici, ad esempio l'apprendimento della lingua italiana [...]. L'immersione in un contesto di seconda lingua parlata da adulti e compagni facilita l'apprendimento del linguaggio funzionale».

Si comincia a definire il tema delle scuole a forte presenza di alunni stranieri, che diventerà sempre di più oggetto di analisi, ricerche e polemiche politiche. Un tema attualissimo oggi: sono aumentate le preoccupazioni delle famiglie italiane per le scuole con tanti stranieri. Sarà ripreso dalle circolari ministeriali sulle iscrizioni del 15 dicembre 2007 e del 15 gennaio 2009 e soprattutto dalla circolare dell'8 gennaio 2010 (si veda in seguito).

Il documento raccoglie alcune preoccupazioni delle famiglie e degli insegnanti, sul rischio di rallentamento o di impoverimento didattico, a danno degli alunni italiani, nelle scuole a forte presenza di alunni stranieri. Il primo paragrafo della seconda parte, è intitolato Un'equilibrata distribuzione degli alunni stranieri e contiene raccomandazioni e suggerimenti alle scuole per lavorare in rete e coordinarsi tra loro, per costruire intese e patti con il territorio.



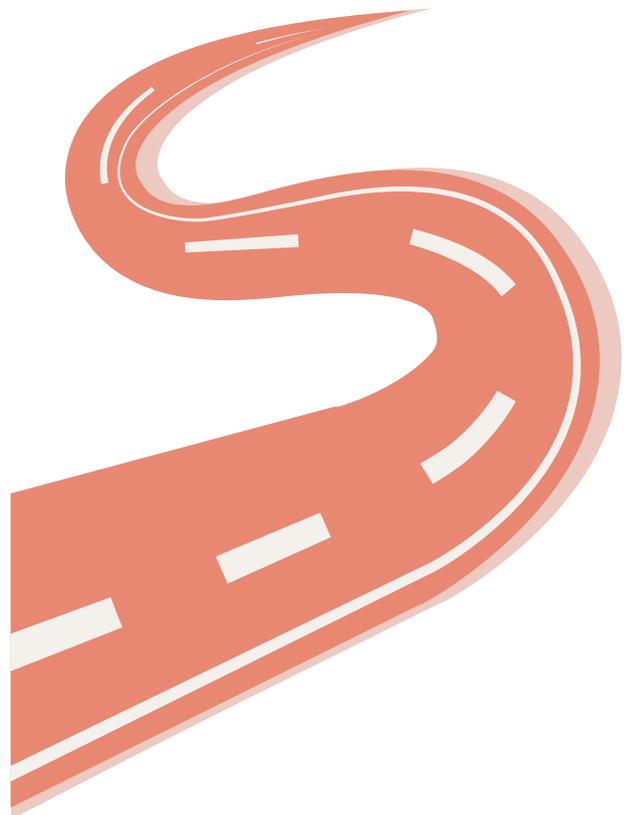
Anno 2007. La via italiana alla scuola interculturale.

Il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (ottobre 2007), è redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, istituito nel dicembre 2006 al Ministero della pubblica istruzione, composto da esperti delle diverse discipline e da mediatori culturali rappresentanti delle diverse aree culturali.

Il titolo del documento riunisce due dimensioni complementari, due sguardi: quello dell'"interculturalità" che coinvolge tutti gli alunni e tutte le discipline, che attraversa i saperi e gli stili di apprendimento e quella dell'"integrazione", ovvero dell'insieme di misure e azioni specifiche per l'accoglienza e gli apprendimenti linguistici, in particolare degli alunni di recente immigrazione.

Il documento è suddiviso in due parti: i principi (le migliori pratiche realizzate nelle scuole fin dal primo presentarsi di alunni stranieri nella scuola, la normativa italiana espressa in varie forme dai governi centrali e le azioni degli Enti locali si richiamano prioritariamente a quattro principi generali ovvero l'universalismo, la scuola comune, la centralità della persona in relazione con l'altro, l'interculturalità) e le azioni (10 azioni che caratterizzano il modello di integrazione interculturale italiano e lo possono sostenere se sono accompagnate da cure, risorse, dispositivi normativi, consapevolezza politica). Le azioni sono:

- Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola; Italiano seconda lingua;
- Valorizzazione del plurilinguismo;
- Relazione con le famiglie straniere e orientamento;
- Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico;
- Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi;
- Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze;
- L'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio;
- Il ruolo dei dirigenti scolastici;
- Il ruolo dei docenti e del personale non scolastico.



Anno 2007. La formazione dei dirigenti e l'insegnamento dell'italiano a studenti stranieri.

A seguito dell'impulso dato dal documento *La via italiana alla scuola interculturale* vengono attivate, e accompagnate da risorse economiche, due azioni (delle 10 indicate nel documento): la prima rivolta alla formazione dei dirigenti di scuole multiculturali, la seconda agli studenti stranieri di recente immigrazione.

Il titolo dell'azione finalizzata alla formazione è *Dirigere le scuole in contesti multiculturali*: a partire dalle scuole a forte presenza di alunni stranieri sono stati organizzati una serie di seminari nazionali di formazione, a cadenza annuale o semestrale (Rimini, maggio 2007; Torino, novembre 2007; Milano, aprile 2008; Abano Terme, maggio 2009; Catania, febbraio 2010; Riccione, marzo 2011; Piacenza, settembre 2013; Prato, marzo 2014; Roma, febbraio 2015; Torino, maggio 2015; Napoli, marzo 2016). Dal 2018 è partita invece un'altra linea di formazione, attraverso master universitari destinati a dirigenti scolastici e insegnanti di scuole in contesti multiculturali, con risorse del Fondo Asilo Migrazioni Integrazione (FAMI). Dice il documento *La via italiana*, riguardo alla formazione dei dirigenti scolastici: «Si rende indispensabile una formazione dei dirigenti mirata anche ad accrescere specifiche competenze gestionali e relazionali, sia interne alla scuola (dispositivi di accoglienza e promozione dell'inclusione, laboratori linguistici, procedure amministrative e di valutazione), sia esterne (rapporti con le altre scuole, con gli enti locali, con le possibili risorse del territorio) [...]».

La seconda azione è il Piano nazionale per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda destinato in particolare agli alunni di recente immigrazione delle scuole secondarie di primo e secondo grado, quindi a coloro che sono alle prese con la scuola delle "discipline", che hanno già fatto anni di scuola nel paese di provenienza e sono a volte abituati ad altri stili di insegnamento/apprendimento. Il piano è stato elaborato dall'Osservatorio e finanziato all'interno del Programma "Scuole aperte" per l'anno 2009 (Circolare 27 novembre 2008, Programma nazionale Scuole aperte).

Anno 2010. La scuola sul tetto: il limite del 30% per gli alunni stranieri.

La C.M. n. 2, 8 gennaio 2010, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana* riprende il tema di "un'equilibrata distribuzione degli alunni stranieri", tra scuole e nelle classi, in particolare di coloro che non parlano la lingua italiana. Introduce il "tetto" del 30% di alunni stranieri per classe. La proposta del "tetto" suscita molte discussioni e polemiche che coinvolgono i partiti e i media. In realtà la discussione rimane a livello astratto perché si considera il dato statistico, cioè la provenienza dei bambini e non le loro reali capacità o difficoltà.



Molti bambini cosiddetti “stranieri” sono nati e cresciuti in Italia, hanno frequentato le scuole dell’infanzia e se provengono dai Paesi dell’Est europeo, come l’Albania e la Romania, spesso recuperano in tempi veloci il *gap* linguistico con i compagni. Inoltre, dal punto di vista organizzativo e logistico diventa spesso impossibile, o impraticabile e anche ingiusto spostare alunni da una scuola all’altra per rispettare un tetto astratto; e poi se in una scuola di montagna o in paese lontano da altri centri chi dovrebbe spostarsi?

Di fatto per queste ragioni il “tetto” non viene applicato. La circolare del ministero ribadisce e precisa quanto già indicato in documenti precedenti: la linea è quella di favorire un’equilibrata distribuzione di alunni stranieri tra le scuole e tra le classi, con particolare attenzione a coloro che sono di recente immigrazione.

Il Documento *Indagine conoscitiva sulle problematiche connesse all’accoglienza degli alunni stranieri nelle scuole italiane*, redatto dalla Commissione cultura, scienza e istruzione della Camera dei deputati, 12 gennaio 2011 (il rapporto integrale è stato presentato il 28 giugno 2011) contiene dati, esperienze, analisi, proposte frutto di audizioni con testimoni privilegiati e visite sul campo da parte della Commissione.



Anno 2014. Un aggiornamento delle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.

La C.M. n 4233, 19 febbraio 2014, Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, aggiorna le precedenti Linee guida del 2006. In particolare introduce i temi dello sviluppo della scolarizzazione nel secondo ciclo, sottolinea la diversità di bisogni tra alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia o di recente immigrazione, introduce il tema della cittadinanza e delle seconde generazioni e la questione dell'istruzione degli adulti.

Anno 2015. “Diversi da chi? Dieci raccomandazioni e proposte”, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, Ministero dell'istruzione.

Il documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura – istituito dal Ministro nel settembre del 2014 – è stato inviato alle scuole con Circolare del Capo Dipartimento, 9 settembre 2015. Contiene dieci raccomandazioni e proposte operative. Per la prima volta, in venticinque anni, nel documento *Diversi da chi?* non si è utilizzata la definizione di “alunni stranieri”, ritenuta inadeguata e superata, si sono utilizzate altre definizioni: “studenti con background migratorio”, “figli di migranti”, “alunni con origini migratorie”.

Anno 2015 e successivi. Seminari annuali "Costruttori di ponti".

È stato un anno difficile, il 2015. Sui temi delle migrazioni e dell'integrazione sono accaduti fatti drammatici, dall'attentato alla redazione del giornale francese Charlie Hebdo, nel mese di gennaio, alla strage di novembre, sempre a Parigi. Anche nelle nostre scuole è aumentata la preoccupazione, tra gli insegnanti e le famiglie. Le idee e le convinzioni sulla scelta dell'"interculturalità", sembrano appannate e incerte. Una delle parole che abbiamo letto e sentito più spesso in questi mesi (sui giornali, in televisione, alla radio) è "muri". L'Europa sembra diventata una fortezza assediata: è stato costruito un muro di filo spinato in Ungheria per impedire il passaggio dei migranti dalla Serbia ed altri paesi ne hanno seguito l'esempio. E poi blocchi a Ventimiglia, a Calais, al valico per l'Austria. A più di 30 anni dalla caduta del Muro di Berlino – che coincidenza: il nostro viaggio nella parola "interculturalità" è coinciso con la caduta del Muro! – l'Europa è tornata a costruire altri muri, a chiudersi e a parlare di frontiere e di confini. Sembra di essere tornati indietro, anche nella scuola. Ci sono più incertezze e preoccupazioni. La via dell'interculturalità è in salita.



E c'è ancora, ed è molto diffusa, una rappresentazione superficiale e deformata che vede negli stranieri solo o soprattutto un gruppo fragile, in difficoltà, bisognoso d'aiuto, vulnerabile. Un modo di pensare difensivo, l'idea di integrazione come aiuto ai più deboli: bisogna accoglierli, insegnare la lingua, orientarli. Un'idea sociale, da continua emergenza, e in parte è anche così, ma non tutti sono fragili. Una parte di loro conosce le lingue e il mondo meglio di noi e dei "nostri" studenti, sa resistere e adattarsi, porta punti di vista differenti sulla scuola e l'educazione e da parte delle loro famiglie c'è una fiducia nella scuola e una speranza nel futuro di cui noi abbiamo perso traccia.

Un esempio: la maggioranza degli studenti "stranieri" immatricolati all'Università è costituita da studenti che provengono dalle scuole italiane (e non dall'estero) e una percentuale significativa proviene da istituti tecnici e professionali.

Anche se hanno accumulato ritardi scolastici, anche se sono arrivati senza conoscere la lingua italiana, anche se "schiacciati" su scelte tecnico/professionali, una parte di loro non rinuncia a proseguire gli studi. Un chiaro segnale della spinta verso lo studio, della fiducia, del sogno, della speranza nel futuro da parte di alcuni gruppi di immigrati. Dal 2015 al 2022 si sono svolti seminari annuali, sui temi citati, con il titolo di Costruttori di ponti.

Anno 2022. Orientamenti interculturali. L'integrazione degli alunni e delle alunne provenienti da contesti migratori, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, Ministero dell'istruzione.

Il documento, presentato a marzo 2022, rinnova indicazioni e proposte operative per la realizzazione di misure specifiche dedicate agli studenti provenienti da contesti migratori, con l'obiettivo di promuovere un rinnovamento della didattica e delle relazioni tra tutti gli studenti, in un contesto di crescente pluralismo sociale e culturale. La definizione "alunni e alunne provenienti da contesti migratori" sostituisce la definizione "alunni stranieri", per più ragioni ormai del tutto inadeguata. Il documento aggiorna e attualizza le precedenti Linee guida, del 2014, alla luce dei cambiamenti avvenuti nel paesaggio multiculturale della scuola italiana negli ultimi dieci anni. Ne indico alcuni tra i più significativi:

- Il calo demografico: la diminuzione degli alunni italiani, centomila in meno solo nell'anno scolastico 2019/2020;
- L'aumento delle seconde generazioni, ovvero degli alunni provenienti da contesti migratori ma nati in Italia. Sono più del 65% dei quasi 900.000 alunni provenienti da contesti migratori (anno 2019/2020);
- Si è tornati a discutere del tema della cittadinanza per i figli di immigrati. Tra le diverse proposte di legge depositate in Parlamento c'è quella dello *ius scholae* che attribuisce proprio alla scuola e all'istruzione un compito decisivo;

- È cambiata e si è differenziata anche l'idea di appartenenza: al legame con un territorio o nazione di provenienza familiare si sono aggiunte una sensibilità europea e globale. E una sensibilità ecologica nuova, come dimostrano le manifestazioni per il clima di questi anni che hanno accomunato giovani studenti di tutte le provenienze; la multiculturalità è un tratto che accomuna alunni italiani e non; sono importanti le somiglianze, il denominatore comune nelle diversità.
- La competenza e cittadinanza digitale accomuna le nuove generazioni indipendentemente dalle provenienze nazionali: è nota e condivisa la definizione di nativi digitali che connota tutti i ragazzi
- C'è un nuovo impegno e interesse da parte di istituzioni e centri di ricerca verso la fascia d'età 0/6, a cui sono dedicate, per esempio, le "Linee pedagogiche per il sistema integrato 0/6", del Ministero dell'istruzione, 2021;
- I Centri di istruzione per adulti (CPIA) sono stati istituiti dieci anni fa. Queste istituzioni scolastiche vedono una presenza di allievi, giovani e meno giovani, provenienti per il 70% da contesti migratori.

Per approfondimenti:

Ongini, V. (2011), *Noi domani. Viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza: Bari
 Ongini, V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza: Bari

Riformulare la discussione per superare polarizzazioni e divisioni

A CURA DI TANA ANGLANA

Il contenuto di questo Kit pedagogico si basa sul lavoro che l'International Center for Policy Advocacy (ICPA) ha condotto per definire un nuovo approccio al dialogo sulle migrazioni e concretizzatosi nel **Kit di strumenti per riformulare la narrazione sulla migrazione**(1) (consultabile online all'indirizzo www.narrativechange.org/it). Tale approccio si basa su teorie consolidate ed esperienze internazionali in campagne di cambiamento della narrazione delle migrazioni centrate sull'**approccio di riformulazione**. Al cuore di questo approccio è la consapevolezza che nei dibattiti ad alto impatto emotivo, come quello attuale sulla migrazione, è importante **superare la polarizzazione** e puntare sui **valori**, sui desideri e bisogni **comuni**, così come sul coinvolgimento emotivo delle parti interessate per aprire al dialogo e a una partecipazione reale.

Nello specifico, il lavoro condotto da ICPA nasce da una visione multidisciplinare dell'advocacy pubblica, attingendo alle discipline di comunicazione politica, economia comportamentale, linguistica cognitiva, psicologia sociale e negoziazione, ma l'obiettivo principale resta la loro applicazione concreta alla comunicazione legata al tema migratorio. Tale approccio di riformulazione/cambio di narrazione, centrato sulla sfera emotiva, solitamente implica i seguenti elementi:

- Riconoscere le legittime preoccupazioni del pubblico di riferimento (il cosiddetto centro fluido);
- Partire da valori condivisi, positivi, unificanti;
- Focalizzarsi sulla sfera emotiva, parlare di esperienze reali per innescare sentimenti positivi che facciano presa sul pubblico in modo quasi naturale, richiamandosi al cuore più che alla testa;
- Lanciare messaggi positivi, distensivi e propositivi che coinvolgano il pubblico. Solo dopo aver creato sentimenti positivi, sfidare le persone a pensare in modo diverso, per esempio introducendo una nota dissonante;
- Ascoltare, fare domande aperte adottando un linguaggio pacato e ragionevole per dialogare in modo costruttivo sui temi, creando uno spazio che consenta di difendere in modo netto le posizioni inclusive.

La forza di questo approccio sta nel partire da storie e valori condivisi dalla comunità e, attraverso un processo aperto e inclusivo di ascolto reciproco, sfidare con determinazione e chiarezza le posizioni che fanno leva sulle paure e promuovono l'esclusione.

Nel proporre l'adozione dell'approccio di riformulazione, i nostri obiettivi sono:

- Fornire strumenti che consentano di sviluppare le capacità per condurre conversazioni più efficaci sulla migrazione, cercando di coinvolgere e ascoltare persone legittimamente confuse, disorientate e indecise;
- Aprire uno spazio al dialogo per identificare soluzioni orientate alla diversità e all'inclusione;
- Ispirare e incoraggiare persone che vogliono ravvivare un dialogo costruttivo su temi difficili, all'adozione dell'approccio di riformulazione/cambio di narrazione nel proprio lavoro quotidiano.

Dal toolkit ICPA al Kit pedagogico.

Educare alla comunicazione inclusiva nelle scuole rappresenta un potente strumento per migliorare l'ambiente scolastico e per insegnare ai ragazzi i valori dell'inclusione e della diversità. Una comunicazione inclusiva promuove il rispetto reciproco, la comprensione e la valorizzazione delle differenze individuali, creando un clima di accettazione e tolleranza all'interno della comunità scolastica. Quando gli insegnanti modellano e incoraggiano un linguaggio rispettoso e inclusivo, gli studenti imparano a essere consapevoli delle proprie parole e azioni, sviluppando empatia e sensibilità verso i loro coetanei. Questo non solo migliora il benessere emotivo degli studenti, ma anche l'efficacia

dell'apprendimento, poiché un ambiente scolastico inclusivo favorisce un maggiore coinvolgimento e partecipazione da parte di tutti gli studenti. Inoltre, educare alla comunicazione inclusiva prepara i ragazzi per una società sempre più diversificata e globale, dotandoli delle competenze necessarie per collaborare in modo efficace e rispettoso con persone provenienti da background culturali e prospettive diverse. In questo modo, la scuola diventa non solo un luogo di apprendimento accademico, ma anche un laboratorio per la costruzione di relazioni positive e la promozione dell'inclusione sociale.



Note

(1) Il Kit di strumenti per riformulare la narrazione sulla migrazione è stato sviluppato dall'ICPA come componente chiave del progetto *Reframe the Debate: New Migration Narratives for Constructive Dialogue* (2017-2019). Lo sviluppo della versione italiana del toolkit è stato sostenuto da *Never Alone Initiative* e *Social Change Initiative*

CHIAVE 1

**Conoscere stereotipi,
pregiudizi, schemi mentali:
un'economia della mente che
diventa avarizia del cuore.**

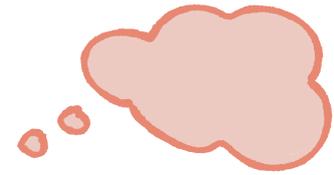


"Se usi il linguaggio e gli schemi degli avversari, fai il loro gioco. Cambia storia!"

(George Lakoff, UC Berkeley)

Per riflettere

A CURA DI IOANA LIVIA ZAGREAN



I pregiudizi nascono nella testa degli esseri umani e bisogna combatterli nella testa degli esseri umani, cioè con lo sviluppo delle conoscenze, e quindi dell'educazione, attraverso la lotta incessante contro ogni forma di settarismo. [...]

Per liberarsi dai pregiudizi, gli esseri umani hanno bisogno soprattutto di una cosa: di vivere in una società libera.

(Norberto Bobbio, "La natura del pregiudizio", Lectio magistralis, 1979)

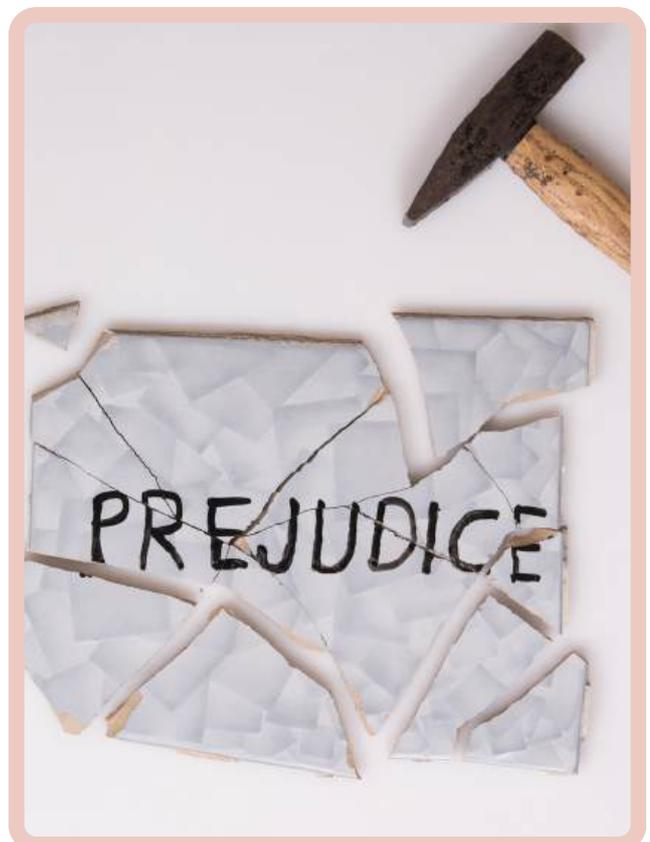
Fin dall'inizio della storia umana, le persone si sono spostate dalla terra natale e hanno attraversato confini per cercare nuove opportunità e una vita migliore o per proteggersi da guerre o disastri naturali. Quindi la migrazione non è un fenomeno moderno, ma è una delle tradizioni più antiche dell'umanità (Ward et al., 2017).

Stiamo assistendo, in Italia, a un flusso migratorio continuo e significativo, durante il quale i pregiudizi nei confronti degli immigrati e delle immigrate sono emersi in molti contesti diversi: comunità territoriali, famiglia, scuola e luoghi di lavoro. I dati ISTAT del 2023 mostravano che nel gennaio 2003 il numero delle persone immigrate erano 1,549,373, passando a 5.193.669 di persone al primo gennaio 2022 (ISTAT, 2023).

La manifestazione del pregiudizio nei confronti degli immigrati e delle immigrate rappresenta un problema sociale con cui ci confrontiamo quasi quotidianamente, nonostante le importanti politiche di integrazione che sono state attuate (Scheepers et al., 2002). Ward e i suoi colleghi (2017), in riferimento al pregiudizio contro le persone immigrate, identificano due caratteristiche fondamentali: minaccia e competizione.

La minaccia si riferisce alla percezione che l'ingroup ha dell'outgroup, ad esempio la percezione di rappresentare un rischio per la salute, la sicurezza e il benessere economico dell'ingroup. Inoltre, quando diversi gruppi entrano in contatto, potrebbero provare paura e sensazione di minaccia al proprio concetto di sé. La teoria della minaccia integrata è stata intensamente testata in contesti multietnici e si è dimostrata un quadro utile per indagare gli atteggiamenti dei cittadini e delle cittadine ospitanti nei confronti delle persone immigrate (Stephan et al., 2005; Ward & Masgoret, 2008). Per quanto riguarda la competizione percepita dai diversi gruppi, essa è supportata da meccanismi psicologici cognitivi e affettivi. Esses et al. (1998) hanno sostenuto che gli immigrati e le immigrate qualificate sono un potenziale gruppo per lo studio del modello strumentale unificato del conflitto di gruppo, in quanto possono competere con successo per le risorse e sono spesso percepiti come concorrenti dai cittadini e dalle cittadine ospitanti.

Il mondo occidentale sta vivendo in questo periodo una fase di transizione e di crisi profonda. L'altro, non è considerato una risorsa, piuttosto diviene il nemico, colui o colei da cui bisogna difendersi. L'incontro con l'altro diviene ancora più tortuoso quando nel percorso di vita interviene anche la diversità. Questa diversità, definita solo dal fatto che l'altro nasce in un altro territorio e diventa in un suo momento della vita "l'immigrato/a" con tutte le caratteristiche che questo comporta, mette in crisi le poche certezze ancora rimaste, spaventa e la sua sola esistenza e presenza diviene una minaccia. Questo è il terreno fertile dove il livello dei pregiudizi in generale si innalza. Ricordiamoci che tutti noi siamo portatori di pregiudizi, come lo stesso William James scriveva: "Molte persone credono di pensare, ma in realtà stanno solo riorganizzando i loro pregiudizi"! La persistenza dei pregiudizi nella società può condurre a comportamenti disumani quando le persone non sono consapevoli di essi e quando il livello di intolleranza supera determinati limiti.



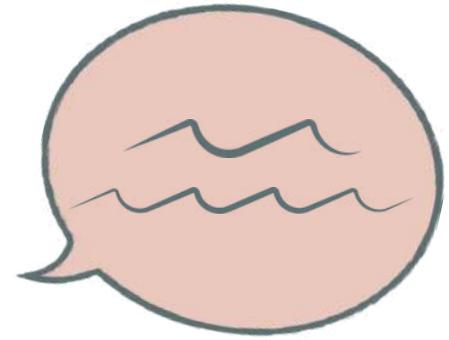
Definizioni

A CURA DI IOANA LIVIA ZAGREAN

1. CATEGORIZZAZIONE

Allport sostiene che la categorizzazione sociale è un precursore necessario al pregiudizio (Allport, 1954).

La categorizzazione è un processo cognitivo naturale e non bizzarro. Esiste perché il mondo è semplicemente un posto troppo complesso per essere in grado di sopravvivere senza alcun mezzo per semplificare e ordinare prima. Proprio come i biologi e le biologhe, o i chimici e le chimiche, usano i sistemi di classificazione per ridurre la complessità della natura a un numero più gestibile di categorie, collegate tra loro in modi scientificamente utili, così anche noi ci affidiamo a sistemi di categorie nella nostra vita quotidiana. Semplicemente non possiamo e non abbiamo la capacità di rispondere in modo diverso e unico a ogni singola persona o evento che incontriamo. Anche se questo fosse possibile, sarebbe altamente disfunzionale farlo, perché tali stimoli possiedono molte caratteristiche in comune tra loro, nonché caratteristiche che li differenziano da altri stimoli. Stabilire categorie sulla base di queste somiglianze e differenze, ci permette di affrontarli in modo molto più efficiente. Questo è uno dei motivi per cui le lingue umane sono tutte piene di complessi sistemi di categorie e sottocategorie: consentono un facile riferimento a intere classi di persone e oggetti, senza bisogno costante di una descrizione particolaristica. Le categorie sono "sostantivi che tagliano fette" attraverso il nostro ambiente (Allport, 1954, p. 174).



Per fare un esempio: supponiamo che io abbia bisogno in una nuova città straniera di trovare un posto dove fare delle analisi cliniche. È molto più utile per me, per chiedere indicazioni, essere in grado di riconoscere particolari categorie di persone (ad esempio, polizia e residenti locali) che semplicemente chiedere alla prima persona che incontro (di solito un compagno di viaggio altrettanto perso o un turista). Ciò che è una questione di mera convenienza in questo banale esempio può diventare letteralmente una questione di vita o di morte in ambienti più minacciosi. Essere in grado di riconoscere e comportarsi in modo appropriato nei confronti dei membri del "nostro" e del "loro" gruppo. Camminare per le strade dell'Ucraina o di Gerusalemme può rendere indispensabile disporre di giudizi categorici rapidi e accurati, per la propria sopravvivenza personale. Un risultato diretto della categorizzazione è l'accentuazione cognitiva delle differenze tra le categorie e una diminuzione della differenza all'interno delle categorie. È stato dimostrato che questi processi di differenziazione e assimilazione influenzano le percezioni, gli atteggiamenti e la discriminazione comportamentale tra gruppi.

Alcuni di questi processi possono operare al di fuori della nostra consapevolezza, per questo è di fondamentale importanza essere consapevoli di tali processi e non negare.

Quando due o più sistemi di categorizzazione operano simultaneamente, l'effetto può essere quello di ridurre i pregiudizi associati a uno qualsiasi di essi, presi isolatamente.

Una volta che entra in gioco una determinata categorizzazione, le differenze all'interno dei gruppi si attenuano. Questo di solito non è un processo simmetrico – gli outgroup possono essere visti come più omogenei – anche se in alcuni contesti intergruppi, in particolare in quelli che coinvolgono minoranze o valori centrali per l'identità di un gruppo, si osserva il contrario (Brown, 2010).

L'adozione di una categorizzazione in una determinata situazione dipende dalla facilità dell'accessibilità cognitiva per la persona interessata e dal grado di adattamento tra tale sistema di categorie e le differenze e le somiglianze effettive tra le persone in tale situazione. I fattori che influenzano l'accessibilità e l'adattamento includono i bisogni, gli obiettivi e le disposizioni abituali della persona o le caratteristiche degli stimoli come visibilità, vicinanza e interdipendenza.

La categorizzazione dei gruppi sociali in generale in "noi" rispetto a "loro" si verifica relativamente presto nell'infanzia e porta a un pregiudizio *in-group*, cioè la percezione favorevole del proprio gruppo rispetto ad altri gruppi sociali. Esistono prove sostanziali e coerenti che dimostrano che i bambini e le bambine piccole dai tre anni in poi sono in grado di classificare altre persone sulla base di categorie sociali visibili e salienti, come ad esempio l'età (Brown, 2010).

La teoria dell'identità sociale ha proposto che le appartenenze ai gruppi facciano parte del concetto di sé e che gli individui siano motivati a sostenere un'identità sociale positiva (Tajfel & Turner, 1986). Per fare ciò, gli individui stabiliscono che gli ingroup sono positivi e distintivi rispetto agli outgroup, che sono giudicati negativamente. Gli adolescenti sembrano essere sensibili alle differenze di status tra i gruppi, e queste differenze influenzano i loro atteggiamenti intergruppo (Abrams, Rutland, Cameron, & Marques, 2003; Nesdale & Flesser, 2001). Una prospettiva di sviluppo socio-cognitivo integrativa ha mirato a riconciliare l'identità sociale e le teorie socio-cognitive e ha proposto che l'interazione tra funzionamento socio-cognitivo e identità sociale determini lo sviluppo del pregiudizio (Rutland & Killen, 2015; Rutland, Killen, & Abrams, 2010).

Allport ha anche individuato la funzione di categorizzazione ingroup e outgroup, osservando che "la categoria ci consente di identificare rapidamente un oggetto correlato".

Per quanto riguarda l'importanza dell'identificazione all'interno del gruppo e come possa essere più fondamentale per i pregiudizi intergruppo rispetto all'antipatia per l'*outgroup*, Allport ha osservato che "ci sono buone ragioni per credere che questo pregiudizio d'amore sia molto più fondamentale per la vita umana di quanto non lo sia quello di odio-pregiudizio" (Dovidio et al., 2005). "Quando una persona difende un proprio valore categoriale, può farlo a spese degli interessi o della sicurezza di altre persone. Il pregiudizio d'odio scaturisce da un pregiudizio amoroso reciproco sottostante" (pp. 25-26).

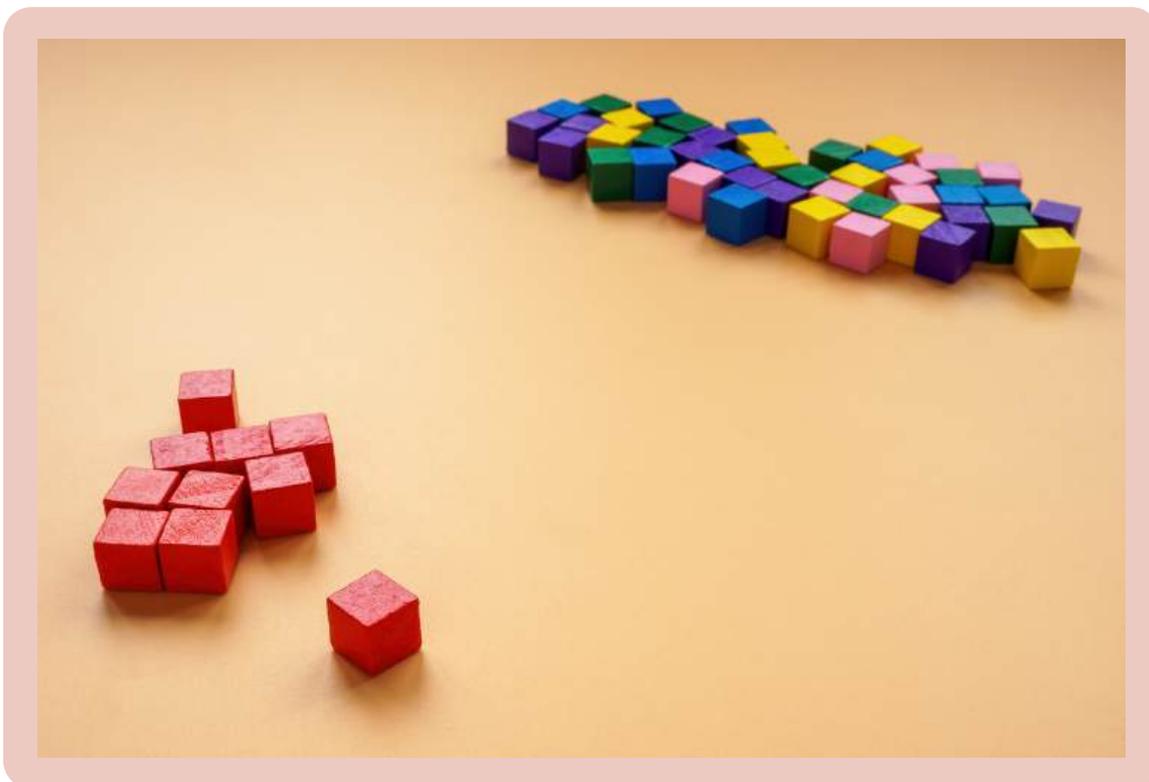
Poiché la categorizzazione è alla base del pregiudizio, Allport ha sostenuto che cambiare il modo in cui le persone concepivano l'appartenenza alle categorie era molto promettente per ridurre i pregiudizi. In particolare, ha proposto che spostare l'attenzione dall'appartenenza a un livello più differenziato, come i gruppi razziali, a un livello più inclusivo, come l'identità nazionale o umana, potrebbe minare il tipo di categorizzazione che porta al pregiudizio tra gruppi razziali o etnici. "In effetti, la razza stessa è diventata la lealtà dominante tra molte persone. Sembra oggi che lo scontro tra l'idea di razza e di un mondo unico si stia trasformando in una questione che potrebbe essere la più decisiva nella storia umana. La lealtà verso l'umanità può essere modellata prima che scoppi la guerra interrazziale" (p. 44). Allport (1954) ha anche chiaramente riconosciuto come l'affiliazione di gruppo influenzi i modi con cui le persone valutano gli altri, ma anche come gli individui differiscono nella loro identificazione con il loro gruppo (Brown & Zagefka, p.36). Ha osservato che "il senso di appartenenza è una questione altamente personale. Anche due membri dello stesso gruppo possono vederne la composizione in modi ampiamente divergenti" (Dovidio et al., 2005, p.4). Inoltre, ha illustrato come la percezione dell'identità di gruppo sia alterabile – come cioè la categorizzazione possa diventare ricategorizzazione – e come le persone possano essere membri di più categorie e possedere identità multiple (Gaertner & Dovidio, 2005). Ad esempio, ha scritto che "i membri del gruppo non sono fissati in modo permanente. Per certi scopi un individuo può affermare una categoria di appartenenza, per altri scopi una categoria leggermente più grande" (p. 35).

"La categoria ci consente di identificare rapidamente un oggetto correlato"; "L'intero scopo sembra essere quello di facilitare la percezione e la condotta – in altre parole, di rendere il nostro adattamento alla vita rapido, regolare e coerente" (1954, p. 21). Il moderno lavoro di cognizione sociale si basa sull'intuizione di Allport documentando i meccanismi ordinari di percezione e interpretazione che discriminano gli outgroup. Le ultime ricerche sottolineano (a) la natura inconscia, automatica, implicita, ambigua del pregiudizio, che spiega perché le persone non riconoscono i propri pregiudizi, e (b) l'interazione tra motivi sociali e cognizione, che spiega ciò che facilita e contrasta il pregiudizio.



In estrema sintesi:

1. Le categorie consentono alle persone di funzionare nel mondo. Le persone non possono trattare ogni persona (o oggetto) come unico, ma devono comprenderlo in termini di esperienze precedenti.
2. Per essere efficienti ed efficaci, le categorie raccolgono il più possibile nel loro cluster. Le categorie più grossolane sono più pragmatiche per la maggior parte degli scopi rispetto alle categorie a grana fine. Il minimo sforzo è più efficiente, purché possa guidare le interazioni con l'ambiente.
3. Le categorie aiutano l'identificazione. Quando si classificano oggetti o altre persone, si sa cosa sono. La categoria collega associazioni e concetti rilevanti, consentendo il pregiudizio. Per i gruppi sociali, gli stereotipi guidano le percezioni e le interazioni con le persone, facilitando rapidi adattamenti.
4. Le categorie forniscono tag affettivi. "La categoria satura tutto ciò che contiene con lo stesso sapore ideativo ed emotivo" (Allport, 1954/1979, p. 21), collegandolo a pregiudizi emotivi.
5. I processi di categorizzazione riflettono una significativa irrazionalità. Le categorie irrazionali, sosteneva Allport, si formano più facilmente, portano un intenso bagaglio emotivo e resistono all'evidenza, ammettendo ma ignorando le eccezioni (Dovidio et al., 2005).



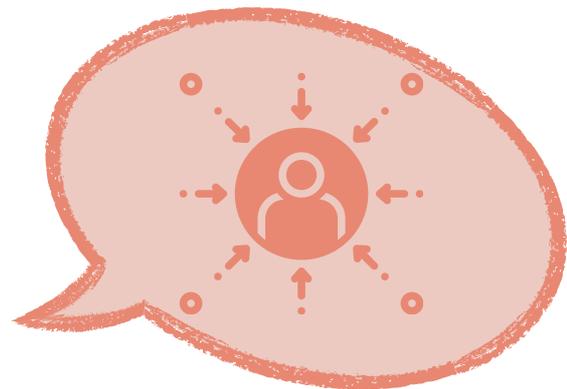
2. STEREOTIPO

Per descrivere i comportamenti ostili o discriminatori nei confronti degli outgroup, il termine specifico utilizzato nella letteratura è "discriminazione comportamentale, comportamento negativo messo in atto sulla base di un pregiudizio".

Invece le credenze cognitive sono attribuite più agli "stereotipi - caratteristiche e tratti generali ritenuti tipici di una categoria sociale". Infine le "emozioni esperite nei confronti di gruppi sociali e dei loro membri saranno definite emozioni intergruppi" (Voci & Pagotto, 2010, pp. 5-7).

Gli stereotipi sono una conseguenza del processo di categorizzazione preso in esame nel paragrafo precedente. Uno stereotipo corrisponde a una credenza o a un insieme di credenze in base a cui un gruppo di individui attribuisce determinate caratteristiche a un altro gruppo di persone (Brown, 2010).

Per valutare o prevedere il comportamento di una persona ricorriamo a schemi mentali, e facendo così non facciamo altro che utilizzare come scorciatoia mentale l'ipotesi che chi rientra in una determinata categoria avrà probabilmente le caratteristiche proprie di quella categoria.



Uno stereotipo non si basa su una conoscenza di tipo scientifico o un dato oggettivo, ma piuttosto rispecchia una valutazione che spesso si rivela rigida e non corretta dell'altro, in quanto attraverso gli stereotipi si tende in genere ad attribuire in maniera indistinta determinate caratteristiche a un'intera categoria di persone, trascurando cioè tutte le possibili differenze che potrebbero invece essere rilevate tra i diversi componenti di tale categoria. Tuttavia, non necessariamente tutti gli stereotipi sono negativi: ad esempio, lo stereotipo che gli americani sono pragmatici non ha una connotazione negativa, e se utilizzato tenendo conto che possono anche esistere eccezioni (vivendo dunque non come "tutti gli americani sono pragmatici" ma "molti americani sono pragmatici"), può anche rivelarsi un'utile strategia cognitiva. In effetti se considerati come delle generalizzazioni che possono rivelarsi approssimative, gli stereotipi dimostrano di potersi rivelare, così come gli schemi mentali, delle valide strategie mentali. Per la psicologia sociale uno stereotipo corrisponde a una credenza o a un insieme di credenze in base a cui un gruppo di individui attribuisce determinate caratteristiche a un altro gruppo di persone (Voci & Pagotto, 2010).

3. PREGIUDIZIO ETNICO VS PREGIUDIZIO RAZZIALE

La parola pregiudizio proviene dal latino *praeiudicium*, che significa sentenza anticipata, quindi un'opinione precostruita, un giudizio preventivo privo di giustificazione razionale a prescindere dalla conoscenza di una persona o di un gruppo oppure dell'oggetto in questione (Rusconi, 2004). Il pregiudizio è diverso da un pensiero errato, perché tende a perdurare anche alla luce di nuove evidenze riguardanti la persona o il gruppo, e ha una forte matrice socioculturale. Infatti, esso è condiviso tra gli appartenenti a uno stesso gruppo sociale ed è rivolto verso membri di altri gruppi sociali.

È unanime il riconoscimento di studiosi e ricercatrici, scrittori e artiste, in diversi ambiti, che hanno preso in esame questo argomento, tuttavia, uno dei primi ad interrogarsi di tale fenomeno, proponendo una visione articolata del pregiudizio fu Allport.

Allport (1954), nel suo lavoro pionieristico *La natura del pregiudizio*, definisce il pregiudizio etnico come "un'antipatia basata su una generalizzazione irreversibile e in mala fede. Può essere solo intimamente avvertita o anche dichiarata. Essa può essere diretta a tutto un gruppo come tale, oppure a un individuo in quanto membro di un gruppo" (p.9).

La definizione appena riportata potrebbe essere adattabile anche ad altre tipologie di pregiudizio; tuttavia, nelle teorizzazioni di Allport il riferimento è prevalentemente al pregiudizio etnico in quanto il suo trattato venne scritto nell'immediato dopo guerra. Tale definizione, per quanto abbia guidato per anni la ricerca sul tema, presenta il limite di ricondurre il pregiudizio etnico a una forma di antipatia,

laddove esso invece comprende variegate emozioni, ampi giudizi e valutazioni, comportamenti. Partendo da tale considerazione, Brown (1995) amplia la definizione del pregiudizio (etnico compreso) includendo concetti come atteggiamenti, credenze cognitive, emozioni e comportamenti. Nella sua visione, il pregiudizio presuppone: "la presenza di almeno alcune di queste caratteristiche: mantenimento di atteggiamenti sociali o credenze cognitive squalificanti, l'espressione di emozioni negative, o la messa in atto di comportamenti ostili o discriminatori nei confronti di membri di un gruppo per la loro sola appartenenza ad esso" (Brown, 1995, p. 15).

Il pregiudizio etnico denominato anche "razzismo moderno" si esprime in maniera occulta, facendo riferimento a motivazioni di tipo culturale, di nazionalità, di costumi, di storia. Si differenzia dalle vecchie forme del pregiudizio in quanto la sua espressione era disinibita facendosi riferimento a motivazioni di tipo genetico, quindi razziale (Markus, 2008). Spesso i due termini, razza ed etnia vengono confusi nella letteratura, tuttavia i due aspetti si intrecciano continuamente in quanto "la razza" è un concetto con grandi influenze sociali non solo biologiche, fa riferimento a legami ereditari (Dobzhansky, 1973). Invece il concetto di etnia si basa sulla condivisione di una storia, cultura, valori, religione, lingua di un determinato popolo facendo riferimento a fattori socioculturali.

Per poter comprendere appieno come il pregiudizio si manifesta occorre conoscerne le cause e le origini. Allport (1954) sostiene che è impossibile conoscere e comprendere le cause del pregiudizio da un'unica prospettiva, per cui, essendo il pregiudizio un fenomeno multidimensionale, può avere un'infinità di cause. Nella visione dell'autore occorre possedere una visione integrata dei seguenti aspetti:

- a. I fattori interni della personalità: una persona che ha delle frustrazioni personali potrebbe essere molto ostile nei confronti degli altri o membri di un gruppo minoritario, avendo quindi pregiudizi negativi.
- b. Le cause cognitive: sono di tipo pratico, in quanto l'essere umano attribuisce accuse o colpe "agli altri", per semplificare la realtà sia che si tratti di problemi reali o meno.
- c. Fattori socioculturali: l'individuo cresce e si forma in diversi ambienti che lo influenzano (tra cui la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari), che gli trasmettono le proprie credenze e atteggiamenti. Infatti, i pregiudizi sono "appresi", proprio perché costituiscono uno degli aspetti del processo di socializzazione.
- d. Fattori storici: le spiegazioni dei pregiudizi possono essere compresi prendendo in considerazione l'evoluzione che hanno avuto nel tempo. Ad esempio, il pregiudizio contro gli afroamericani ha come radice lo schiavismo.

Nel corso degli anni, l'espressione del pregiudizio è diventata via via meno chiara e manifesta; tuttavia, il fenomeno non è certamente scomparso ma è diventato, grazie a interventi di natura politica e sociale, più sottile perché poco accettabile socialmente, se manifestato apertamente. Si distingue infatti una forma tradizionale di pregiudizio manifesto, che si esprime in maniera diretta e ostile basata sulla convinzione di inferiorità biologica dei gruppi minoritari e una forma moderna, più sottile e nascosta (latente) che si riferisce soprattutto alla distanza culturale tra autoctoni e immigrati (Akrami et al., 2000; Zagrean et al., 2022).

Esistono diverse strategie per poter ridurre il pregiudizio, ovvero il contatto positivo e prolungato con i membri dell'outgroup (Allport, 1976; Pettigrew & Tropp, 2006). Così facendo si ridurrebbe lo stato di ansia e tensione e aumenterebbe l'empatia verso i membri dell'outgroup. Questi aspetti saranno discussi ampiamente nella Chiave 4.



4. SCHEMI MENTALI

Non siamo lavagne bianche o vasi vuoti che aspettano di essere riempiti di informazioni. Invece, siamo già pieni di pensieri, credenze e sentimenti.

Elaboriamo costantemente nuove informazioni, cerchiamo di capire i bisogni degli altri e di interpretare le nostre emozioni e sentimenti.

Ci affidiamo agli schemi mentali per aiutarci a fare tutte queste cose, cioè per dare un senso al mondo intorno a noi.

Proprio come la cornice intorno a un quadro, possiamo inquadrare un argomento: scegliendo cosa in primo piano, ciò che è sullo sfondo e ciò che non mostreremo affatto.

Questo processo è il framing, la creazione di schemi mentali.

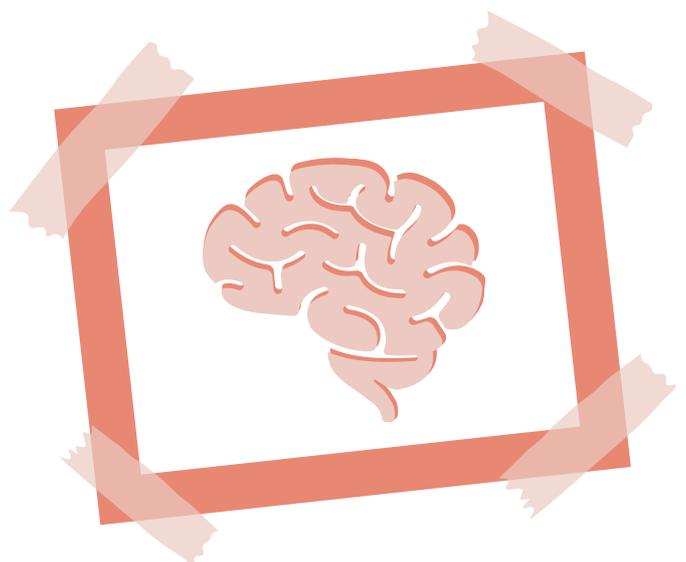
Di fatto, ogni volta che comunichiamo stiamo creando o richiamando degli schemi mentali.

Nel corso del tempo, il modo in cui una questione viene inquadrata avrà un impatto su come pensiamo e sentiamo su di essa, e infine su come rispondiamo. Può diventare il nostro senso comune: il modo predefinito con cui pensiamo a un problema.

In definitiva, man mano che l'inquadramento viene ripetuto e rafforzato, si costruisce la cultura e la pratica.

Ogni volta che comunichiamo, stiamo usando degli schemi mentali, che se ne siamo consapevoli o no. Sviluppare la nostra comprensione del framing ci aiuta a valutare l'attuale inquadramento del nostro tema e a fare interventi di formulazione potenti e di maggiore impatto.

"Più spesso il frame viene attivato, più forte diventa. Quando diventa abbastanza forte, lo schema mentale definirà il vostro "senso comune". Il senso comune è semplicemente l'insieme degli schemi mentali che usi per capire ciò che sperimenti e ciò che senti".
Lakoff 2020



Per fare

E' meglio cominciare un percorso educativo in classe senza utilizzare questi termini, per evitare di stigmatizzare il pensiero degli allievi e delle allieve a riguardo e perché possa emergere liberamente, per poi riflettere in modo critico.

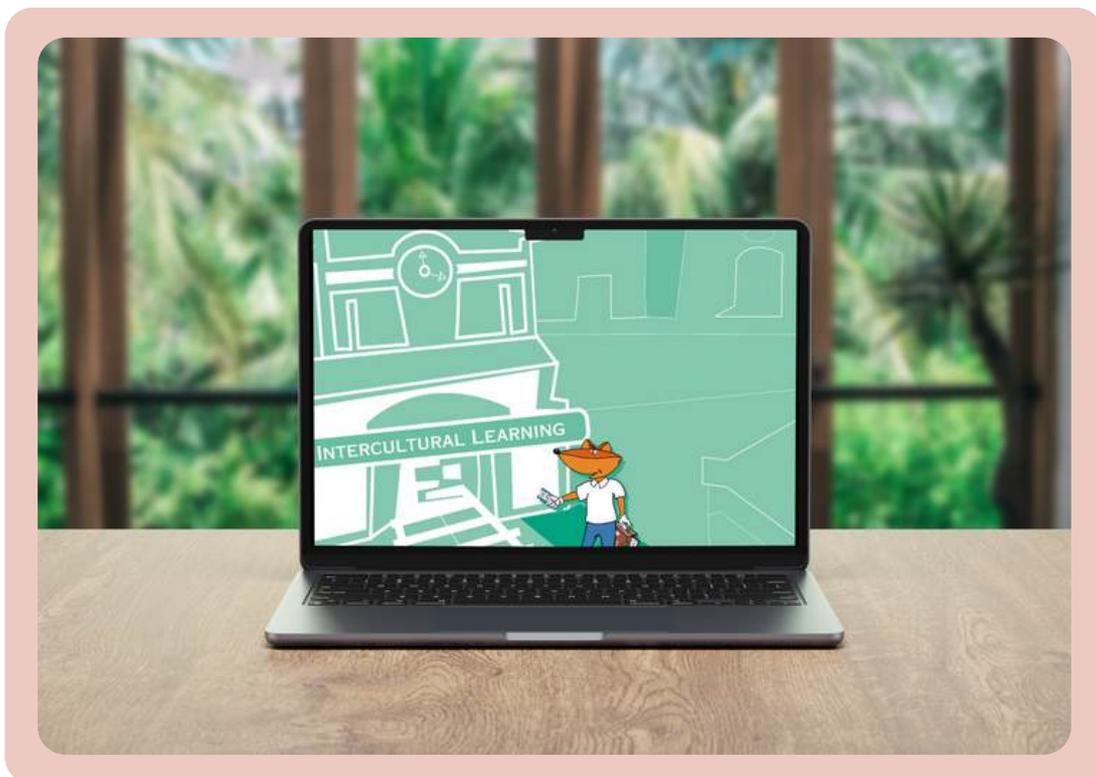
Possono essere utili alcuni esercizi interattivi che la formazione alla comunicazione interculturale del **Consiglio d'Europa** ha sperimentato con **i giovani e le giovani nei programmi di educazione non formale**. Per scoprire che tutti noi facciamo ricorso a pregiudizi e stereotipi, senza nemmeno rendercene conto. **La regola per gestire questi esercizi è però quella di non giudicare, ma di riflettere sul perché si ragiona così.**



Per approfondimenti:

[Intercultural Learning T-kit](#)

in particolare gli esercizi -gioco, pp. 37-87.



Attività iniziali

Attività 1

Cartografia geopolitica sugli stereotipi nel mondo

30 minuti

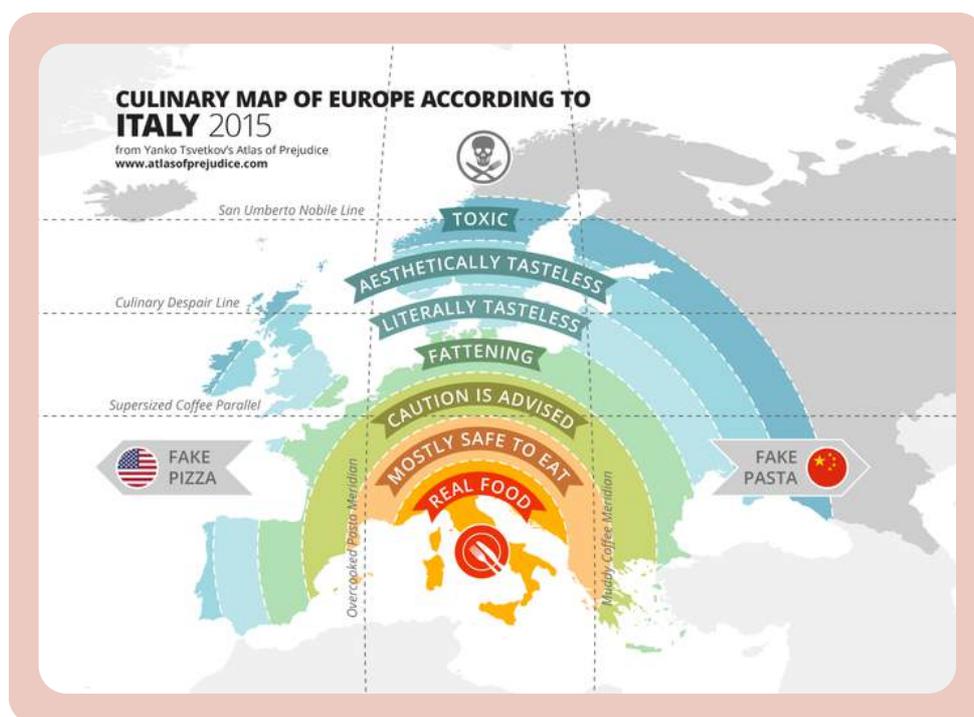
Per **giocare e scherzare con gli stereotipi** (nonché per esercitarsi nella comprensione della lingua inglese), è interessante consultare **uno strumento online** (<http://alphadesigner.com/mapping-stereotypes>) dove è stata disegnata una serie di mappe, che rappresentano una sorta di **Cartografia geopolitica sugli stereotipi nel mondo**.

Una serie di divertenti mappe spesso tragicomiche e vere dell'Europa e degli Stati Uniti, basate sulle diverse percezioni soggettive e ideologiche.

Scoprire come gli altri vedono l'Italia è un buon esercizio di decentramento cognitivo.

Riflessione post attività:

- che cosa mi ha maggiormente stupito?
- che cosa mi ha fatto ridere?
- su cosa possono essersi basati per attribuire a interi popoli certe caratteristiche stereotipate?
- quali ci sembrano dei pregiudizi negativi e capaci di generare odio/violenza?
- ne conosciamo altri?



Attività 2

L'italianometro

30 minuti

Obiettivi:

Prendere coscienza e confrontarsi con gli altri e le altre sul proprio modo di percepirsi come "italiano" o "italiana"

Svolgimento:

- Immaginiamo di dover misurare il grado di italianità del gruppo di partecipanti, grazie ad uno strumento: l'italianometro.
- Si chiede al gruppo di disporsi, in silenzio, senza commentare, lungo una linea immaginaria che va da 0 (per nulla) a 100 (molto) e rappresenta il sentirsi "per nulla", "poco", abbastanza", "molto" ITALIANO.
- Quando tutti si sono disposti sulla linea dell'italianometro, si possono formare dei sottogruppi "di vicinanza", che mettono in comune quali sono le motivazioni che li hanno spinti a schierarsi così.
- Dopo circa 10 minuti si possono ascoltare le sintesi che un portavoce per ogni sottogruppo vorrà riferire.

Riflessione post attività:

Alcune domande possono essere utili per riflettere insieme:

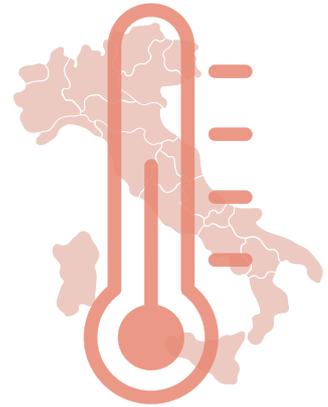
- come mi sono sentito quando mi è stata posta la domanda?
- a che cosa ho pensato immediatamente?
- quali elementi sono stati evocati nel gruppo per identificare il concetto di "italianità"?

Note:

Ovviamente è assai difficile definire che cosa significa essere "italiano" o "italiana", in un modo valido per tutti e tutte. Si possono individuare elementi condivisi dalla maggioranza degli abitanti e delle abitanti di un paese, ma molte sono le variabili che entrano in gioco. Nel momento in cui cerchiamo di individuare una cultura e di trovare elementi identificatori comuni, dobbiamo riconoscere che vi sono anche diversità tra gli individui che appartengono a tale comunità. Tanto più nelle attuali società multietniche.

Ognuno e ognuna di noi, pur essendo o sentendosi italiano o italiana, è un individuo a sé stante, che di volta in volta prova un senso di appartenenza a gruppi diversi (famiglia, regione, genere, "pianeta"...). E questo costituisce una ricchezza da non perdere.

Nel gruppo qualcuno o qualcuna affermerà di non sentirsi italiano o italiana, ma "cittadino o cittadina del mondo": può essere un ottimo spunto per iniziare una ricerca sul concetto di cittadinanza globale.



Attività da fare in aula

Attività 3

A CURA DI IOANA LIVIA ZAGREAN

Guardare insieme a scuola film che raccontano pregiudizi in azione

130 minuti + discussione partecipata



Attraverso la **visione di un film** o di alcuni cartoni animati della Disney (si veda la sezione "Filmografia ragionata"), l'ascolto di una canzone o la lettura di un libro si possono scoprire **come sono diffusi e come funzionano stereotipi e pregiudizi**. Lo scopo è di pervenire alla consapevolezza di tali atteggiamenti e comportamenti e conoscere le sfumature della questione.

Molteplici sono i film che hanno trattato il tema del pregiudizio: qui proponiamo l'analisi di **"Green Book"**.

Di seguito alcuni momenti importanti del film da osservare attentamente, soffermandosi sui minuti:

- 7' (gli idraulici afroamericani in casa di una famiglia italoamericana) – categorizzazione e stereotipo, pregiudizio etnico e razziale. Nella scena seguente, prestare attenzione a quando Vallelonga torna a casa e butta i due bicchieri nella spazzatura, perché utilizzati da persone di colore. Attenzione a questa prima parte del film perché ricca di spunti di riflessioni su aspetti culturali e differenze rispetto al pregiudizio sia razziale che etnico (italiani e nordamericani, persone di colore e bianchi)
- 13' (ingresso prima di conoscere il pianista) – inconsapevolezza del suo stesso atteggiamento
- 15' (colloquio con il pianista)
- Da 20' fino al 47' da visionare e soffermarsi nelle varie scene che evocano i concetti esposti precedentemente
- 47' – difesa del suo datore di lavoro ma anche uso del termine "dottore"
- 50' – il loro primo avvicinamento autentico (empatia e contatto)
- 54' – albergo riservato a sole persone di colore (categorizzazione e pregiudizio nonché discriminazione)
- 57' – aggressione (aspetti di de-umanizzazione)
- 59' – la geografia è importante (contestualizzare)
- 1:01' – incontro con le altre persone di colore ma da punti di vista completamente opposti)
- 1:05' – discussione aperta sul tema del pregiudizio con una consapevolezza diversa
- 1:25' – incidente con la polizia
- 1:28' – discorso sulla non-violenza
- 1:31' – "Sono più nero di te", nel viaggio di ritorno a casa: cosa può accadere quando la categorizzazione, gli stereotipi e i pregiudizi sono superati?

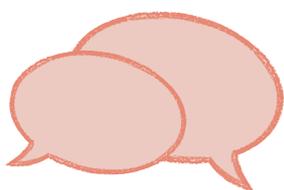
Attività 4

Decodificare gli schemi mentali

(a cura di Tana Anglana)

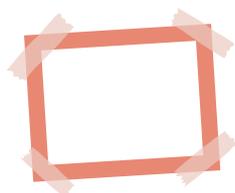
1 ora, con lavoro a gruppi e discussione in plenaria (per ogni testo esaminato)

Decodificare significa analizzare il modo in cui una questione viene comunicata per arrivare a ridurla al suo *framing* centrale: il pensiero e lo schema che sono veicolati dalle parole e le immagini usate.



Quello che sentiamo, leggiamo, vediamo e diciamo: campagne di comunicazione online e offline, immagini e parole, slogan, manifesti, discorsi quotidiani.

Qualsiasi modo in cui l'informazione viene trasmessa.



Come la comunicazione modella il significato delle informazioni: cosa è incluso, escluso, e quali associazioni vengono create.

DOMANDE DI ANALISI

Come viene inquadrato il problema?
Qual è l'obiettivo?
Cosa è incluso e cosa è escluso?
Quali problemi (e soluzioni) sono suggeriti?
Chi sono i personaggi e quali ruoli (diversi) giocano?
Come si relazionano i personaggi tra loro?



L'emotivo e psicologico. I modi verbali e non verbali in cui ci si rapporta al mondo che ci circonda: le storie, i modelli, le credenze e i valori veicolati.

DOMANDE DI ANALISI

Quale pensiero provoca?
Quali convinzioni incoraggia?
A quali storie bisogna credere per accettare che sia vero?
Quali sentimenti provoca?
Quali valori promuove?
Cosa motiva? e presupposti

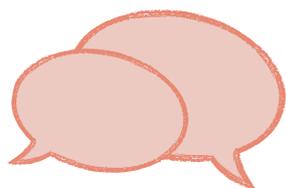


La composizione e la struttura della società: politica e politiche, comportamenti accettati e non accettati, la coesione sociale e comunitaria, i media e le arti, i movimenti sociali...

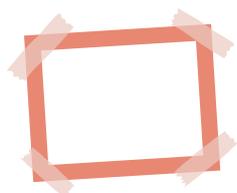
DOMANDE DI ANALISI

Che cambiamento culturale suggerisce?
A quali risultati potrebbe portare?
A quali tipi di comportamenti è associato?
A quali tipi di politiche si associa?
Quali pratiche sociali e culturali vuole incoraggiare?

Si può provare a usare questo schema su alcune delle comunicazioni correnti sulla migrazione. E' bene ricordare che non si sta cercando solo il significato esplicito, ma ciò che viene trasmesso, il pensiero o il modello culturale al cuore del messaggio.



Inserisci qui un'immagine o slogan di una campagna.



Rispondi qui alle domande guida.



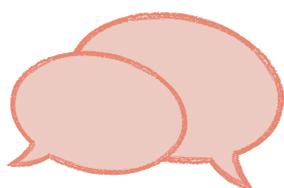
Rispondi qui alle domande guida.



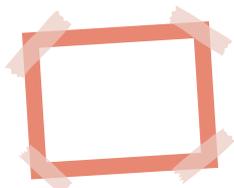
Rispondi qui alle domande guida.



ESEMPIO



IMMAGINE



FRAME

Invasione
Insicurezza
Disperazione o vittimizzazione.
Dicotomia NOI/LORO.



PENSIERO STIMOLATO

I migranti sono una massa informe irrazionale che si muove senza regole. Siamo sotto attacco e ci sono solo due soluzioni: aiutare o respingere

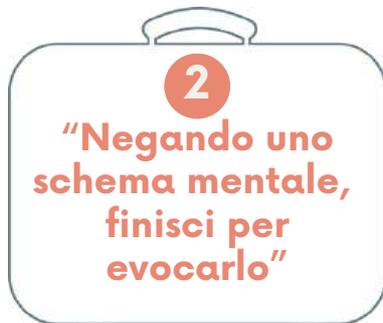
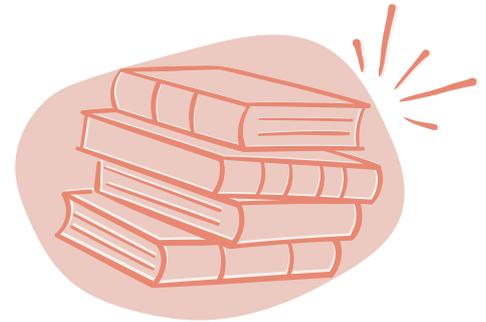


MODELLO CULTURALE

Assenza della componente umana.
Semplificazione di un fenomeno complesso
Possibile soluzione: Storie di singoli. Molteplici immagini di realtà diverse. Protagonismo positivo di migranti.

Bibliografia

A CURA DI IOANA LIVIA ZAGREAN



Per approfondimenti:

<https://www.narrativechange.org/it/toolkit/fase-2-unire-gli-elementi#key2>

- Akrami, N., Ekehammar, B., & Araya, T. (2000). Classical and modern racial prejudice: A study of attitudes toward immigrants in Sweden. *European Journal of Social Psychology*, 30(4), 521-532.
- Allport, G. W. (1973). *La natura del pregiudizio*. Firenze: La Nuova Italia Editore.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Oxford: Addison-Wesley Editore.
- Bell, R. Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological review*, 75(2), 81-95.
- Berry, J. W., Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge University Press, New York.
- Billig, M. (1989). The argumentative nature of holding strong views: A case study. *European journal of social psychology*, 19(3), 203-223.
- Dobzhansky, T. (2013). Nothing in biology makes sense except in the light of evolution. *The american biology teacher*, 75(2), 87-92.
- Dovidio, J. F. (2001). On the nature of contemporary prejudice: The third wave. *Journal of Social Issues*, 57(4), 829-849.
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2005). Aversive racism. *Advances in experimental social psychology*, 36, 4-56.
- Dunn, J. (1997). Lessons from the study of bidirectional effects. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(4), 565-573.
- Echebarria-Echabe, A., & Guede, E. F. (2007). A new measure of anti-Arab prejudice: Reliability and validity evidence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(5), 1077-1091.
- Meldi, D. (2004). *Dizionario etimologico*. Trento: Rusconi libri Editore.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751-783.
- Pettigrew, T. F., & Meertens R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Rammstedt, B., & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 203-212.

- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). *Handbook of family measurement techniques*, 3, 319-321.
- Scheepers, P., Gijsberts, M., & Coenders, M. (2002). Ethnic exclusionism in European countries. Public opposition to civil rights for legal migrants as a response to perceived ethnic threat. *European sociological review*, 18(1), 17-34.
- Spruyt, B., van der Noll, J., & Van Den Bossche, L. (2016). Meaning matters. An empirical analysis into public denotations of the label 'strangers' and their relationship with general ethnic prejudice. *International Journal of Intercultural Relations*, 51, 41-53.
- Stephan, W. G., Renfro, C. L., Esses, V. M., Stephan, C. W., & Martin, T. (2005). The effects of feeling threatened on attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), 1-19.
- Van Dijk, T. (1993). *Elite discourse and racism*. London: Sage.
- Ward, C., Szabo, A., & Stuart, J. (2017). Prejudice against immigrants in multicultural societies. In C. G. Sibley & F. K. Barlow (Eds.), *The Cambridge handbook of the psychology of prejudice* (pp. 413–437). Cambridge University Press.
- Zick, A., Pettigrew, T. F., & Wagner, U. (2008). Ethnic prejudice and discrimination in Europe. *Journal of Social Issues*, 64(2), 233-25.
- Zagrean, I., Barni, D., Russo, C., & Danioni, F. (2022). The Family Transmission of Ethnic Prejudice: A Systematic Review of Research Articles with Adolescents. *Social Sciences*, 11(6), 236

Bibliografia ragionata in italiano

- Allport, G. W. (1973). *La natura del pregiudizio*. Firenze: La Nuova Italia Editore.
- Mazara, B. (1997), *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna: Il Mulino
- Lakoff, G. (2020), [Non pensare all'elefante! Come riprendersi il discorso politico](#), Milano: Edizioni Chiarelettere
- Voci, A., & Pagotto, L. (2010). *Il pregiudizio: che cosa è, come si riduce*. Bari-Roma: GLF, Laterza Editore.
- <https://www.samuelecorona.com/gordon-allport-e-la-natura-del-prejudizio/>

Filmografia

A CURA DI IOANA LIVIA ZAGREAN



Film:

Green Book è un film del 2018 diretto da Peter Farrelly, vincitore di tre premi Oscar 2019, tra cui quello come miglior film dell'anno. Il film ha come protagonisti Viggo Mortensen e Mahershala Ali e racconta l'amicizia tra un buttafuori italo-americano e un pianista afroamericano nell'America degli anni '60. È ispirato alla storia vera di Don Shirley e Tony Lip (pseudonimo di Frank Anthony Vallelonga), attore e padre di uno degli sceneggiatori del film, Nick Vallelonga (https://it.wikipedia.org/wiki/Green_Book_film).

Il diritto di contare è un film del 2016 diretto da Theodore Melfi, basato sull'omonimo libro di Margot Lee Shetterly. A seguito del successo riportato dalla Russia con il primo volo spaziale umano della storia, la NASA sente la pressione di dover raggiungere lo stesso traguardo. Siamo nel 1961, in piena Guerra Fredda, e in America vigono il patriarcato e la segregazione razziale. In questo clima ostile si inserisce la storia della matematica afroamericana Katherine Johnson (Taraji P. Henson) e delle sue colleghe Dorothy Vaughan (Octavia Spencer) e Mary Jackson (Janelle Monáe). Le tre donne lavorano come calcolatrici per la NASA, affrontando i problemi derivanti dalle leggi a sfavore del colore della loro pelle e dall'insofferenza degli uomini verso la richiesta dei diritti femminili.

Grazie alle sue straordinarie doti di geometria analitica, Katherine viene trasferita nello Space Task Group, un'unità che lavora al viaggio spaziale dell'astronauta John Glenn, sotto le direttive di Al Harrison (Kevin Costner). Mentre Dorothy affronta il supervisore Viviana Mitchell (Kirsten Dunst), che dubita delle sue capacità per motivi razziali, e Mary cerca di affermarsi come ingegnere chiedendo di poter accedere ad un corso frequentato esclusivamente da bianchi, Katherine troverà conforto nell'amore dell'ufficiale Jim Johnson (Mahershala Ali), lottando con tutte le sue forze per dimostrare quanto vale.

Una giusta causa è un film del 2018 diretto da Mimi Leder. La pellicola, con protagonisti Felicity Jones, Armie Hammer, Justin Theroux, Sam Waterston e Kathy Bates, narra la vicenda di Ruth Bader Ginsburg, prima giovane docente di diritto, avvocatessa, magistrata e infine giudice della Corte suprema degli Stati Uniti d'America, che ha dedicato la propria vita a favore dei diritti delle donne e della parità di genere).

Cartoni animati:

Pocahontas è un film d'animazione del 1995 diretto da Mike Gabriel e Eric Goldberg, prodotto da Walt Disney Animation Studios. È considerato il 33° classico Disney secondo il canone ufficiale. È il sesto film uscito durante il Rinascimento Disney. Il film è basato sulle vicende reali di Pocahontas, indigena powhatan della Virginia che nel 1607 salvò la vita al colono John Smith di Jamestown. Ciò rende il film il primo (e per ora l'unico) lungometraggio d'animazione Disney ispirato ad un fatto veramente accaduto. Il film, sebbene il successo, fu accolto con critiche contrastanti: alcuni apprezzarono l'animazione, la colonna sonora e lo sforzo degli sceneggiatori di portare sul grande schermo una storia più matura rispetto al "canone disneyano", mentre altri criticarono la trama irregolare e gli stereotipi razziali presenti nel film. Nello specifico, questo film esplora il tema della comprensione interculturale e della pace tra diverse culture rappresentate dai nativi americani e dagli europei. Inoltre, la storia di amore tra Pocahontas e John Smith affronta il pregiudizio etnico.

Mulan è un film d'animazione del 1998 diretto da Tony Bancroft e Barry Cook, ispirato all'antica leggenda cinese di Hua Mulan. Prodotto da Walt Disney Animation Studios per Walt Disney Pictures, e nono film prodotto durante il Rinascimento Disney, è il 36° Classico Disney. Questo film invece affronta i pregiudizi di genere e la determinazione per rompere tali atteggiamenti e comportamenti.



CHIAVE 2

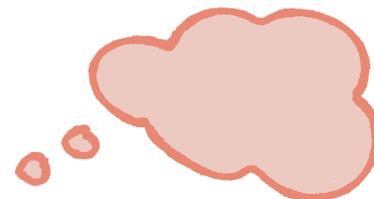
I valori avvicinano, i dati allontanano



“Argomentazioni, dati e analisi risultano freddi e richiamano solo alla razionalità; i valori risultano caldi e parlano di ciò che sta a cuore alla comunità.” (www.narrativechange.org)

Per riflettere

A CURA DI IOANA LIVIA ZAGREAN



Si parla spesso dell'inclusione verso l'outgroup, verso chi la pensa o è diverso da sé, con un approccio che spesso usa uno stile di comunicazione razionale, pragmatico e con argomentazione che hanno come fondamento aspetti di giurisprudenza o economici (diritti, fatti, numeri).

Sfortunatamente, avere un *modus operandi* di questo tipo viene vissuto e percepito in modo inappropriato dalla persona che la pensa diversamente e con cui si entra in contatto. Nello specifico, questo produce come outcome un atteggiamento di tipo egoico, autoreferenziale e lascia la sensazione di essere giudicati e non ascoltati. Infatti, il risultato nel comportamento sarà di aggressività, chiusura e polarizzazione*.

Lo stile di comunicazione usato sul vasto pubblico con un approccio descritto nel paragrafo precedente produce sia reazioni negative sia aggressive che a loro volta diventano pregiudizievoli se la narrazione e l'approccio non cambiano.

Per poter fare questo cambiamento siamo qui a proporvi alcune soluzioni che possano essere adottate per essere più efficaci.

La prima è **partire dai valori** che possono accomunare e spiegare al pubblico, o alla persona o all'outgroup a cui vi rivolgete, perché ciò che volete comunicare li riguarda.

Si dice spesso che **i numeri sono freddi e i valori sono caldi**. Per ottenere una risposta calda è importante condurre la conversazione concentrandosi sui valori che condividete con il vostro pubblico, i vostri punti in comune, evitando di limitarvi a un'esposizione dei dati.

Stabilite, invece, una connessione emotiva e spiegate perché la vostra posizione e la vostra storia riguardano uno schema di valori condiviso. I valori condivisi sono, infatti, uno strumento prezioso per creare empatia e stabilire una relazione con il vostro interlocutore. Inoltre, partire dai valori vi permette di decidere come inquadrare la storia guidando la narrazione, invece di reagire ad argomentazioni opposte.

Il cuore dell'approccio di riformulazione sta proprio nel partire da storie e valori condivisi dalla comunità e, attraverso un processo aperto e inclusivo di **ascolto reciproco**, sfidare con determinazione e chiarezza le posizioni che fanno leva sulle paure e promuovono l'esclusione.

Scoprite **qui** come creare una mappa dei valori positivi, per costruire il vostro messaggio.

A differenza di dati statistici, di aspetti economici o giuridici che allontanano, i valori avvicinano. Questo perché sono importanti nella vita di ogni persona e guidano ogni azione e comportamento (Danioni et al., 2022).

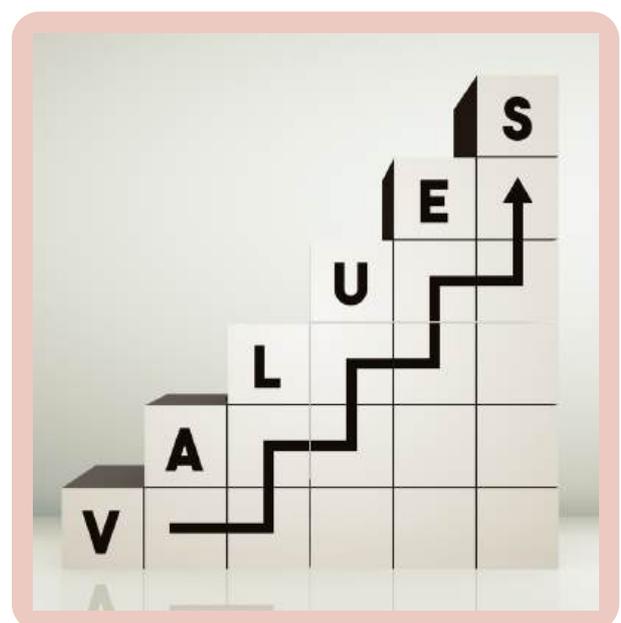
* Per approfondimento vedi, *International Centre for Policy Advocacy (2018, Dec 1) Reframing Migration Narratives Toolkit*
<http://www.narrativechange.org>.

Cosa si intende per valori? Secondo Milton Rokeach (1973), che è uno degli studiosi più influenti nello studio dei valori, essi si dividono in due tipi fondamentali: strumentali e terminali. Egli definisce un valore come “un convincimento permanente per cui uno stile particolare di vita (valore strumentale) o una finalità dell’esistenza (valore terminale) è preferibile ad altri stili e finalità” (Rokeach, 1973, p.5).

Invece, il sistema valoriale individuale è definito dall’autore come “un’organizzazione permanente di convincimenti, riguardanti particolari stili di vita o finalità dell’esistenza, lungo un continuum di importanza relativa” (Rokeach, 1973, p.5). Secondo l’autore, i valori sono inseriti entro un continuum d’importanza relativa, in cui quello che acquista rilievo, anche in relazione al comportamento, è ciò che risulta essere prioritario. Infatti, questo è il passaggio dal valore al sistema valoriale, con implicazioni sul piano operativo. Per cui, non è sufficiente rilevare quanto importante sia un determinato valore, ma diventa fondamentale comprendere quanto più importante esso sia rispetto agli altri valori che compongono il sistema di una persona. Di fatto, infatti, queste relazioni di priorità, e non il singolo valore, influenzano gli atteggiamenti e comportamenti (Barni, 2009). Il lavoro di Rokeach (1973), ha influenzato la teoria della struttura psicologica universale dei valori umani di Shalom Schwartz (Schwartz, Bilsky, 1987). Secondo Schwartz “...un valore è un concetto che un individuo ha di uno scopo transituazionale (terminale vs strumentale) che esprime interessi (individualistici vs collettivistici) collegati a domini motivazionali e valutato su un continuum di importanza (da molto importante a poco importante) come principio guida nella propria vita” (Schwartz, Bilsky, 1987, p.553).

Una volta appreso, ogni valore viene inserito in un sistema organizzato secondo un ordine di necessità. Nonostante tale organizzazione sia fundamentalmente stabile, essa può andare incontro ad un riordinamento delle priorità valoriali, soprattutto in seguito a variazioni nell’esperienza personale, sociale e culturale (Capanna e Vecchione, 2005, p.1).

Rispetto invece alle funzioni dei valori e dei sistemi valoriali, la più immediata è sicuramente quella di rappresentare degli standard che guidano e determinano l’azione, gli atteggiamenti verso le situazioni, le idee, le valutazioni, i giudizi, le giustificazioni, la presentazione di sé agli altri ed il confronto con questi ultimi (Capanna e Vecchioni, 2005, p.2). Un'altra funzione dei valori, ovvero, più a lungo termine, consiste nel dare espressione ai bisogni umani di base. I valori sono le rappresentazioni mentali dei bisogni individuali, ma anche dei bisogni sociali e istituzionali basati su compatibilità versus conflittualità.



In breve, spiegare perché la vostra posizione e la vostra storia riguardano uno schema di valori è essenziale per far attecchire il discorso. Per creare empatia, il primo passo è mostrare i punti in comune tra le vostre opinioni e quelle degli altri o delle altre. L'empatia consente le percezioni di somiglianza tra sé e outgroup (Miklikowska, 2018), aumenta la valutazione del benessere degli altri (Hoffman, 2000) e fornisce lenti attraverso le quali le persone sperimentano l'ambiente intergruppo (Rutland & Killen, 2015). Pertanto, l'aumento dell'empatia dovrebbe ridurre il rischio di sviluppo di pregiudizi.

Una simile connessione emotiva è alla base di qualsiasi processo di riformulazione. Inoltre, partire dai valori vi permette di decidere come inquadrare la storia guidando la narrazione, invece di reagire agli schemi degli altri o delle altre (si rimanda a rivedere la Chiave 1 per schemi mentali, categorizzazione etc.).

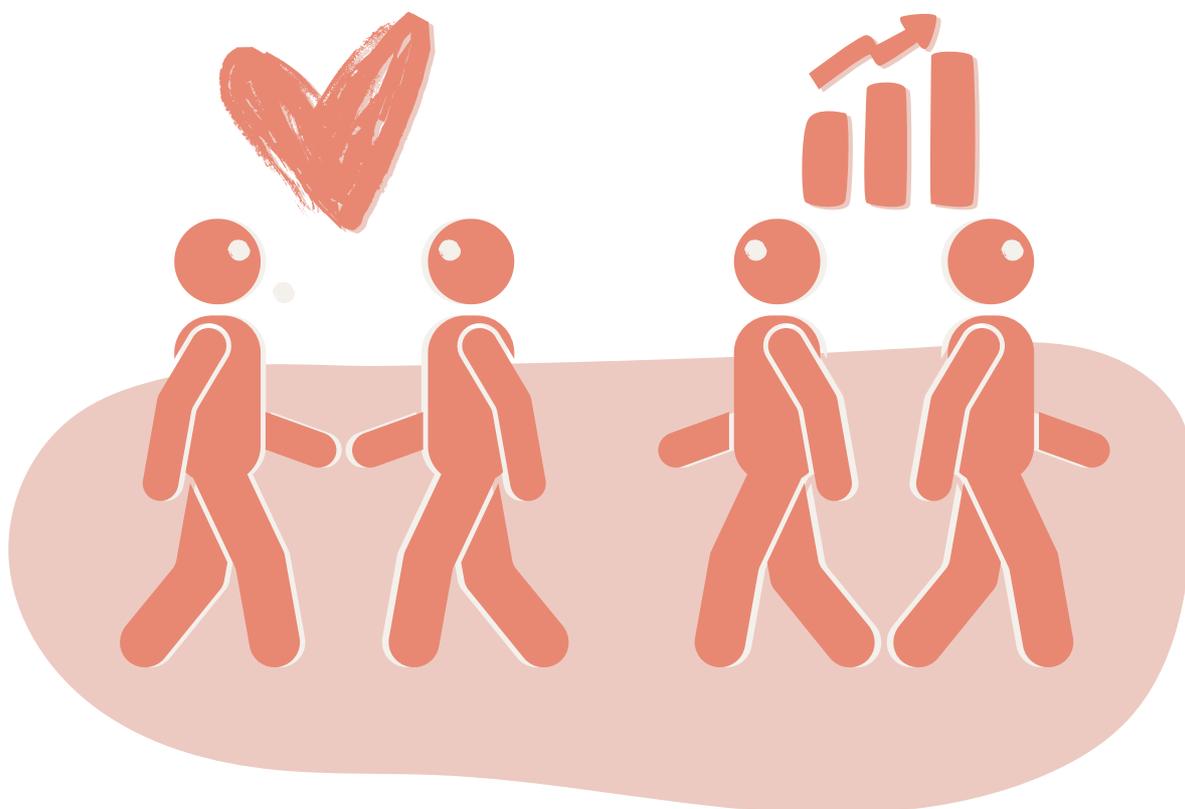
Nei dibattiti ad alto impatto emotivo, come quello attuale sulla migrazione, è importante puntare sui valori, sulle aspirazioni comuni e sul coinvolgimento emotivo delle parti interessate per aprire al dialogo e alla partecipazione reale. Tale approccio di riformulazione/cambio di narrazione, centrato sulla sfera emotiva, solitamente implica i seguenti elementi:

- Riconoscere le legittime preoccupazioni del pubblico di riferimento;
- Partire da valori condivisi, positivi, unificanti;
- Focalizzarsi sulla sfera emotiva, parlare di esperienze reali per innescare sentimenti positivi che facciano presa sul pubblico in modo quasi naturale, richiamandosi al cuore più che alla testa;
- Lanciare messaggi positivi, distensivi e propositivi che coinvolgano il pubblico. Solo dopo aver creato sentimenti positivi possiamo sfidare le persone a pensare in modo diverso, per esempio introducendo una nota dissonante. Questo approccio permette di ottenere l'apertura necessaria;
- Ascoltare, fare domande aperte adottando un linguaggio pacato e ragionevole per dialogare in modo costruttivo sui temi, creando uno spazio che consenta di difendere in modo netto le posizioni inclusive.

La forza di questo approccio sta nel partire da storie e valori condivisi dalla comunità e, attraverso un processo aperto e inclusivo di ascolto reciproco, sfidare con determinazione e chiarezza le posizioni che fanno leva sulle paure e promuovono l'esclusione.



Quando cercate di creare un'apertura nel target di riferimento, il punto di partenza consiste nel confezionare un messaggio positivo che rispecchi sia i vostri valori positivi sia quelli del pubblico a cui puntate. Questo significa che dovete trovare un valore comune. Nella nostra esperienza, non è sempre facile trovare qualcosa di positivo in un gruppo di persone che ha punti di vista verso i quali nutriamo quanto meno delle riserve. Può essere ancora più difficile dopo aver letto i sondaggi che confermano le nostre perplessità (ma che possono riservare anche delle piacevoli sorprese). La prima sfida consiste quindi nel capire meglio i valori positivi che il vostro segmento target promuove o difende all'interno del dibattito.



Per fare

Uno dei luoghi deputati allo studio critico dei dati è sicuramente la scuola (in diverse discipline scolastiche e anche in percorsi interdisciplinari di educazione civica) e non si vuole quindi negare che si debba anche dedicare tempo e approfondimento alla ricerca dei dati e al saper riconoscere le fake news. Ma si suggerisce di farlo solo dopo aver dato priorità ai "valori che avvicinano".

Questo significa mettere in gioco gli apporti dell' **Educazione socio affettiva** e della **Comunicazione Nonviolenta** che godono di un'ampia sperimentazione anche nella scuola italiana, anche se forse più nel primo ciclo d'istruzione che nella scuola secondaria.

Il concetto chiave sarà lo sviluppo dell'empatia, quali siano i processi cognitivi ed emotivi che mediano la condivisione delle emozioni degli altri e delle altre.

Le attività proposte sono un possibile percorso che i docenti e le docenti sapranno ampliare, basandosi sull'analisi dei bisogni della classe.



Attività iniziali

Attività 1

Conversazione per introdurre l'argomento

30 minuti

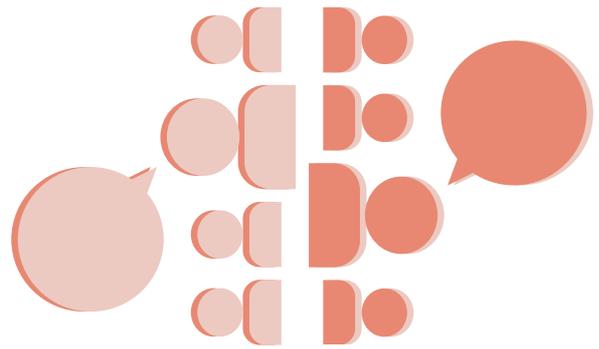
Obiettivo: percepire e raccogliere le conoscenze spontanee sui concetti di migrazione

Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno gli alunni e le alunne
Per introdurre l'argomento chiede agli allievi e alle allieve di mettersi in circle time, spiega la modalità e la funzione di svolgimento della Conversazione.	
<p>Pone una serie di domande stimolo del tipo:</p> <p>Cosa vi fa venire in mente la parola "migrazione"?</p> <p>Chi emigra? Perché lo fa?</p> <p>Quali migrazioni del passato conosci?</p> <p>Cosa facilita la migrazione di oggi? Da dove si emigrava ieri? E oggi? Come mai?</p>	<p>Si dispongono in circle time e ascoltano.</p> <p>Rispondono uno per volta alle domande stimolo.</p>



Attività 2

Schieramenti



30-45 minuti.

E' bene spiegare prima ai e alle partecipanti la dinamica dell'attività e stringere un **patto formativo**: si tratta di un gioco educativo "rompighiaccio" che può essere adatto ad affrontare una qualsiasi questione controversa, per far emergere quello che le persone del gruppo pensano all'inizio del percorso. Il tutto dovrà svolgersi in un clima non giudicante, perché ci interessa comprendere i diversi punti di vista all'inizio del nostro percorso.

Regole:

- Si parla solo esprimendo un parere in prima persona.
- Bisogna ascoltare attentamente quello che l'altro o l'altra dice.
- Parla solo chi vuole parlare, nessuno può essere forzato a verbalizzare la sua posizione se non vuole.
- Nessuno può intervenire per discutere o polemizzare sull'affermazione fatta da un'altra persona.
- Si può cambiare idea nel corso del gioco.

Svolgimento:

Chi conduce il gioco attacca a due pareti contrapposte dell'aula due cartelli: SI e NO
Le persone sono invitate a disporsi in fila indiana al centro dell'aula.

Chi conduce legge ad alta voce un'asserzione, ad esempio:

"Se solo le persone conoscessero i fatti e i veri dati sulle migrazioni, sarebbe tutto diverso", invitando a disporsi con il proprio corpo rispetto alle due pareti del SI e del NO, nella posizione che rappresenta il proprio pensiero rispetto alla frase proposta.

Al via, i partecipanti e le partecipanti si dispongono nello spazio e sono invitati a verbalizzare in prima persona.

Il conduttore o la conduttrice chiede: **"Che pensiero avete rappresentato assumendo la tale posizione?"**, e invita chi vuole esprimersi a parlare liberamente.

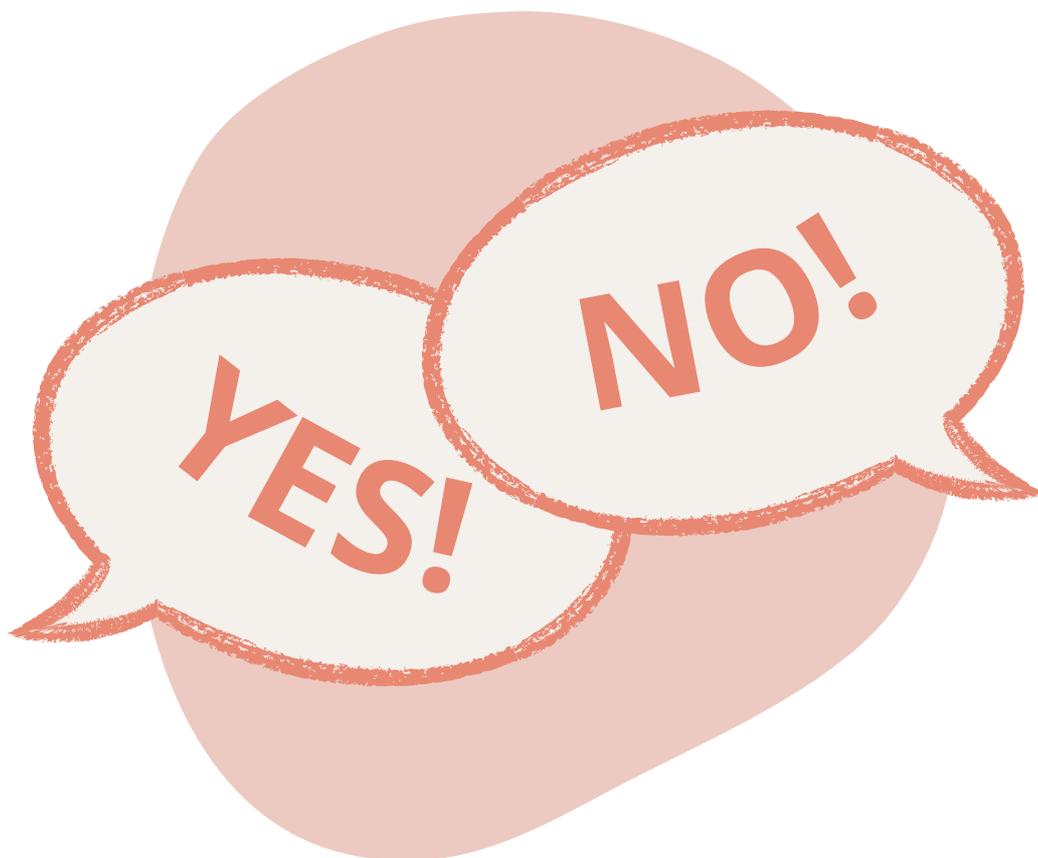
Il conduttore o la conduttrice può invitare anche più volte ad esprimersi, senza interrogare però direttamente nessuno. Ad esempio: "Hanno voglia le persone di dirci perché si sono spostate verso il SI o verso il NO contro le pareti? Oppure perché non si sono mosse dal centro dell'aula? Perché manca ancora un passo per essere completamente sul SI o sul NO?".

Dopo un certo tempo di ascolto reciproco, chi conduce invita a cambiare la propria posizione nello spazio se, per caso, ascoltando gli altri, si è modificata un po' la propria idea iniziale.

Riflessione post attività:

Alcune domande possono essere utili per riflettere insieme:

- Come mi sono sentito o sentita quando ho sentito l'asserzione proposta?
- A che cosa ho pensato immediatamente?
- Quale concetto espresso da altri o altre mi ha aiutato a pensare meglio?
- Cosa vorremmo approfondire dopo questo gioco rompighiaccio?
- Perché non è facile fare riferimento ai dati? che cosa lo rende particolarmente difficile?
- Che cosa impedisce di "basarsi sui fatti e sui dati" di fronte alle questioni controverse?



Attività 3



Siamo tutti e tutte migranti

1/2 ore

Obiettivi:

- Percepire la dimensione migratoria attraverso un approccio **autobiografico** condiviso con altri e altre, in un clima di non giudizio
- Affrontare il tema con approccio **narrativo**
- Interrogarsi su ragioni e cause della migrazioni
- Formulare ipotesi sul futuro delle migrazioni, anche in chiave personale

La geo-localizzazione della mia famiglia nel mondo

Per affrontare il tema con approccio autobiografico, invece di occuparci di migrazione come se si trattasse di “un problema di altri”, si potrebbe iniziare con un esercizio di *cooperative learning*.

Su due carte geografiche, una dell'Italia e un planisfero, si può chiedere di riportare con piccoli post-it: luogo di nascita dei genitori (gialli); luogo di nascita dei nonni e delle nonne (arancio); luoghi in cui vivono famigliari emigrati altrove (verde).

Si può osservare insieme la “geolocalizzazione delle famiglie della nostra classe” che è stata prodotta e chiedere un commento spontaneo: “Cosa notiamo?”.

Sarà molto difficile trovare un classe scolastica in Italia che non produca una mappa intercontinentale!

Si potrà sistematizzare il lavoro realizzando anche delle mappe dei flussi migratori della classe, in formato cartaceo o utilizzando sistemi di geolocalizzazione digitali.

Si tratta di un'attività che fornisce una percezione immediata del viaggio, della mobilità, sia esso volontaria o coatta, che ha sempre accompagnato la storia dell'umanità.

Ci si propone anche di relativizzare i recenti flussi migratori in corso in Europa, togliendo loro quei caratteri di “eccezionalità” e “minaccia” che li caratterizzano nel dibattito pubblico.

Potranno essere ricercati dati aggiornati a riguardo, sia per le partenze sia per gli arrivi nel proprio paese (cfr bibliografia).

I dati in questo caso verrebbero così ricercati e esplorati, dopo un approccio più emotivo e inclusivo.

Storie di vita/interviste

Si potranno raccogliere, individualmente o a gruppi, storie di vita di persone conosciute direttamente che abbiano vissuto episodi di discriminazione e/o emancipazione dovute all'emigrazione.

Questa attività consente di impostare un comparazione tra varie forme di migrazione nel secolo passato e in quello attuale: **in che cosa sono simili? In che cosa si differenziano?**

La consegna comporta almeno una settimana di tempo per effettuare interviste a familiari e conoscenti. Si può decidere se il tipo di testo prodotto debba essere un'intervista o una storia di vita.

La classe quindi preparerà le domande da porre e/o un canovaccio essenziale per produrre storie di vita comparabili.



Attività da fare in aula per sviluppare l'empatia

Attività 4

Avvicinamento attraverso le esperienze storiche

Quando gli emigranti e le emigranti erano (e sono) gli italiani e le italiane

Tutti i testi scolastici di storia riportano dati e immagini sulla migrazione italiana di fine Ottocento e della prima metà del secolo scorso, nonché della migrazione interna al territorio italiano degli anni '50 e '60.

L'ascolto diretto di testimonianze raccolte dagli allievi e dalle allieve nella propria famiglia o da conoscenti (elaborando insieme due/tre domande guida) o la visione di film potranno arricchire la memoria collettiva di questo fenomeno che, peraltro, è ancora in corso e investe le nuove generazioni di italiani che migrano in Europa e in altri continenti alla ricerca di migliori condizioni di lavoro.



Attività 5

Avvicinamento attraverso le narrazioni letterarie

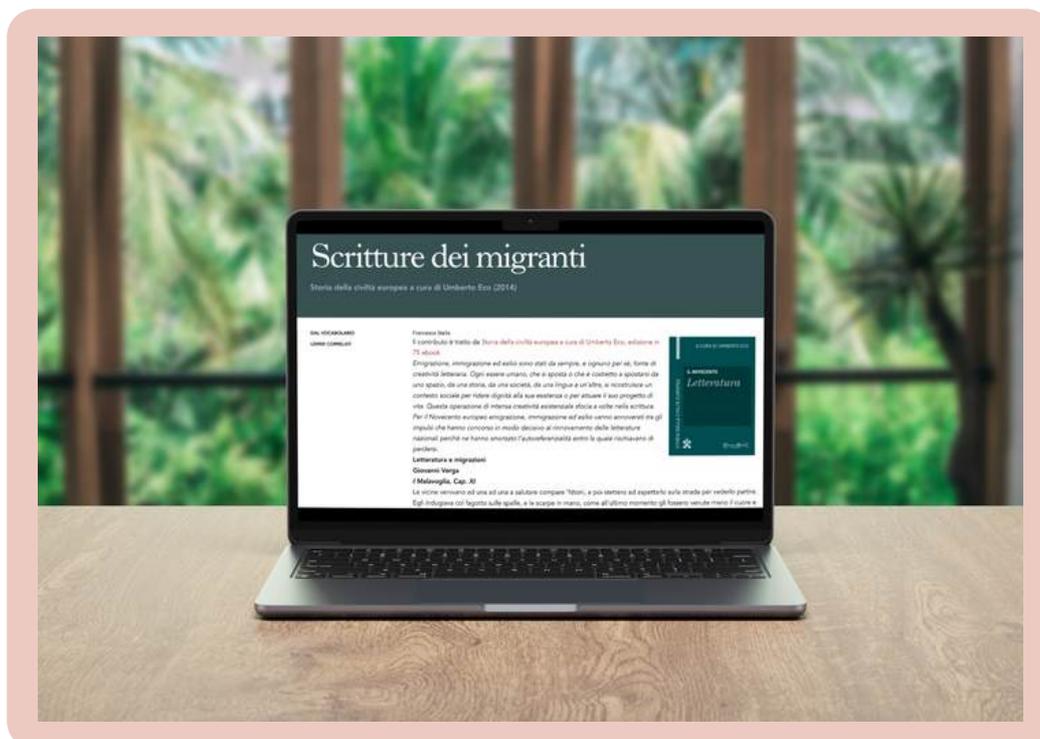
«L'arte parla una lingua più vicina alle emozioni e all'immaginazione di ogni essere umano.» (DEWEY, 2023)

Emigrazione, immigrazione ed esilio sono stati da sempre, e ognuno per sé, fonte di creatività letteraria. Ogni essere umano che si sposta o che è costretto a spostarsi da uno spazio, da una storia, da una società, da una lingua a un'altra, si ricostruisce un contesto sociale per ridare dignità alla sua esistenza o per attuare il suo progetto di vita. Questa operazione di intensa creatività esistenziale sfocia a volte nella scrittura. Per il Novecento europeo emigrazione, immigrazione ed esilio vanno annoverati tra gli impulsi che hanno concorso in modo decisivo al rinnovamento delle letterature nazionali perché ne hanno smorzato l'autoreferenzialità entro la quale rischiavano di perdersi.



Per una proposta ragionata di alcuni testi rimandiamo al sito:

[Treccani, Scritture dei migranti, Storia della civiltà europea a cura di Umberto Eco \(2014\).](#)



Attività 6

Avvicinamento attraverso le narrazioni cinematografiche

Una delle caratteristiche che rende il cinema così accattivante e adatto all'approccio didattico della Chiave 2 è la verosimiglianza: in esso vediamo riflessa la realtà e i fenomeni sociali. Nella vasta produzione di film che hanno al centro storie di migrazioni (cfr Filmografia ragionata) occorre forse scegliere un criterio, per quanto arbitrario, per permettere lo sviluppo di una comparazione critica e tematica agli studenti e alle studentesse delle nostre classi.

In questo caso, seguendo la suggestione della Chiave 2, "I valori avvicinano, i dati allontanano", proporremo la **visione di film che abbiano come protagonisti degli/delle adolescenti**.

In particolare, suggeriamo:

- da una parte di portare la scuola al cinema, per far vivere questa esperienza, scegliendo nella programmazione delle sale cinematografiche i titoli più adatti per il nostro percorso,
- ma anche di portare il cinema a scuola, esperienza alquanto diversa, scegliendo delle sequenze da proporre alla classe.

La classe potrà però rilanciare verso altri contenuti, magari non previsti al momento della scelta delle sequenze. Il divagare rispetto al tema centrale dovrà essere sfruttato a pieno dall'insegnante, perché la visione delle sequenze può aver attivato emozioni che possono essere molto congruenti con la nostra chiave didattica.

Suggeriamo qui almeno tre film da vedere con la classe.



Io Capitano, di Matteo Garrone, Italia 2023, 121'

Il film, presentato al Festival di Venezia 2023, racconta il viaggio avventuroso di due adolescenti, Seydou e Moussa, che abbandonano Dakar per raggiungere l'Europa attraverso le insidie del deserto, gli orrori dei centri di detenzione libici e i pericoli del mare.



[Trailer e recensione](#)



[Trailer e recensione](#)

Torna a casa, Jimi!, di Marios Piperides, Cipro, 2018, 92'

Ambientato a Nicosia, Cipro, l'ultima capitale spaccata in due del pianeta. Secondo la legge, nessun animale, pianta o prodotto può essere trasferito dal settore greco di Cipro a quello turco. E viceversa. Così, quando il cane Jimi Hendrix attraversa accidentalmente la zona cuscinetto dell'ONU, il suo padrone Yiannis, in procinto di lasciare l'isola per cercare fortuna altrove, deve invece fermarsi, facendo di tutto per riportarlo indietro. La spericolata alleanza tra il greco Yiannis e il turco Hasan deciderà le sorti della partita. Fughe rocambolesche e vite stravaganti si incrociano in una commedia sull'assurdità dei confini e sulla possibilità di abatterli grazie a un sincero incontro con l'altro.

My name is Adil, di Adil Azzab, Andrea Pellizzer, Magda Rezene. Italia, Marocco, 2016

Adil è un bambino marocchino che vive in campagna. Il padre è venuto in Italia per cercare lavoro ed è il denaro che manda a casa a consentire a moglie e figli di andare avanti. Adil è però stato requisito dallo zio come guardiano delle pecore e l'uomo non gli riserva certo un trattamento di favore ma lo tratta quasi come uno schiavo.

Finché un giorno Adil a 13 anni decide di raggiungere il genitore in Italia. La sua vita cambierà ma il senso di separazione dalle proprie radici si farà sentire.

Ci sono film dalla struttura semplice e lineare che sanno offrire allo spettatore più occasioni di riflessione di altri che nella complessità della struttura credono di trovare il loro fondamento. In questo caso siamo di fronte a una vicenda che ci viene subito dichiarata come realmente accaduta e a un protagonista da tempo integrato nella nostra società che ricorda la propria infanzia.

Mentre si assiste alla vita di Adil non possono non venire alla mente storie analoghe che il cinema, la letteratura e, innanzitutto, la Storia ci hanno raccontato a proposito di quando erano i nostri padri e le nostre madri a migrare e non solo dal Sud ma anche dal Nordest dell'Italia.



[Trailer](#)

Per il lavoro in classe si potranno scegliere alcune sequenze significative in cui i protagonisti scoprono di avere una zona di contatto attraverso valori condivisi.

Ecco alcune domande guida:

Per la comprensione.

Che cosa succede in questa storia? Provate a raccontarla come se doveste fare un riassunto a qualche amico, amica o familiare che non ha visto questo spezzone di film.

Quali sono i personaggi in primo piano?

Vi sembra che i personaggi siano cambiati nel corso della narrazione? Come? Perché? Che cosa li ha aiutati a cambiare?

Per l'approfondimento.

Che significato ha questa storia?

Che cosa ci comunica?

Che cosa avete sentito?

Che cosa avete pensato?

Trovate qualche somiglianza con qualche vostra personale esperienza?

Quali potrebbero essere i valori che accomunano i protagonisti del film agli adolescenti di ogni parte del mondo?

Vi sembra che questa storia vi abbia permesso di conoscervi meglio o in modo diverso?

Per l'analisi critica.

Quali temi fa emergere questa storia?

Corrisponde alla vostra visione o alle vostre emozioni?

Quali valori suggeriscono gli autori del film?

Attività 7

Attività da fare in aula per imparare a leggere i dati statistici sulle migrazioni

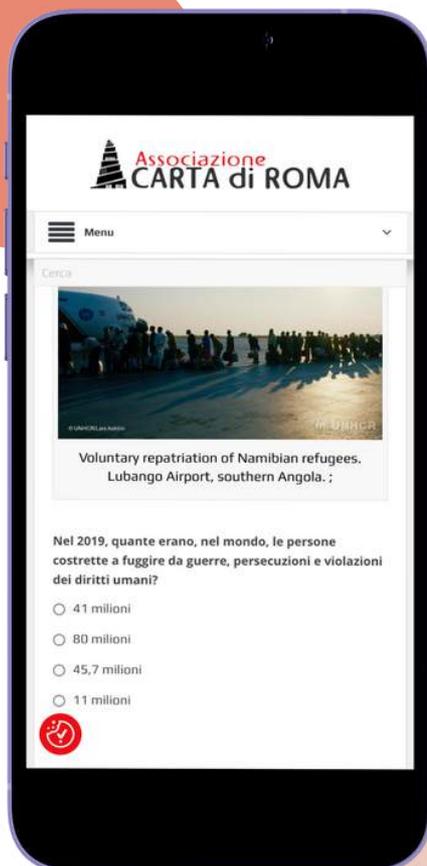
Un questionario per scoprire le nostre conoscenze pregresse o distorsioni percettive

Si consiglia di introdurre le attività come se si trattasse di un challenge, con un tono ludico, non giudicante: crediamo di sapere molto sui migranti e le migrazioni, ma quanto ne sappiamo veramente?

Le domande sulla dimensione globale delle migrazioni sono predisposte da Carta di Roma, protocollo del Consiglio Nazionale dell'Ordine dei Giornalisti e la Federazione Nazionale della Stampa Italiana.



12 domande per scoprire quanto ne conosci sul tema.



Per riflettere dopo il quiz:

- Quali nostre risposte erano lontane dai dati reali? perchè?
- Quali fattori influenzano le nostre risposte?
- Qual è la vostra "risposta sbagliata" che vi ha stupito di più?
- Cosa ho imparato facendo questa attività?

Attività 8

Imparare a consultare i dati

I dati ci aiutano a prendere decisioni e, a seconda di come vengono raccontati e interpretati sui mezzi di informazione e nella comunicazione, possono orientare la nostra percezione del mondo. Eppure a scuola non sempre si insegna abbastanza come leggere un grafico, come capire il senso di un dato, pur essendo questa una competenza di cui non possiamo fare a meno.

Quantificare le migrazioni è un'attività che presenta qualche rischio ma diversi benefici: da un lato potremmo rischiare di perdere, sotto il peso di cifre e grafici, le storie e le biografie individuali e, in fondo, tutta la dignità della persona.

D'altro canto, appellarci alla scienza e alla razionalità è un modo per affrontare anche le questioni più complesse senza farci prendere dalla paura. La paura, infatti, nel campo delle migrazioni, è troppo spesso utilizzata per giustificare e spiegare qualsiasi decisione di natura politica e gestionale, comprese le più disumane.

I termini di uso giornalistico o generalista come "ondate", "masse", "invasione" e simili, non fanno che annullare la dimensione personale e individuale che ogni evento umano possiede, esaltando il numero, spesso non contestualizzato, a scapito del singolo, alimentando così paura e disorientamento, sempre di più strumenti di controllo dell'opinione pubblica.

Per poter contestualizzare correttamente i dati disponibili sulle migrazioni è opportuno procedere dal generale al particolare: solo rapportandosi alla scala globale possiamo comprendere i fenomeni locali, e viceversa.



Fonti

Nel mondo

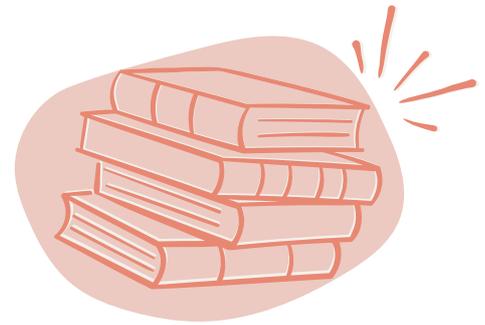
- I dati dell'OIM, agenzia dell'ONU sulle migrazioni sono pubblicati [qui](#).
- Un [articolo](#) che commenta i dati del Report OIM 2022.

In Italia

- [Istat, migrazioni](#)
- [Dossier immigrazione](#)

Bibliografia

A CURA DI IOANA LIVIA ZAGREAN



Questa Chiave è collegata e ispirata alla **Chiave 3** del **Kit di strumenti per riformulare la narrazione** sulla migrazione, ideato e realizzato da **ICPA** (International Centre for Policy Advocacy).

- Capanna, C., Vecchione, M., & Schwartz, S. H. (2005). La misura dei valori. Un contributo alla validazione del Portrait Values Questionnaire su un campione italiano. *Bollettino di Psicologia applicata*, 246, 29.
- Dewey J.(2023) *Arte educazione e creatività*, Milano:Feltrinelli
- Killen, M., & Cooley, S. (2013). Morality, exclusion, and prejudice. In *Handbook of moral development* (pp. 340-360). Psychology Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York, NY: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>.
- Miklikowska, M. (2018). Empathy trumps prejudice: The longitudinal relation between empathy and anti-immigrant attitudes in adolescence. *Developmental Psychology*, 54(4), 703–717. <https://doi.org/10.1037/dev0000474>.
- Rokeach M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9, 121–154. <https://doi.org/10.1111/sipr.12012>
- Sagiv, L. & Schwartz, S. H. (1995). Value priorities and readiness for out-group social contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 437-448.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Zanna, M.P. (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 25. Academic Press, New York, pp. 1-65.
- Zagrean, I., Cavagnis, L., Danioni, F., Russo, C., Cinque, M., & Barni, D. (2023). More Kindness, Less Prejudice against Immigrants? A Preliminary Study with Adolescents. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(1), 217–227. <http://dx.doi.org/10.3390/ejihpe13010017151>

Bibliografia ragionata in italiano

- **Immigrazione: perché parlarne in termini economici**, di Enrico di Pasquale e Chiara Tronchin
- Barni, D. (2009). Trasmettere Valori: Tre Generazioni Familiari a Confronto [Transmitting Values: Three Family Generations in Comparison], 1st ed. SocialMente 23. Milano: Ed. UNICOPLI.
- Bonino S.(2013), Altruisti per natura, Bari:Laterza
- Bonino S. - Lococo A. - Tani F.(2010), Empatia. I processi di condivisione delle emozioni , Firenze: Glunti
- Cairo A. (2020), Come i grafici mentono. Come capire meglio le informazioni visive, Raffaello Cortina:Milano
- Cuconato M., (2017), Pedagogia e letteratura della migrazione. Sguardi sulla scrittura che cura e resiste, Roma: Carocci
- Pregliasco L.(2022), Benedetti sondaggi, Torino: Add Editore

Filmografia ragionata

La narrazione cinematografica ben si presta a ragionare insieme criticamente sui valori proposti dagli autori e autrici della storia di migrazione presentata.

1. Sono molti i film che negli ultimi venti anni hanno riportato al centro del campo visivo le **vicende dei/delle migranti in Italia**.

Nell'Archivio delle **Memorie Migranti** è possibile rintracciare oltre duecento titoli di film girati in tutta Italia a cominciare dai primi anni novanta: lungometraggi, cortometraggi, documentari, reportage, film d'autore. La **sezione** è in continuo aggiornamento.

2. Il **sito del Governo italiano per l'integrazione migranti** ha affidato a Goffredo Fofi, saggista, attivista, giornalista e critico cinematografico, letterario e teatrale italiano, una scelta ragionata di titoli di autori e autrici italiane:

- **Cinema migrante**
- **L'articolo di Goffredo Fofi**

"Un fenomeno nuovo che dà molto da sperare non soltanto per quel che riguarda il cinema è quello dei nuovi italiani e italiane figli e figlie delle prime ondate di immigrati, le cosiddette seconde generazioni. Su queste è fondamentale puntare, se vogliamo rivitalizzare una cultura (non solo il cinema) asfittica – piagata dai due mali del narcisismo e del conformismo e tutta dentro la "società dello spettacolo", piagata dalla fuga o ignoranza di ogni rigorosa posizione militante. È dalle "seconde generazioni" che possiamo aspettarci molto ed è con loro che dobbiamo scoprire, chi non lo ha già provato, il piacere di un dialogo forte e fraterno, avendone tanto da imparare" (cit. G. Fofi).

3. L'**ISMU** ha realizzato nel 2011 una pubblicazione, corredata da un cofanetto di DVD, dal titolo: *'Viaggi nelle storie, Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano agli stranieri'*.

Il database è ora **consultabile on-line** con ricerca per tema, film e parole chiave.

Sono inoltre scaricabili in word:

- Sinossi dei film
- Trascrizioni dei dialoghi delle sequenze
- Informazioni relative ad ogni sequenza



4. Recensione del film “Io capitano” di Matteo Garrone

Si tratta di un film italiano premiato al Festival di Venezia 2023 che ha suscitato molto interesse in un vasto pubblico.

Riportiamo qui la recensione di una giornalista molto competente sul tema delle migrazioni e invitiamo a cercarne altre per poi dibatterne in classe: **Io capitano è un film quasi impossibile**, di **Annalisa Camilli**, 6 settembre 2023

Gli occhi magnetici di Seydou Sarr, neri e luminosi, guardano fuori, ma sono rivolti anche verso l'interno. Puntano avanti, ma tendono all'indietro, come quelli di Tiresia, l'indovino cieco del mito antico. Aveva una malattia degenerativa Seydou Sarr, 17 anni, senegalese, attore protagonista del film di Matteo Garrone “Io capitano” in concorso all'ottantesima Mostra internazionale del cinema di Venezia e nelle sale dal 7 settembre.

Aveva la stessa malattia che ha portato alla cecità la madre. Era destinato alla perdita della vista ma poi, dopo aver girato il film, è venuto in Italia, si è operato ed è guarito. Ora vive con la famiglia del regista italiano e sogna di continuare a fare l'attore. Nel film Sarr è un ragazzo senegalese che parte per l'Europa insieme a un amico, Moussa (Moustapha Fall). Pianifica a lungo il viaggio senza dirlo alla madre, che gli aveva vietato di partire dicendogli: “Devi respirare la stessa aria che respiro io”, nel tentativo di proteggerlo dai pericoli e di proteggersi dalla sua perdita.

Ma Seydou se ne va lo stesso in segreto e finisce per smarrirsi: prima nel deserto, poi nei centri di detenzione libici, fino ad accettare la proposta di un trafficante di guidare un peschereccio carico di persone dalla Libia all'Italia, così si ritrova nel mezzo di una tempesta e senza rotta. La scena finale da cui è tratto il titolo del film è un'inquadratura stretta degli occhi del ragazzo, che si gonfiano di lacrime, mentre un elicottero della guardia costiera italiana sorvola il peschereccio.

L'Italia rimane un profilo di terra, un'ombra, mentre a poche miglia dalla meta il ragazzo grida più volte: “Io, capitano”. Con disperazione e sollievo. Sarr rivendica di essersi messo alla guida del peschereccio, nonostante non fosse la sua intenzione iniziale. Ma in quel grido, Seydou dice “io”. Così da ragazzino diventa uomo, mentre cerca di portare in salvo quelli che dipendono da lui.

“Sono partito da un'immagine, quella che poi è diventata la scena finale del film. Parto sempre da un'immagine nei miei film”, racconta Matteo Garrone, 54 anni, vincitore del premio speciale della giuria a Cannes nel 2008 con Gomorra e nel 2012 con Reality, seduto nel suo piccolo studio romano in un afoso pomeriggio di fine agosto, mentre su una lavagna, davanti alla scrivania, sono già attaccate delle immagini e dei disegni per lo studio di un nuovo film ispirato alle Metamorfosi di Ovidio. Il poema latino è alla base anche della scena del sogno di Seydou in Io capitano, che ricorda anche l'Annunciazione del Beato Angelico. Garrone è anche un pittore.

La storia del film comincia diversi anni fa: un amico del regista, che gestisce un centro di accoglienza in Sicilia, gli aveva raccontato la vicenda di un ragazzo minorenne, Fofana Amara, che aveva portato in salvo centinaia di persone su un'imbarcazione partita dalla Libia, ma una volta in Italia era stato accusato di favoreggiamento dell'immigrazione clandestina ed era finito in carcere per sei mesi. Un reato per cui oggi in Italia si rischia fino a trent'anni.

“Mi aveva colpito la vicenda di questo ragazzo, me lo sono immaginato come poi ho mostrato nella scena finale del film”. Per arrivare a girare, tuttavia, Garrone ci ha messo anni: “Ero pieno di dubbi, temevo la retorica, oppure che il mio sguardo potesse essere inadeguato a raccontare questa storia, che potesse sembrare il tentativo di speculare sulla sofferenza degli altri, invece poi a un certo punto ho sentito che il film era maturo, è come se avesse scelto me. Ho avuto la necessità di girarlo”.

La scrittura della sceneggiatura è durata sei mesi, ma il lavoro di preparazione è stato molto lungo. Ci sono voluti più di due anni per mettere insieme la documentazione con cui Garrone ha ricostruito la rotta principale percorsa da migliaia di persone dall’Africa occidentale verso l’Europa, attraverso materiale fotografico, ma soprattutto incontrando decine di persone che il viaggio lo hanno fatto davvero in decenni diversi.

La scena finale del film è stata molto al di sopra delle aspettative dello stesso regista. “Mi ha sorpreso, mentre la giravo. Quasi tutta la troupe piangeva, perché Seydou è riuscito a fare vedere il viaggio: ride, piange, è sorpreso, è incredulo. Tutti gli stati di animo passano negli occhi del ragazzo in quel momento. Per me il cinema è questo: creare dei momenti unici. Ho avuto quella sensazione, che in quel momento fosse accaduto qualcosa che mi sopravanzava”.

I film sull’immigrazione possono essere molto brutti: paternalistici, privi di autenticità o didascalici. Il rischio è di rimanere intrappolati dentro a una qualche retorica o di rappresentare le persone in maniera macchiettistica o ancora di usarle come specchio. Matteo Garrone non è caduto in nessuna di queste tentazioni ed è riuscito a fare un film quasi impossibile: raccontare una storia presente – consumata dalla continua rappresentazione mediatica – e trasfigurarla in un archetipo.

Io capitanò il viaggio epico di due ragazzi, una favola sul passaggio all’età adulta e l’incontro traumatico con la separazione dalle origini e dagli affetti, il pericolo di perdersi e la morte. “A me interessava fare un film che in parte fosse epico, ma allo stesso tempo che fosse un road movie e insieme un romanzo di formazione. Pensavo all’Odissea, ma anche a Pinocchio. All’Isola del tesoro di Robert Louis Stevenson e a Cuore di tenebra di Joseph Conrad”, racconta Garrone.

“Mi sembrava che mancasse un racconto in forma visiva del viaggio, soprattutto della parte del viaggio che si svolge dall’altra parte del mare. Volevo fare un controcampo, ribaltare la prospettiva, guardare a cosa succede prima”, aggiunge.

Nessuna povertà estrema, nessuna guerra, nessuna disperazione spingono i due “Huckleberry Finn” senegalesi a partire. È solo la loro sfrontatezza che gli fa sottostimare i pericoli e sopravvalutare se stessi. Ma anche il desiderio di somigliare di più ai loro sogni, a una certa idea di sé, frutto di fantasticherie e proiezioni.

Matteo Garrone con i due protagonisti del film. (Greta De Lazzaris)

La loro casa, il Senegal, è rappresentata nel film come un’origine luminosa, piena di colori e di affetti. È un pieno che dà avvio al loro viaggio, che lentamente scolorisce a mano a mano che i due protagonisti se ne allontanano. Partendo, lasciando il Senegal, i due ragazzi perdono e si perdono, tradiscono i loro affetti e rischiano di morire. Ma è una scelta irrazionale e per loro necessaria, un gioco e insieme una sfida con loro stessi.

“I colori all’inizio sono accesi, i protagonisti lasciano un luogo che ha una grande energia vitale, un luogo in cui i legami tra le persone sono molto forti. I protagonisti abbandonano quel luogo, senza sapere fino in fondo la forza e la vitalità della loro origine. Con Stefano Ciammitti, il costumista, abbiamo pensato di far sbiadire durante il viaggio i colori accesi dei vestiti. Delle magliette per esempio, che diventano pastello. Questo processo avveniva anche in Pinocchio”, racconta Garrone.

A tenere al riparo Garrone dal rischio di cadere nel racconto edificante e retorico, c’è la sua postura, che sembra più a suo agio dove è scomoda, fuori dalle confort zone assegnate, che gli assicurerebbe controllo. Anche il suo sguardo – come quello di Sarr – tiene insieme molte cose ed è abitato da quello degli altri, preferisce uscire da sé, assume senza fatica la prospettiva sfrontata, a volte ingenua, dei due ragazzini.

“Per me l’importante in questo film era che fosse credibile, che ogni scena fosse autentica. Quella era la difficoltà principale. Ho messo al servizio dei loro racconti la mia esperienza e il mio sguardo. Volevo che chi ha vissuto quell’esperienza riconoscesse nel film una verità”. Il film s’ispira alle storie vere di quattro persone che hanno fatto il viaggio in diversi momenti storici: “Ogni pezzetto del film è legato al racconto di qualcosa realmente avvenuto”. Una delle scene più difficili durante le riprese – tra il Senegal, il Marocco e l’Italia – è stata quella in cui i ragazzi sono costretti dai libici ad assumere un purgante, mentre sono nel deserto.

“C’era una tempesta di sabbia e la scena rischiava quasi di diventare comica. È stato uno dei momenti di crisi del film”, racconta Garrone.

Sentivo una lingua per me incomprensibile, ma mi sembrava di capire quando gli attori stavano dentro e quando stavano fuori dal personaggio

Il regista ha diretto il film in wolof, la lingua madre del 40 per cento dei senegalesi, pur non parlandola. “Mi sono fatto aiutare dagli interpreti, ma la verità è che andavo a orecchio, sentivo una lingua per me incomprensibile, ma mi sembrava di capire quando gli attori stavano dentro e quando stavano fuori dal personaggio. Si era creata una grossa intesa. La sceneggiatura gli attori non l’hanno mai letta: ogni mattina come un cantastorie gli raccontavo quello che sarebbe successo quel giorno sul set e loro lo interpretavano. La cosa bella della loro interpretazione è che è molto istintiva, vivevano in presa diretta quelle emozioni”, racconta.

“È stato complicato girare la scena finale del film”, racconta Seydou Sarr, l’attore senegalese protagonista del film, pochi giorni prima della proiezione a Venezia, anche se poi confessa: “Sentivo una grande responsabilità, sentivo le voci di quelle donne, di quelle persone, di quei bambini”. C’è molto di Seydou Sarr nel personaggio del film: l’ironia, la dolcezza, l’aria trasognata, il legame viscerale con il paese e la famiglia di origine. Anche se assicura che non ha mai pensato davvero di fare il viaggio, pur sognando l’Europa. Soprattutto per paura: “Chi parte conosce i pericoli a cui va incontro. Ma tutto è molto peggio di quello che ci s’immagina”. All’inizio era spaesato dal fatto di non sapere ogni giorno che cosa avrebbe girato, poi si è abituato all’idea e si è creata una grande complicità con gli altri attori e con il regista.

In un’altra scena del film, Seydou è costretto ad abbandonare nel deserto una donna che non ce la fa più a camminare e che muore tra le sue braccia. “In quella scena ho rivisto mio padre, anche lui è morto in Senegal, mentre era con me, tra le mie braccia”, racconta. “Non è stato difficile immedesimarmi”.

CHIAVE 3

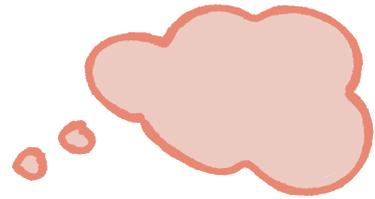
Mettersi nei panni degli altri e delle altre



“Entra nel modo di sentire e pensare del tuo interlocutore. Può essere impegnativo, ma è un passo fondamentale per avviare una comunicazione efficace”

(www.narrativechange.org)

Per riflettere

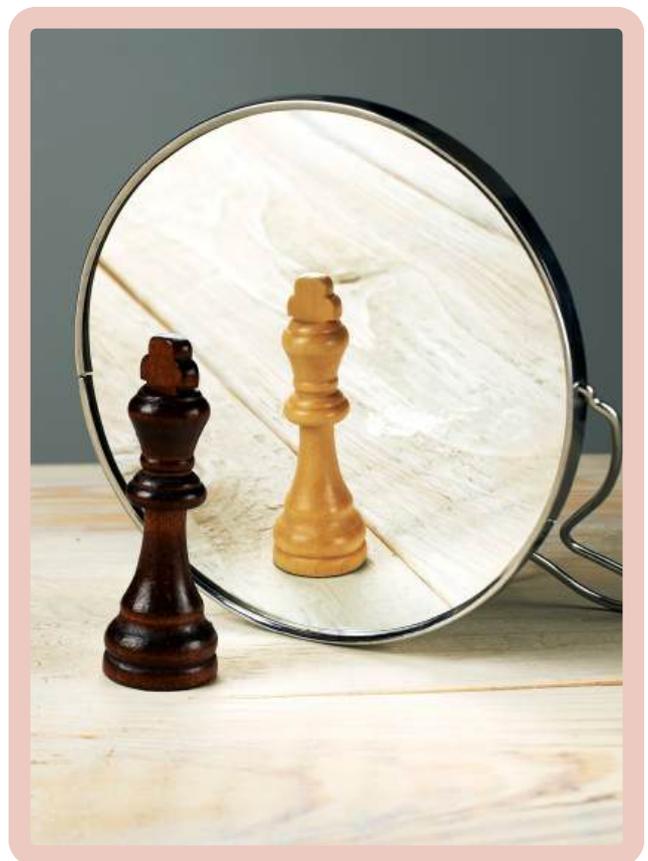


Mettersi nei panni degli altri e delle altre: un esercizio di cittadinanza.

È un modo di dire molto diffuso, un esercizio importantissimo eppure poco praticato. Cosa può fare la scuola? Presentiamo qui alcune esperienze e piste di lavoro che declinano l'idea di "mettersi nei panni", con bambini/e e ragazzi/e di età diverse, e con diversi linguaggi.

Lo scrittore Amos Oz, autore di molti romanzi e del recente libro di riflessioni *Cari fanatici* (2017), sostiene che in tutti e tutte noi c'è un germe di fanatismo, è un male che affligge l'umanità, attraversa le diverse religioni e culture; è l'idea di voler modellare l'altro a propria immagine. La chiave per una vita decente è saper ascoltare l'altro, essere capaci di vedere il mondo con gli occhi altrui. Bisogna coltivare degli antidoti e la scuola li può coltivare, la scuola può fare molto: l'humour per esempio ("il fanatico lo si riconosce dalla mancanza di humour", dice Oz) e l'immaginazione. Che cos'è l'immaginazione se non vedere il mondo con altri occhi? Anche se l'altro è un avversario, anche se l'altro è un nemico, sostiene lo scrittore israeliano David Grossman nel suo *Con gli occhi del nemico* (2010), Mondadori. Quando avremo conosciuto l'altro dall'interno non potremo più essere indifferenti a lui. Dovremo tener conto della sua storia, delle sue ragioni, capiremo di più i suoi e i nostri errori.

L'esercizio della democrazia si basa sul diritto di tutti e tutte ad esprimere le proprie idee. Per questo è importante acquisire e fare pratica degli strumenti non solo culturali ma anche emotivi che fanno da antidoto alla tendenza a conformarsi alle opinioni della maggioranza, alle mode, alle imposizioni. Per questo è importante coltivare l'immaginazione. Lo si può fare con bambini/e ragazzi/e (e adulti) di tutte le età, e utilizzando le diverse discipline scolastiche.



Attività iniziali

Per fare

Si potrebbe cominciare in leggerezza con le storie, narrate in contesti culturali anche molto distanti tra loro, per scoprire che punti di vista diversi si possono avvicinare, scoprendo le somiglianze o le comunanze.

Un invito a mettersi le idee degli altri e delle altre, come si indossa un paio di scarpe, come si indossa un copricapo.



Attività 1

Mettersi nelle scarpe degli altri e delle altre

La prova di identità attraverso la scarpetta è il motivo più caratteristico della fiaba di Cenerentola. La scarpa più famosa, naturalmente, è la scarpetta di vetro. Ma questa è solo una delle tantissime scarpe consumate da Cenerentola nei suoi viaggi per il mondo. Perché non c'è una sola storia di Cenerentola, ce ne sono 345!, almeno secondo il primo grande censimento fatto a fine ottocento dalla folklorista inglese Marion Rolfe Cox.

La storia della scarpetta di vetro è quella "francese", scritta da Charles Perrault, nel 1696, pubblicata a Parigi alla corte di Luigi XIV e ripresa da Walt Disney nel suo film a cartoni animati, uscito nel 1950. In questa versione Cenerentola non può recarsi al ballo del principe perché la matrigna gliel'ha proibito. Interviene un aiutante magico, una fata, che le lascia in dono un vestito nuovo e le scarpette.

Così può andare al ballo ma deve tornare a casa prima che finisca la festa ("prima dello scoccare della mezzanotte", nella versione di Perrault). Fugge precipitosamente dalle scale perdendo la scarpetta. Il principe la trova e manda i suoi aiutanti a cercare la ragazza che potrà calzare quell'oggetto meraviglioso. Questo è l'intreccio più diffuso della storia che tutti i bambini e tutti gli adulti, o quasi, conoscono. Ma ci sono tantissime versioni diverse della storia e importanti differenze da Paese a Paese.

In Scozia, per esempio, al posto della "nostra" fatina, c'è una pecora che aiuta Cenerentola; in India e in Bosnia c'è una mucca, in Iraq e in Cina c'è un pesce, in Vietnam c'è Buddha, a Napoli c'è una palma di datteri.

Ma non cambiano solo gli/le aiutanti di Cenerentola, cambiano anche e soprattutto le sue scarpe!

Attività iniziali

Per fare

Si potrebbe cominciare in leggerezza con le storie, narrate in contesti culturali anche molto distanti tra loro, per scoprire che punti di vista diversi si possono avvicinare, scoprendo le somiglianze o le comunanze.

Un invito a mettersi le idee degli altri e delle altre, come si indossa un paio di scarpe, come si indossa un copricapo.



Attività 1

Mettersi nelle scarpe degli altri e delle altre

La prova di identità attraverso la scarpetta è il motivo più caratteristico della fiaba di Cenerentola. La scarpa più famosa, naturalmente, è la scarpetta di vetro. Ma questa è solo una delle tantissime scarpe consumate da Cenerentola nei suoi viaggi per il mondo. Perché non c'è una sola storia di Cenerentola, ce ne sono 345!, almeno secondo il primo grande censimento fatto a fine ottocento dalla folklorista inglese Marion Rolfe Cox.

La storia della scarpetta di vetro è quella "francese", scritta da Charles Perrault, nel 1696, pubblicata a Parigi alla corte di Luigi XIV e ripresa da Walt Disney nel suo film a cartoni animati, uscito nel 1950. In questa versione Cenerentola non può recarsi al ballo del principe perché la matrigna gliel'ha proibito. Interviene un aiutante magico, una fata, che le lascia in dono un vestito nuovo e le scarpette.

Così può andare al ballo ma deve tornare a casa prima che finisca la festa ("prima dello scoccare della mezzanotte", nella versione di Perrault). Fugge precipitosamente dalle scale perdendo la scarpetta. Il principe la trova e manda i suoi aiutanti a cercare la ragazza che potrà calzare quell'oggetto meraviglioso. Questo è l'intreccio più diffuso della storia che tutti i bambini e tutti gli adulti, o quasi, conoscono. Ma ci sono tantissime versioni diverse della storia e importanti differenze da Paese a Paese.

In Scozia, per esempio, al posto della "nostra" fatina, c'è una pecora che aiuta Cenerentola; in India e in Bosnia c'è una mucca, in Iraq e in Cina c'è un pesce, in Vietnam c'è Buddha, a Napoli c'è una palma di datteri.

Ma non cambiano solo gli/le aiutanti di Cenerentola, cambiano anche e soprattutto le sue scarpe!

Nella Cenerentola tedesca, scritta dai fratelli Grimm e pubblicata nel 1812, la scarpetta non è di vetro ma è dorata e la protagonista non la perde per distrazione ma solo perché l'astuto principe ha cospirato di pece la scalinata (e non deve tornare a casa entro mezzanotte, Cenerentola tedesca non ha orario!). E soprattutto nella Cenerentola tedesca il principe arriva di persona nelle case per far provare la scarpetta alle fanciulle. È un principe attivo, determinato, sicuro di sé. E anche la matrigna lo è: convince le figlie a tagliarsi una parte del piede per riuscire ad indossare la scarpetta.

La prima versione di Cenerentola in Europa non è né francese né tedesca, ma italiana, anzi napoletana: Cenerentola si chiama Zezolla, detta anche Gatta Cenerentola. La storia fu scritta e pubblicata da Giovanbattista Basile nel libro *Lo cunto de li cunti* ovvero *Lo trattenimento de lo Piccirille*, noto anche come il *Pentamerone* (un libro che conteneva 50 fiabe). Siamo nell'anno 1634, alla corte del re di Napoli e, nonostante il titolo indichi un pubblico infantile come destinatario ideale, questa raccolta di fiabe in dialetto napoletano si rivolgeva prevalentemente ad un pubblico di corte, adulto e maschile. La calzatura perduta alla festa dalla Cenerentola napoletana è una pianella ("lo chianiello", in napoletano), una specie di zoccolo che veniva calzato come una sovra scarpa e aveva un'altissima zeppa di legno per aumentare la statura anche di un palmo e mezzo!

"Il servitore, che non riuscì a raggiungere la carrozza che volava, raccolse la pianella da terra e la portò al re. E lui, presala in mano, disse: - Se le fondamenta sono così belle, come sarà la casa?"

È interessante questa immagine usata dal re napoletano: se il corpo è come una casa, le scarpe sono le sue fondamenta. Si potrebbe aprire una pista di lavoro con i/le bambini/e e gli/le adolescenti: cosa sono le scarpe rispetto al corpo intero?

Le scarpe non sono un semplice accessorio, sono anche un segno di appartenenza sociale, d'identità di gruppo. Rimandano al significato profondo delle calzature come "confine", come passaggio, come strumento per crescere e alzarsi da terra (il bambino o la bambina piccola che si mette le prime scarpe, che si mette le scarpe dei genitori o dei fratelli e sorelle più grandi, e il gesto di togliersi le scarpe per entrare in luogo sacro, in altre religioni...). **Mettersi nelle scarpe degli altri, è un esercizio interculturale!**

Attività 2

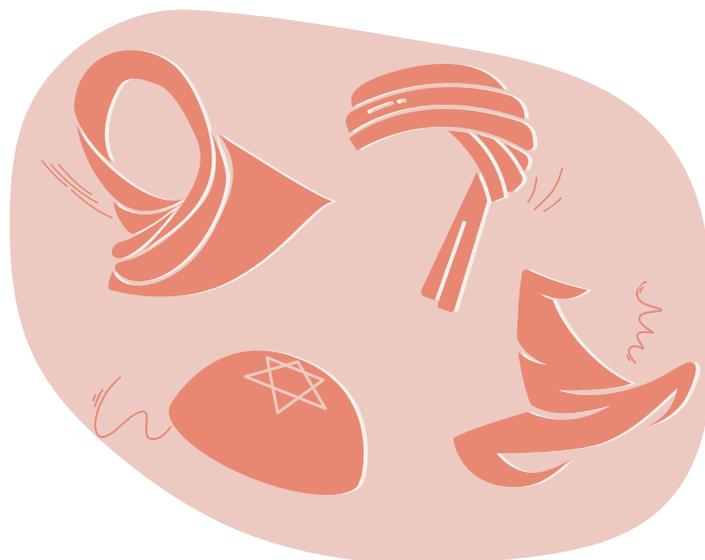
Mettersi il copricapo degli altri

Il velo islamico, il turbante dei sikh, la kippà ebraica e il cappello di Harry Potter.

Il termine arabo **hijab** significa “celare allo sguardo, nascondere, tirare una tenda” e viene usato in riferimento ad un particolare tipo di abbigliamento femminile che copre il capo e, al massimo, il collo, lasciando scoperto il viso. Dall’Iliade all’Odissea, Elena e Penelope indossavano il velo, le spose degli antichi romani indossavano il flammeum, un indumento che copriva il volto ed era portatore di buon auspicio. Il velo per le donne precede la nascita dell’Islam e la prima traccia è in un documento assiro del tredicesimo secolo avanti Cristo, secondo il quale il velo era permesso esclusivamente alle donne nobili mentre era proibito alle donne comuni che dovevano stare a capo scoperto.

C’è il velo bianco e il velo nero, il matrimonio e il lutto. E c’è cosa dice veramente la Bibbia, cosa dice veramente il Corano, l’Oriente, le Mille e una notte e la danza dei sette veli, la prima linea di moda femminile dedicata alle donne musulmane dagli stilisti Dolce e Gabbana e l’invenzione del burkini, burka più bikini.

Anche nella tradizione popolare italiana il **velo** è presente e riveste ruoli e significati diversi e profondi. Fino a pochi decenni fa, e in alcuni piccoli centri ancora oggi, soprattutto nel meridione, le donne portavano il velo quotidianamente. Esso consisteva in un fazzoletto annodato sotto il mento. Nel dialetto arcaico si utilizzava il termine maccaturo, la cui etimologia deriva dal catalano mocador e dal latino mucus, muco. Perché serviva anche per soffiarsi il naso. Si usava dire anche testa mucata, come soprannome, nel senso di testa ammuffita, bacata, testa matta.



Il maccaturo serviva per andare in campagna o in chiesa la domenica ma era utilizzato come accessorio in molte occasioni, e poteva assumere la funzione di simbolo, in base ai suoi diversi colori, in molte feste e cerimonie. Per esempio il maccaturo di colore azzurro si sventolava al porto per salutare chi partiva per terre lontane. Il rosso con tutte le sfumature fino al marrone chiaro indicava la disponibilità delle ragazze in cerca di marito. Al contrario chi era già impegnata indossava il maccaturo bianco sporco o grigio chiaro. Il maccaturo era usato e serviva anche agli uomini che potevano asciugarsi il sudore delle dure giornate di lavoro nei campi e ne adoperavano uno abbastanza grande per avvolgere il pranzo da consumare durante la pausa.

Il velo è una figura che appartiene a Paesi, culture, lingue, religioni, generazioni diverse. Costituisce un comune denominatore narrativo: contiene un nucleo di temi, motivi, intrecci, che possono unire le diversità, che fanno da evidenziatore, da ponte, e ci fanno intravedere un tessuto comune tra realtà che appaiono a volte lontane, estranee, inconciliabili.

È una pista di lettura avviata da scuole, biblioteche, associazioni più di 30 anni fa cui avevamo dato il nome di "Didattica dei personaggi ponte", a partire dalla figura di Giufà, così presente nella letteratura e nel folklore del mediterraneo, e poi con le figure di Cenerentola, dei folletti, del detective, del drago, riscoperti e riletti in chiave multiculturale. E ancora i temi e le figure delle "partenze" della "nostalgia", della "compassione" su cui stanno lavorando diverse scuole, sentimenti che possono legare le storie dei viaggiatori, dei/delle migranti, degli/delle esuli, di ieri e di oggi. E di noi tutti e tutte "spaesate" nel tempo della globalizzazione veloce.

Il **copricapo** è una figura simbolica, un personaggio ponte. È apparso molte volte nelle discussioni, nelle preoccupazioni, nel racconto mediatico sulle migrazioni di questi anni: proibito il burkini sulle spiagge francesi, stupore per il velo delle atlete alle Olimpiadi, la campionessa iraniana di lancio del peso con il velo! E poi gli episodi di razzismo e gli "incidenti o malintesi o dilemmi interculturali" provocati dal copricapo degli ebrei o dal turbante degli indiani sikh immigrati in Italia. E la lotta delle ragazze e donne nell'Iran di oggi contro l'imposizione del velo.

Discussione in una scuola di Cremona: si può portare il turbante come prescrive la propria religione sikh e rispettare la legge italiana che impone l'obbligo del casco in motorino? Su questa pista di lavoro, il copricapo che attraversa le religioni, **"Il velo, il turbante, la kippà"**, hanno fatto una ricerca i giovani del centro interculturale Mondinsieme di Reggio Emilia, con gli studenti, italiani e "stranieri" e le comunità religiose del territorio. Con l'utilizzo di materiali diversi: interviste, video, film, romanzi. Ma il "copricapo" ha le gambe lunghe, o meglio le ali, e vola al di là della cronaca e delle religioni.

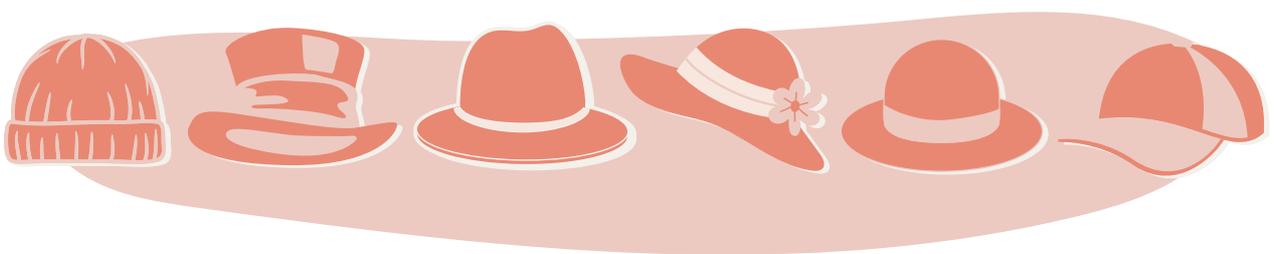
Attività 3

Il giro del mondo in 80 cappelli.

Una narratrice de la **"Fabbrica delle Storie"**, di Milano, in un laboratorio di scrittura e narrazioni che lavora con le scuole di frontiera ha organizzato un laboratorio con un gruppo di bambini e bambine sorde, di diverse provenienze culturali, facendo parlare i copricapi, *Che cosa ti sei messo in testa ? Il giro del mondo in 80 cappelli.*

Quanti copricapi, quante storie! Dal cappello parlante di Harry Potter, al turbante di Sandokan, al cappello che nasconde un elefante, che è stato ingoiato da un serpente boa, nel *Piccolo Principe*, al berretto rosso detto "u coppulicchio" del monachicchio, il folletto lucano, descritto da Carlo Levi in *Cristo si è fermato a Eboli*, al cappello a punta delle streghe e dei maghi (e degli ebrei nel medioevo), al cappuccio di Cappuccetto Rosso, dal cappellino a cono "fatto con mollica di pane" di Pinocchio (e chiamato "gandhitupi", nella traduzione indiana) al "foulard" di Mascia e l'orso che viene dalla tradizione contadina delle fiabe russe. E poi c'è la pista della follia, dal cappellaio matto di Alice nel paese delle meraviglie al caso raccontato dallo scrittore e psichiatra Oliver Sacks in *L'uomo che scambiava sua moglie per un cappello*, fino al cappuccio giallo con due campanelle attaccate, una per parte, l'immagine del matto dei tarocchi, del buffone di corte, del jolly di qualsiasi mazzo di carte, una figura che risale al tardo medioevo.

I cappelli, così come le scarpe, non sono semplici accessori, sono potenti **evidenziatori di differenze e somiglianze** tra le culture, le religioni, le relazioni umane, i rapporti di potere. Nella nostra lingua ci sono indizi rivelatori. Si dice, per esempio, "cambiare cappello", per dire cambiare idea o partito; "mettere il cappello", nel senso di prendere possesso, oppure "tanto di cappello", "giù il cappello", in senso di ammirazione.



Attività 4

Attività per imparare a mettersi nei panni del proprio interlocutore

A chi stai parlando?

30 minuti, lavoro a gruppi.

La polarizzazione nelle conversazioni rappresenta un ostacolo all'inclusione poiché limita la diversità di opinioni e prospettive, rendendo difficile il coinvolgimento di tutti e tutte e la costruzione di un ambiente che valorizzi e rispetti le differenze. Per questo motivo è importante rivolgere la comunicazione anche agli interlocutori scettici e non schierati, normalmente non considerati nelle discussioni ad alto tasso di emotività.

Inoltre, se si vuole impostare un messaggio comunicativo, è fondamentale avere chiaro chi si spera di raggiungere con ogni comunicazione che si fa, cioè provare a mettersi nei suoi panni. Spesso si sente dire: "Il nostro pubblico è costituito da tutti coloro che sono colpiti dalla discriminazione o che potrebbero esserlo. Fondamentalmente tutti e tutte".

Per una comunicazione efficace invece il target non può essere così vago. È importante capire chi è il vostro interlocutore potenziale (e chi non lo è).

Proviamo a definire alcune categorie di target sul tema delle migrazioni:

- Le persone che sono già (ampiamente) a favore della questione. Es: attivisti e attiviste, associazioni umanitarie e per i diritti umani, media favorevoli, partiti o movimenti
- Il centro fluido: persone che sono indecise o che non si sono impegnate sul tema, e che quindi possono cambiare idea
- Gli oppositori: persone che si oppongono fortemente alla questione. È improbabile che siano favorevoli ad un messaggio sui diritti dei/delle migranti.

Per una migliore conoscenza di questi diversi target forse è meglio prima proporre l'**Attività 1** della **Chiave 4**, la quale propone di leggere alcune pagine del Rapporto IPSOS (2019), per scoprire che non esistono solo posizioni polarizzate sulla questione migratoria.

Imparare a conoscere l'interlocutore aiuterà a identificare ostacoli, possibili soluzioni, potenziali alleati e punti in comune su cui costruire la comunicazione.

Proponete quindi ai vostri allievi e alle vostre allieve questa semplice attività, seguendo questi passi:

- Creare piccoli gruppi di circa 5 persone
- A ciascun gruppo si chiederà di mettere a fuoco l'obiettivo di cambiamento della comunicazione (es. far partecipare la classe a un evento culturale a cui non ha mai partecipato)
- A ciascun gruppo si chiederà poi di mettere a fuoco i diversi tipi di interlocutori con i quali potrebbe essere possibile avviare il dialogo (compagni a favore, contro o che non hanno un'opinione in merito). Per facilitare la riflessione, mettete a disposizione la tabella di seguito e le domande-guida per specificare quanto più possibile i diversi target
- Una volta definiti i diversi gruppi di potenziali interlocutori, i gruppi di lavoro dovranno mettere in relazione l'obiettivo di cambiamento individuato con i diversi gruppi target. I partecipanti dovranno poi scegliere il target ideale a cui indirizzare la comunicazione per raggiungere l'obiettivo prefissato (es. "sarà utile dialogare con i compagni che non hanno un'opinione in merito - il centro fluido - perché possiamo convincerli, mentre coloro che sono contrari non cambieranno facilmente opinione).

TARGET	
Chi supporta i vostri temi/obiettivi?	Chi è coinvolto/toccato dalle vostre azioni?

Attività 5

Personificare il centro fluido

Per imparare a metterci ulteriormente nei panni del nostro interlocutore, ma anche per esercitare la capacità di vedere la sua parte più personale e umana, potremmo proporre ai nostri studenti e alle nostre studentesse questa ulteriore attività, seguendo i seguenti passi:

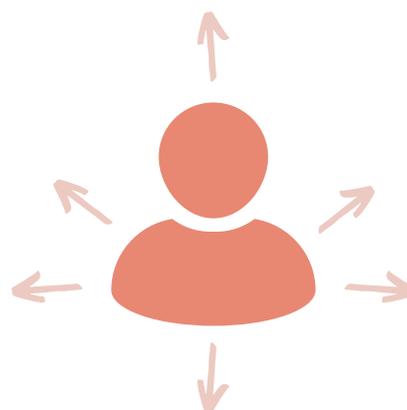
- Mantenere gli stessi gruppi di lavoro dell'attività precedente.
- Una volta definito il potenziale gruppo target, spingere i partecipanti a fare un passo oltre cercando di capire a fondo le posizioni, gli atteggiamenti e le motivazioni del gruppo identificato: chiedere ai gruppi di compilare la tabella di seguito rispondendo alle domande riportate, con l'obiettivo di stilare un identikit di una persona rappresentativa del target individuato.
- Tornare in plenaria e chiedere a un rappresentante del gruppo di presentare la persona che hanno individuato grazie all'esercizio (opzionale: far presentare il soggetto dell'identikit chiedendo di immedesimarsi e raccontarlo in prima persona).
- Al termine dell'esercizio di gruppo, chiedere ai partecipanti se, ora che la conoscono più a fondo, sentono di poter aprire più facilmente un dialogo con la persona ritratta dall'identikit.

Come mi chiamo?

Cosa mi influenza?

Che competenze ho?

A cosa do più valore nella vita, quali sono i miei valori?



Che interessi ho?

Che sentimenti ho nei confronti del tema?



Buone pratiche

Il debate: mettersi nelle idee degli altri e delle altre

“Gli immigrati e le immigrate ci rubano il lavoro! Sono dei concorrenti sleali nel mercato del lavoro. Accettano paghe troppo basse, i/le nostri/e giovani devono andare all'estero...”

“Non è vero, gli immigrati fanno lavori che gli italiani e i giovani italiani non vogliono fare. Chi vuol fare la badante, raccogliere i pomodori nei campi, mungere le mucche?”

Emigrazione, immigrazione ed esilio sono stati da sempre, e ognuno per sé, fonte di creatività letteraria. Ogni essere umano che si sposta o che è costretto a spostarsi da uno spazio, da una storia, da una società, da una lingua a un'altra, si ricostruisce un contesto sociale per ridare dignità alla sua esistenza o per attuare il suo progetto di vita. Questa operazione di intensa creatività esistenziale sfocia a volte nella scrittura. Per il Novecento europeo emigrazione, immigrazione ed esilio vanno annoverati tra gli impulsi che hanno concorso in modo decisivo al rinnovamento delle letterature nazionali perché ne hanno smorzato l'autoreferenzialità entro la quale rischiavano di perdersi.

È un frammento del **dibattito avvenuto tra i banchi di scuola** della III B dell'Istituto Superiore Avogadro di Torino all'inizio del 2018. Il dibattito sul tema immigrazione e lavoro, già altamente divisivo nell'opinione pubblica, è avvenuto durante i mesi di una campagna elettorale che sulle parole migranti, sbarchi, invasione, sicurezza, integrazione, scontro di civiltà, ha monopolizzato il dibattito pubblico nazionale. La differenza è che questo tra gli studenti e studentesse è stato costruito in modo intenzionale, dentro una scuola e con un pubblico di studenti, studentesse e docenti. Due squadre di studenti e studentesse dovevano confrontarsi su tesi e punti di vista diversi e opposti, documentando ed esponendo le proprie ragioni ed ascoltando l'opinione opposta. Il termine dibattito fa pensare al teatrino dei talk politici televisivi, ma in questo progetto si chiamava debate, espressione inglese che rimanda invece ad una disciplina o, meglio, ad una metodologia didattica nata nei college americani alla fine dell'ottocento e che oggi è materia curricolare in diverse scuole anglosassoni.

Funziona così: un'affermazione fa da indicatore del terreno di scontro tra due squadre, una a sostegno e l'altra contro. La posizione da sostenere viene estratta a sorte, non conta quindi la propria opinione ma la qualità dell'argomentazione, l'uso delle fonti e dei dati, la capacità di ascoltare. E la capacità di replicare in modo argomentato. È l'opposto di quello che avviene spesso nel teatro politico nazionale.

Altri istituti di Torino, Roma e Bari, usando per esprimersi diversi linguaggi: video, fumetti, teatro, musica, hanno partecipato a questo “esercizio di cittadinanza” chiamato Buon senso, un progetto promosso da MIUR e Editore Laterza nel 2017-18 sul tema delle migrazioni, “per imparare a comunicare attraverso la parola scritta, attraverso la parola detta, attraverso l'uso del video e attraverso una performance teatrale”, come spiega Giuseppe Laterza nel **servizio** dedicato da RAI SCUOLA a questa esperienza didattica.

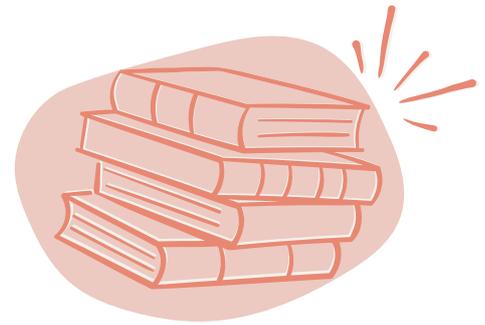
Altri istituti di Torino, Roma e Bari, usando per esprimersi diversi linguaggi: video, fumetti, teatro, musica, hanno partecipato a questo **“esercizio di cittadinanza”** chiamato Buon senso, un progetto promosso da MIUR e Editore Laterza nel 2017-18 sul tema delle migrazioni, “per imparare a comunicare attraverso la parola scritta, attraverso la parola detta, attraverso l’uso del video e attraverso una performance teatrale”, come spiega Giuseppe Laterza nel servizio dedicato da RAI SCUOLA a questa esperienza didattica.

Vale la pena di guardarlo con i propri allievi e le proprie allieve prima di decidere che tipo di linguaggio scegliere per comunicare agli altri “Tutta un’altra storia” sulle migrazioni con un progetto di Advocacy Service Learning (cfr. Chiavi 5-6-7-8).



Progetto Buonsenso

Bibliografia



4

**“Prova a metterti
nei loro panni.”**

Questa Chiave è collegata e ispirata alla **Chiave 4** del **Kit di strumenti per riformulare la narrazione** sulla migrazione, ideato e realizzato da **ICPA** (International Centre for Policy Advocacy).

- Mastroianni B.(2017), La disputa felice. Dissentire senza litigare sui social network, sui media e in pubblico, Firenze: Franco Cesati editore. “Per capire e conoscere una cosa, devi saperla spiegare anzitutto a chi non è d’accordo. La sfida della comunicazione non è più nelle asimmetrie: saper/non sapere complessità/ semplicità. La comunicazione si gioca sul fatto che tutti sono sullo stesso piano. Occorre lavorare su un livello simmetrico, quello della relazione con la diversità dell’altro”
- Giaccardi C.(2012), La comunicazione interculturale nell’era digitale, Bologna: Il Mulino
- Ongini V. (2019), Grammatica dell’integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme, Bari:Laterza
- Oz A. (2017), Cori fanatici, Milano: Feltrinelli
- Périer B. (2018), Parlare è un’arte marziale, Milano: Bur Rizzoli
- L’autore è docente di arte retorica all’Università di Seine Saint Denis dove è ambientato il film A voce alta (cfr. infra)
- Rovelli C.(2018), Ci sono luoghi al mondo dove più che le regole è importante la gentilezza, Milano: Edizioni Corriere della sera
- Raina L.-Colombo I.(2022),Insegnare storia con le narrazioni interattive e i libri gioco, Trento: Erickson
- Rosenberg Marshall B (2014), Preferisci avere ragione o essere felice? La forza straordinaria della comunicazione nonviolenta svelata dal suo ideatore, Reggio Emilia: Esserci
- Rosenberg Marshall B (2017), Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta, Reggio Emilia: Esserci

CHIAVE 4

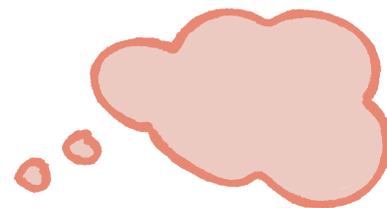
Comprendere non significa essere d'accordo



“Rilevare le posizioni e le emozioni altrui per comprenderle più a fondo è necessario. Non significa scendere a compromessi!”

(www.narrativechange.org)

Per riflettere



Le narrazioni divisive stanno guadagnando terreno nel dibattito pubblico, sulla migrazione e non solo.

Si assiste a una forte polarizzazione e sembra che esistano solo posizioni fortemente contrapposte, perché comunicare le questioni complesse è difficile.

Un'indagine svolta in molti Paesi europei da IPSOS (2018) fa emergere invece un quadro di posizioni molto variegate. Nella maggior parte degli stati europei si tratta di un 60-70% della popolazione che, sul tema migratorio, non è interessato, informato o partecipe, ma è influenzabile e per questo motivo è definito centro fluido.

In Italia circa la metà (il 48%) delle persone non sono schierate né per la chiusura assoluta né per l'accoglienza.

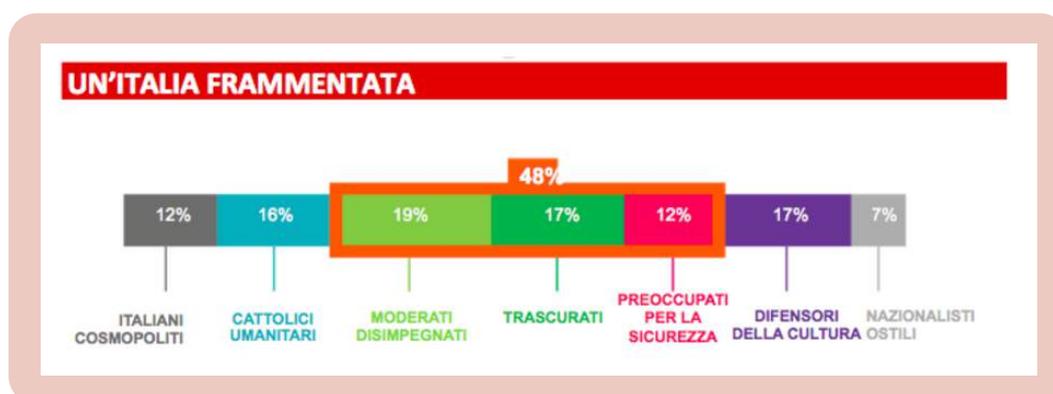
I tre segmenti centrali possono avere una **visione piuttosto pragmatica** sulla necessità di un maggior numero di migranti. Sono **preoccupate** per il futuro e la sicurezza economica propria e dei propri figli. Si lamentano spesso di quanto abbia perso la propria comunità in termini d'impiego, alloggio e rappresentanza politica negli ultimi anni

Potrebbero vedere favorevolmente l'immigrazione se conoscessero le comunità di migranti e vivessero delle esperienze personali positive con loro.

Temono che la cultura stia cambiando troppo velocemente e che si stiano perdendo i legami con la comunità tradizionale.

Sono questi i segmenti target di cui è importante capire a fondo le posizioni, gli argomenti, gli schemi mentali e i punti sensibili che costituiscono il loro pensiero in materia di migrazione.

In ogni caso "comprendere non significa essere d'accordo" o, in altre parole, coinvolgere il pubblico con un approccio comprensivo non vuol dire dargli ragione. Sostanzialmente per imparare a cambiare narrazione bisogna saper riformulare il dibattito ricollegandosi a qualcosa che questi segmenti target possano comprendere e in cui si riconoscano, creando in questo modo un clima di comunicazione rassicurante. Successivamente, si cercherà di mettere alla prova il loro punto di vista attuale in modo emotivamente efficace (cfr. chiavi 7 e 8).



E' utile avviare delle conversazioni con la precisa intenzione di essere aperti

Anche in ambito scolastico, è essenziale superare la polarizzazione per proteggere gli studenti e le studentesse dal rischio di essere trascinati/e in discussioni fatte di estremi che minano il dialogo e l'inclusione, permettendo loro di sviluppare pensiero critico e capacità di ascolto aperto verso diverse prospettive.

Come accennato in precedenza, l'idea di base è di avviare una conversazione in cui si usano le domande per conoscere le opinioni e i sentimenti delle persone, per creare empatia e trovare un terreno comune, senza però nascondere le proprie posizioni. Può sembrare un approccio debole, ma può portare a risultati sorprendenti ed è possibile che le persone a cui vi rivolgete non abbiano mai avuto modo di confrontarsi con altri punti di vista e di essere ascoltati.

Il presupposto di fondo è che le persone che compongono il centro fluido abbiano delle legittime preoccupazioni sul tema e meritino di essere ascoltate. Avviando la conversazione, quello che dovrete cercare di fare è "esplorare le conversazioni dell'altro", ascoltando per capire e per farvi capire. Attingendo dalle pratiche di campagne e negoziati, ecco alcune tecniche da adottare:

a. Create uno spazio sicuro per parlare

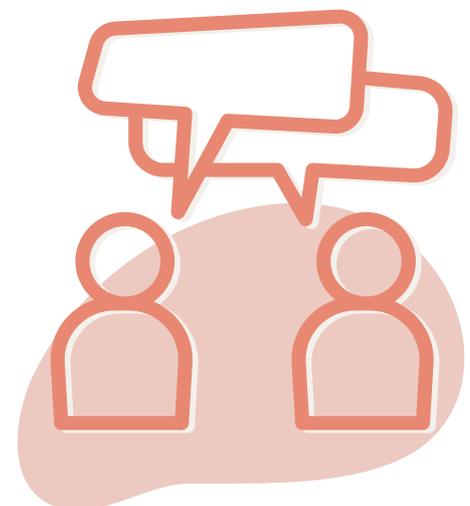
- Siate rispettosi/e, calmi/e e disponibili durante le discussioni.
- Iniziate identificando uno scopo comune nella discussione, ma siate autentici/che e fedeli ai vostri valori.
- Create i presupposti per una discussione inclusiva.

b. Ascoltate la loro storia

- Usate domande a risposta aperta come "mi spieghi meglio?", "mi aiuti a capire?"
- Riconoscete i sentimenti delle persone a cui vi rivolgete.
- Chiedete loro di raccontare una storia personale, se possibile.
- Parafrasate le loro parole per chiarire e mostrare che avete capito.
- Cercate di iniziare le frasi con "io" e non con "tu", che può sembrare accusatorio e rompere l'equilibrio.

c. Ampliate il dibattito senza perdere di vista i vostri valori

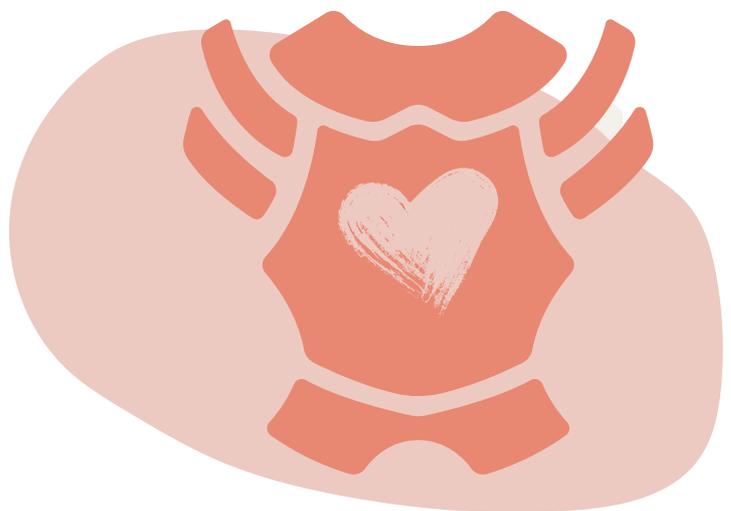
- Introdurrete le vostre opinioni e posizioni con un "Sì, e...", un approccio che amplia la conversazione ed evita di creare conflitti.
- Riconoscete i vostri sentimenti.
- Raccontate delle esperienze rilevanti per umanizzare la discussione e aggiungete anche il vostro punto di vista.
- Cercate di non rimanere intrappolati/e negli schemi avversari ma esprimete educatamente il vostro dissenso e cambiate schema.



A tutti e tutte è capitato di doversi confrontare con i punti di vista del centro fluido e rendersi conto che gestirli non è semplice. La buona notizia è che i segmenti centrali della popolazione sono composti da persone generalmente ben intenzionate, che hanno delle preoccupazioni concrete. Chi opera nel campo della tutela dei diritti umani potrebbe digerire a fatica i punti di vista del centro fluido ed essere tentato di replicare in modo aggressivo. Se si lascia trasparire la rabbia, si rischia tuttavia di perdere l'equilibrio emotivo della conversazione. Questo atteggiamento può portare a esiti controproducenti e chiudere la porta a un dialogo che, invece, avrebbe potuto coinvolgere empaticamente il pubblico.

Cosa possiamo fare per tenere a bada le emozioni durante le discussioni? Gli ideatori del kit Narrative change lo definiscono **"costruirsi un'armatura emotiva"**.

Questo non significa negare la propria emotività o parlarne in modo non autentico, ma farlo in modo da non chiudere le porte al dialogo prima ancora di aver avuto uno scambio significativo.



Per fare

Attività per avvicinarsi alla comprensione delle posizioni del "centro fluido"

Attività 1

Lettura di alcune pagine del Rapporto IPSOS (2018)

1 ora.

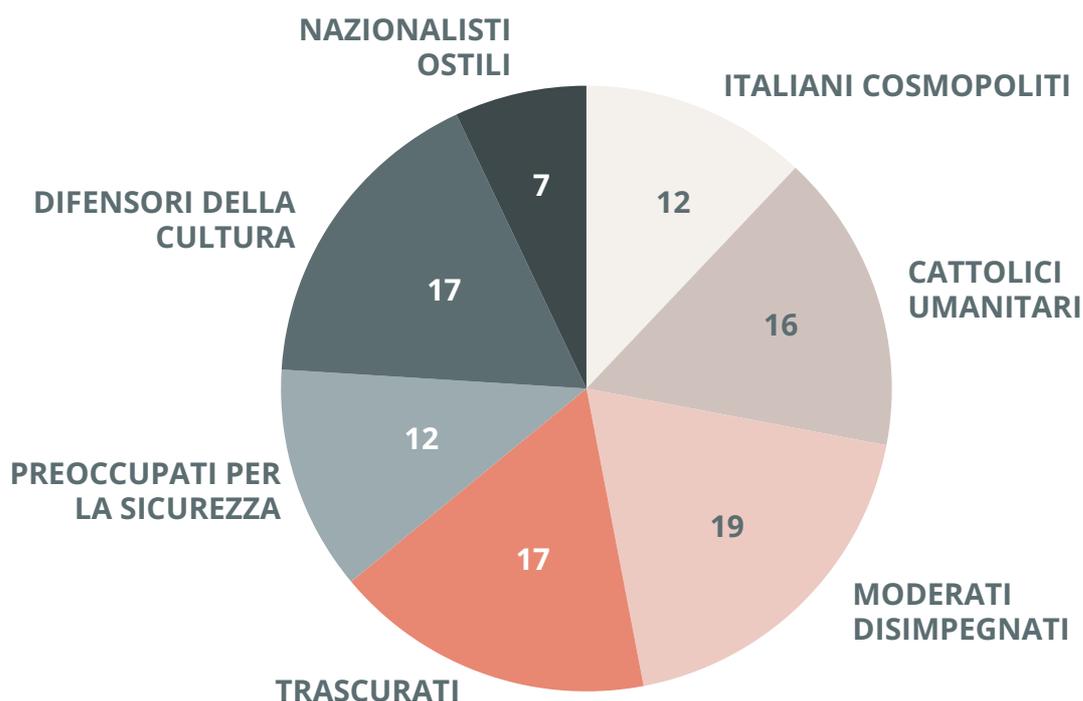
Nell'ambito educativo, è fondamentale considerare anche il 'centro fluido' tra gli studenti e le studentesse, poiché rappresentano una parte della comunità studentesca il cui pensiero può essere influenzato da varie prospettive ed esperienze, offrendo così un'opportunità per promuovere il dialogo aperto e la comprensione reciproca.

La lettura di alcune pagine dell'ampio Rapporto sarà in ogni caso utile per scoprire che non esistono solo posizioni polarizzate sulla questione migratoria. Lo studio, commissionato da The Social Change Initiative in partnership con More in Common, esamina il dibattito politico nazionale, le dinamiche dell'opinione pubblica e la risposta della società civile sulla questione migranti.

In particolare le pagine 10-14 e le conclusioni di pagina 15, tracciano i profili dei segmenti in Italia.



Rapporto IPSOS (2018)



Attività iniziali

Attività 2

Role play

30 minuti. Lavoro a sottogruppi per preparare il dibattito pubblico, debriefing in plenaria con domande guida.

L'approccio del kit **Narrative Change** creato da ICPA propone di rivolgere la propria attenzione soprattutto ai segmenti intermedi, denominati nel loro insieme "Centro fluido", per riformulare il dibattito sulla migrazione.

Per comprendere meglio questa strategia comunicativa, proponiamo un **gioco di ruolo**, durante il quale si simula un dibattito tra persone, non per far prevalere una posizione, ma per comprendere e dialogare.

Fase di preparazione del gioco (20 - 30 minuti)

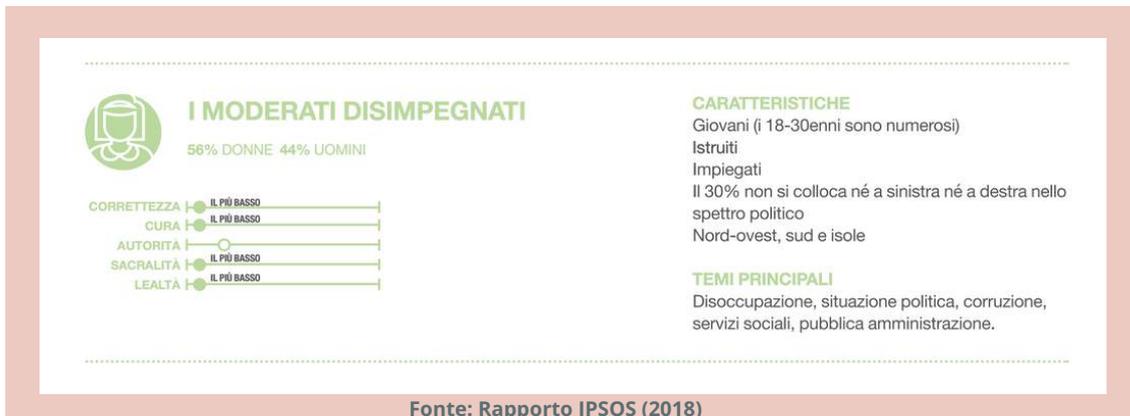
La classe si divide in due i gruppi A e B:

- Il **GRUPPO A** avrà il compito di "personificare" il **centro fluido**, dividendosi in tre sottogruppi (A1, A2, A3) cui vengono affidate le schede descrittive dei tre segmenti centrali del sondaggio IPSOS (2018), con indicazioni per "personificare" e personalizzare le posizioni espresse sinteticamente e per poterle sostenere in un dibattito.
- Il **GRUPPO B** avrà il compito di "personificare" gli/le attivisti/e di un'**Associazione per la difesa dei diritti umani dei migranti**, dividendosi in tre sottogruppi (B1, B2, B3), che ricevono le relative schede e si preparano a impostare una conversazione dialogica.

Entrambi i gruppi dovranno sforzarsi di mettersi nei panni di persone di cui non necessariamente condividono le idee, gli atteggiamenti, i timori o i desideri.

Si distribuiscono fra i sottogruppi le seguenti sei schede, invitando i partecipanti a creare l'identikit di un personaggio, che dovranno poi interpretare davanti ad un uditorio.

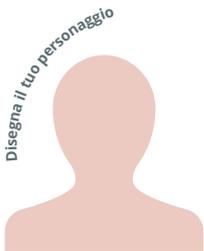
Scheda per il sottogruppo A1



- Incerti sulle prospettive di successo e sulla possibilità che persone come loro possano avere influenza sulla politica e la società.
- L'Italia è "divisa", "debole" ma anche "accogliente".
- Abbastanza orgogliosi di essere italiani, ma non attribuiscono un peso particolare alla lealtà.
- In generale, non hanno opinioni decise e non partecipano ai dibattiti.
- Disinteresse verso i partiti politici, pensano di non essere considerati oggetto di interesse dalla politica
- Atteggiamenti "caldi" verso i rifugiati e i musulmani.
- Incerti in merito agli effetti dell'immigrazione, sia dal punto di vista economico che culturale.
- Non sanno dire con certezza se ci siano pressioni circa lo schierarsi a favore o contro i rifugiati, ma sentono che il trattamento mediatico della questione è spesso ingiusto e non accurato.

Leggete attentamente il profilo e provate ad inventare un personaggio dandogli un nome, sviluppando delle frasi con cui esprimerebbe la sua posizione rispetto ai/alle migranti, immaginando il contesto in cui potrebbe vivere e facendo esempi tratti dalla sua possibile esperienza personale (che lavoro fa? ha una famiglia? cosa fa nel tempo libero?).

Potete aiutarvi con la seguente scheda identikit:

	<ul style="list-style-type: none"> • Nome: • Genere: • Età: 	<ul style="list-style-type: none"> • Professione: • Residenza: • Stato civile/figli:
	<ul style="list-style-type: none"> • Interessi: • Valori: • Cosa mi spaventa: • Quali sono i miei sogni: • Come vedo il futuro: • "Interessi sociali: 	

Preparatevi poi a sostenere una conversazione con una/un attivista per i diritti umani dei migranti, che vorrebbe farvi conoscere e coinvolgere nella campagna della sua Associazione.

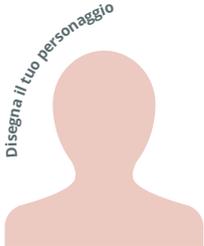
Scheda per il sottogruppo A2



- Ottimisti sulle prospettive future dell'economia italiana; credono che l'impatto della globalizzazione sia stato positivo
- Sono però più pessimisti per quanto riguarda le proprie prospettive personali e quelle della società italiana
- Ansiosi di fronte alle minacce percepite verso la sicurezza dell'Italia in generale, specialmente criminalità e terrorismo. I problemi sono visti attraverso il prisma di questa preoccupazione. Accogliere migranti è troppo pericoloso
- L'Italia deve prendere provvedimenti per fermare il terrorismo a qualunque costo, anche quando questo dovesse significare ignorare i diritti umani
- Gli immigrati e i rifugiati sono dei violenti e una minaccia; dobbiamo chiudere le frontiere.
- Sono preoccupati dall'aumentare degli atteggiamenti razzisti e discriminatori e dalla crescente opposizione nei confronti degli immigrati da parte di tutto lo spettro politico

Leggete attentamente il profilo e provate ad inventare un personaggio dandogli un nome, sviluppando delle frasi con cui esprimerebbe la sua posizione rispetto ai/alle migranti, immaginando il contesto in cui potrebbe vivere e facendo esempi tratti dalla sua possibile esperienza personale (che lavoro fa? ha una famiglia? cosa fa nel tempo libero?).

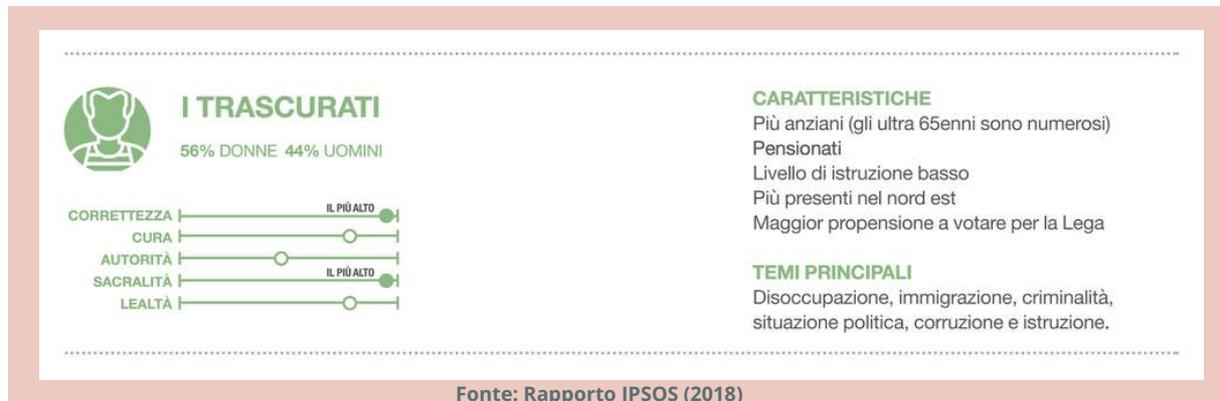
Potete aiutarvi con la seguente scheda identikit:

	<ul style="list-style-type: none"> • Nome: • Genere: • Età: 	<ul style="list-style-type: none"> • Professione: • Residenza: • Stato civile/figli:
	<ul style="list-style-type: none"> • Interessi: • Valori: • Cosa mi spaventa: • Quali sono i miei sogni: • Come vedo il futuro: • "Interessi sociali: 	

Preparatevi poi a sostenere una conversazione con una/un attivista per i diritti umani dei migranti, che vorrebbe farvi conoscere e coinvolgere nella campagna della sua Associazione.

Scheda per il sottogruppo A3

Siete cittadine/i e italiane/i che avete risposto ad un sondaggio proposto da IPSOS. La vostra posizione è stata poi così sintetizzata dai ricercatori dopo aver raccolto migliaia di risposte:



- Pessimisti: ritengono che le proprie prospettive stiano peggiorando, così come quelle dell'economia e della società italiana.
- Credono di aver subito più di altri l'impatto del declino economico e del cambiamento sociale.
- La struttura dell'economia italiana favorisce solo i ricchi e i potenti, rendendo il successo più difficile per gente come loro.
- Più di ogni altro gruppo sentono di subire pressioni nel pensare e agire in un certo modo nei confronti di rifugiati e immigrati.
- Pensano che l'immigrazione stia creando divisioni nel paese e intercettando risorse: la loro opposizione ai migranti è più forte che in tutti gli altri gruppi.
- A volte si sentono stranieri in Italia; hanno atteggiamenti "freddi" verso i musulmani, i rifugiati e i migranti.
- Malgrado questi sentimenti, sostengono il principio di asilo, pensano che i rifugiati vadano accolti se accettano la cultura italiana ed empatizzano coi minori non accompagnati.

Leggete attentamente il profilo e provate ad inventare un personaggio dandogli un nome, sviluppando delle frasi con cui esprimerebbe la sua posizione rispetto ai/alle migranti, immaginando il contesto in cui potrebbe vivere e facendo esempi tratti dalla sua possibile esperienza personale (che lavoro fa? ha una famiglia? cosa fa nel tempo libero?).

Potete aiutarvi con la seguente scheda identikit:

<p>Disegna il tuo personaggio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nome: • Genere: • Età: 	<ul style="list-style-type: none"> • Professione: • Residenza: • Stato civile/figli:
	<ul style="list-style-type: none"> • Interessi: • Valori: • Cosa mi spaventa: • Quali sono i miei sogni: • Come vedo il futuro: • "Interessi sociali: 	

Preparatevi poi a sostenere una conversazione con una/un attivista per i diritti umani dei migranti, che vorrebbe farvi conoscere e coinvolgere nella campagna della sua Associazione.

Scheda per il sottogruppo B1

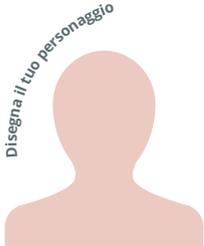
Siete gli/le attivisti/e di un'Associazione per la tutela dei diritti dei migranti, che si presenta così nel suo sito:

"La nostra associazione è nata richiamandosi alla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, in particolare all'Articolo 2:

Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione.

Ogni anno migliaia di migranti e rifugiati/e cercano di raggiungere l'Europa. Alcuni/e sono spinti dalla necessità di fuggire dalla povertà cronica, altri/e cercano una via di uscita da violenze, persecuzioni e conflitti. La risposta dell'Europa e dell'Italia si è concretizzata in politiche e prassi di controllo della migrazione e dell'asilo che mettono a rischio la vita di migliaia di persone, costringendole a intraprendere percorsi pericolosi per arrivare in Europa. Quando queste persone giungono sul territorio europeo, subiscono violazioni dei diritti umani, trattamenti disumani e degradanti, sfruttamento lavorativo. Tutto ciò è reso possibile da sentimenti xenofobi e razzisti nei confronti di migranti e rifugiati/e che vengono alimentati da un clima culturale e un linguaggio intrisi di stereotipi e pregiudizi che non facilitano la lettura della realtà e influenzano negativamente l'opinione pubblica italiana ed europea. I diritti umani però appartengono a tutti e tutte e in questa campagna vogliamo aprire una discussione dialogica, attraverso una migliore conoscenza dei fenomeni legati alla migrazione e all'asilo e attraverso l'empatia con le persone che intraprendono questi viaggi. Solo così sarà possibile attivarsi in favore di migranti, rifugiati/e e richiedenti asilo e difendere il principio di non discriminazione, come chiaramente enunciato nella Dichiarazione Universale dei diritti umani sin dal 1948."

Provate a mettervi nei panni di un o una/un attivista dell'associazione sopra descritta, con l'aiuto di questa scheda identikit:

	<ul style="list-style-type: none"> • Nome: • Genere: • Età: 	<ul style="list-style-type: none"> • Professione: • Residenza: • Stato civile/figli:
	<ul style="list-style-type: none"> • Interessi: • Valori: • Cosa mi spaventa: • Quali sono i miei sogni: • Come vedo il futuro: • "Interessi sociali: 	

Preparatevi poi a dialogare con una persona del Gruppo A1 che appartiene al seguente profilo della ricerca IPSOS(2018):



- Incerti sulle prospettive di successo e sulla possibilità che persone come loro possano avere influenza sulla politica e la società.
- L'Italia è "divisa", "debole" ma anche "accogliente".
- Abbastanza orgogliosi di essere italiani, ma non attribuiscono un peso particolare alla lealtà.
- In generale, non hanno opinioni decise e non partecipano ai dibattiti.
- Disinteresse verso i partiti politici, pensano di non essere considerati oggetto di interesse dalla politica
- Atteggiamenti "caldi" verso i rifugiati e i musulmani.
- Incerti in merito agli effetti dell'immigrazione, sia dal punto di vista economico che culturale.
- Non sanno dire con certezza se ci siano pressioni circa lo schierarsi a favore o contro i rifugiati, ma sentono che il trattamento mediatico della questione è spesso ingiusto e non accurato.

Com'è possibile stabilire un dialogo, basato su ascolto ed empatia, con le posizioni espresse da queste persone, tenendo a mente che **comprendere non significa essere d'accordo**?

Come si possono individuare dei valori comuni su cui ci si può incontrare?
Da quali domande partire? Quali parole usare per esporre i contenuti della propria campagna basata sui diritti umani?

Scheda per il sottogruppo B2

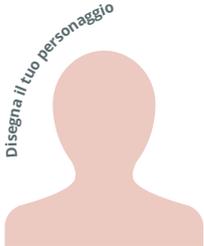
Siete gli/le attivisti/e di un'Associazione per la tutela dei diritti dei migranti, che si presenta così nel suo sito:

"La nostra associazione è nata richiamandosi alla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, in particolare all'Articolo 2:

Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciati nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione.

Ogni anno migliaia di migranti e rifugiati/e cercano di raggiungere l'Europa. Alcuni/e sono spinti dalla necessità di fuggire dalla povertà cronica, altri/e cercano una via di uscita da violenze, persecuzioni e conflitti. La risposta dell'Europa e dell'Italia si è concretizzata in politiche e prassi di controllo della migrazione e dell'asilo che mettono a rischio la vita di migliaia di persone, costringendole a intraprendere percorsi pericolosi per arrivare in Europa. Quando queste persone giungono sul territorio europeo, subiscono violazioni dei diritti umani, trattamenti disumani e degradanti, sfruttamento lavorativo. Tutto ciò è reso possibile da sentimenti xenofobi e razzisti nei confronti di migranti e rifugiati/e che vengono alimentati da un clima culturale e un linguaggio intrisi di stereotipi e pregiudizi che non facilitano la lettura della realtà e influenzano negativamente l'opinione pubblica italiana ed europea. I diritti umani però appartengono a tutti e tutte e in questa campagna vogliamo aprire una discussione dialogica, attraverso una migliore conoscenza dei fenomeni legati alla migrazione e all'asilo e attraverso l'empatia con le persone che intraprendono questi viaggi. Solo così sarà possibile attivarsi in favore di migranti, rifugiati/e e richiedenti asilo e difendere il principio di non discriminazione, come chiaramente enunciato nella Dichiarazione Universale dei diritti umani sin dal 1948."

Provate a mettervi nei panni di un o una/un attivista dell'associazione sopra descritta, con l'aiuto di questa scheda identikit:

	<ul style="list-style-type: none"> • Nome: • Genere: • Età: 	<ul style="list-style-type: none"> • Professione: • Residenza: • Stato civile/figli:
	<ul style="list-style-type: none"> • Interessi: • Valori: • Cosa mi spaventa: • Quali sono i miei sogni: • Come vedo il futuro: • "Interessi sociali: 	

Preparatevi poi a dialogare con una persona del Gruppo A2 che appartiene al seguente profilo della ricerca IPSOS(2018):



- Ottimisti sulle prospettive future dell'economia italiana; credono che l'impatto della globalizzazione sia stato positivo
- Sono però più pessimisti per quanto riguarda le proprie prospettive personali e quelle della società italiana
- Ansiosi di fronte alle minacce percepite verso la sicurezza dell'Italia in generale, specialmente criminalità e terrorismo. I problemi sono visti attraverso il prisma di questa preoccupazione. Accogliere migranti è troppo pericoloso
- L'Italia deve prendere provvedimenti per fermare il terrorismo a qualunque costo, anche quando questo dovesse significare ignorare i diritti umani
- Gli immigrati e i rifugiati sono dei violenti e una minaccia; dobbiamo chiudere le frontiere.
- Sono preoccupati dall'aumentare degli atteggiamenti razzisti e discriminatori e dalla crescente opposizione nei confronti degli immigrati da parte di tutto lo spettro politico

Com'è possibile stabilire un dialogo, basato su ascolto e empatia, con le posizioni espresse, tenendo a mente che **comprendere non significa essere d'accordo**?

Come si possono individuare dei valori comuni su cui ci si può incontrare? Da quali domande partire? Quali parole usare per esporre i contenuti della propria campagna basata sui diritti umani?

Da quali domande partire? Quali parole usare per esporre i contenuti della propria campagna basata sui diritti umani?

Scheda per il sottogruppo B3

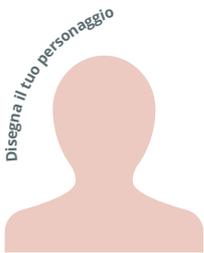
Siete gli/le attivisti/e di un'Associazione per la tutela dei diritti dei migranti, che si presenta così nel suo sito:

"La nostra associazione è nata richiamandosi alla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, in particolare all'Articolo 2:

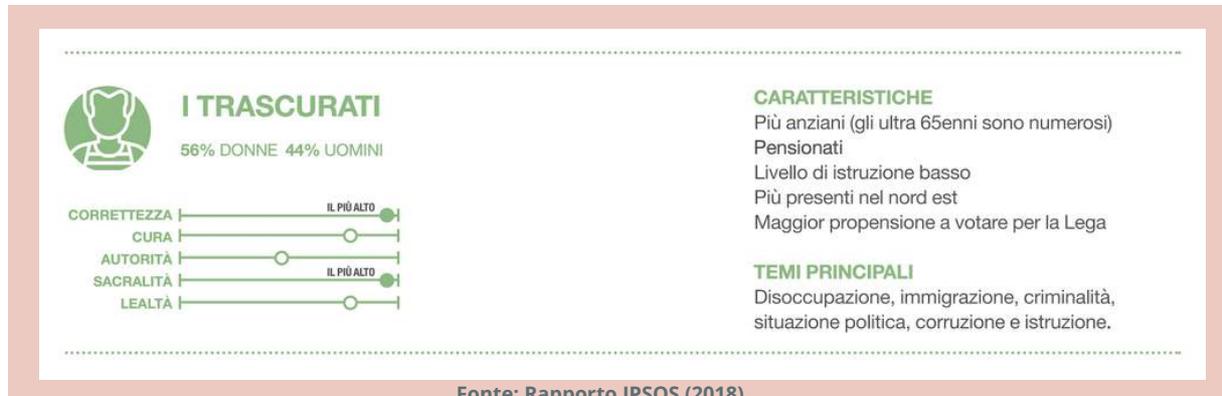
Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciati nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione.

Ogni anno migliaia di migranti e rifugiati/e cercano di raggiungere l'Europa. Alcuni/e sono spinti dalla necessità di fuggire dalla povertà cronica, altri/e cercano una via di uscita da violenze, persecuzioni e conflitti. La risposta dell'Europa e dell'Italia si è concretizzata in politiche e prassi di controllo della migrazione e dell'asilo che mettono a rischio la vita di migliaia di persone, costringendole a intraprendere percorsi pericolosi per arrivare in Europa. Quando queste persone giungono sul territorio europeo, subiscono violazioni dei diritti umani, trattamenti disumani e degradanti, sfruttamento lavorativo. Tutto ciò è reso possibile da sentimenti xenofobi e razzisti nei confronti di migranti e rifugiati/e che vengono alimentati da un clima culturale e un linguaggio intrisi di stereotipi e pregiudizi che non facilitano la lettura della realtà e influenzano negativamente l'opinione pubblica italiana ed europea. I diritti umani però appartengono a tutti e tutte e in questa campagna vogliamo aprire una discussione dialogica, attraverso una migliore conoscenza dei fenomeni legati alla migrazione e all'asilo e attraverso l'empatia con le persone che intraprendono questi viaggi. Solo così sarà possibile attivarsi in favore di migranti, rifugiati/e e richiedenti asilo e difendere il principio di non discriminazione, come chiaramente enunciato nella Dichiarazione Universale dei diritti umani sin dal 1948."

Provate a mettervi nei panni di un o una/un attivista dell'associazione sopra descritta, con l'aiuto di questa scheda identikit:

	<ul style="list-style-type: none"> • Nome: • Genere: • Età: 	<ul style="list-style-type: none"> • Professione: • Residenza: • Stato civile/figli:
	<ul style="list-style-type: none"> • Interessi: • Valori: • Cosa mi spaventa: • Quali sono i miei sogni: • Come vedo il futuro: • "Interessi sociali: 	

Preparatevi poi a dialogare con una persona del sottogruppo A3 che appartiene al seguente profilo della ricerca IPSOS(2018):



- Pessimisti: ritengono che le proprie prospettive stiano peggiorando, così come quelle dell'economia e della società italiana.
- Credono di aver subito più di altri l'impatto del declino economico e del cambiamento sociale.
- La struttura dell'economia italiana favorisce solo i ricchi e i potenti, rendendo il successo più difficile per gente come loro.
- Più di ogni altro gruppo sentono di subire pressioni nel pensare e agire in un certo modo nei confronti di rifugiati e immigrati.
- Pensano che l'immigrazione stia creando divisioni nel paese e intercettando risorse: la loro opposizione ai migranti è più forte che in tutti gli altri gruppi.
- A volte si sentono stranieri in Italia; hanno atteggiamenti "freddi" verso i musulmani, i rifugiati e i migranti.
- Malgrado questi sentimenti, sostengono il principio di asilo, pensano che i rifugiati vadano accolti se accettano la cultura italiana ed empatizzano coi minori non accompagnati.

Com'è possibile stabilire un dialogo, basato su ascolto e empatia, con le posizioni espresse, tenendo a mente che **comprendere non significa essere d'accordo?**

Come si possono individuare dei valori comuni su cui ci si può incontrare? Da quali domande partire? Quali parole usare per esporre i contenuti della propria campagna basata sui diritti umani?

Da quali domande partire? Quali parole usare per esporre i contenuti della propria campagna basata sui diritti umani?

Fase del Gioco Giocato

Dopo 20-30' di lavoro a gruppi si può svolgere il vero e proprio Gioco di ruoli, in cui 6 persone agiscono e il resto della classe funge da osservatore.

Si svolge un dialogo tra la "persona" creata dal sottogruppo A1 e un/una rappresentante del sottogruppo B1 (max. 10 minuti).

E poi di seguito un dialogo A2-B2 e A3-B3.

Gli altri studenti e le altre studentesse fungono da osservatori e osservatrici e si annotano le impressioni che colgono nelle tre conversazioni:

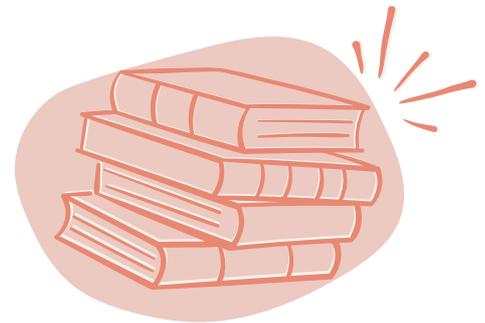
- Quale coppia è riuscita a dialogare? Quali parole hanno facilitato lo scambio di idee?
- Quali invece sono "inciampate" nella polemica? Quali parole o quali toni hanno aperto la strada a questo tipo di dibattito, in cui ognuno vuole far vincere la sua idea?

Fase del Debriefing

Al termine del **gioco giocato**, si svolge una discussione (*debriefing*) possibilmente seduti/e in cerchio:

- Come mi sono sentito/a durante il gioco?
- Che cosa mi ha permesso di capire questo gioco di ruoli?
- Che cosa penso di aver imparato con questa attività?
- Alla luce di questo gioco, penso sia possibile che "comprendere non significa essere d'accordo"?

Bibliografia

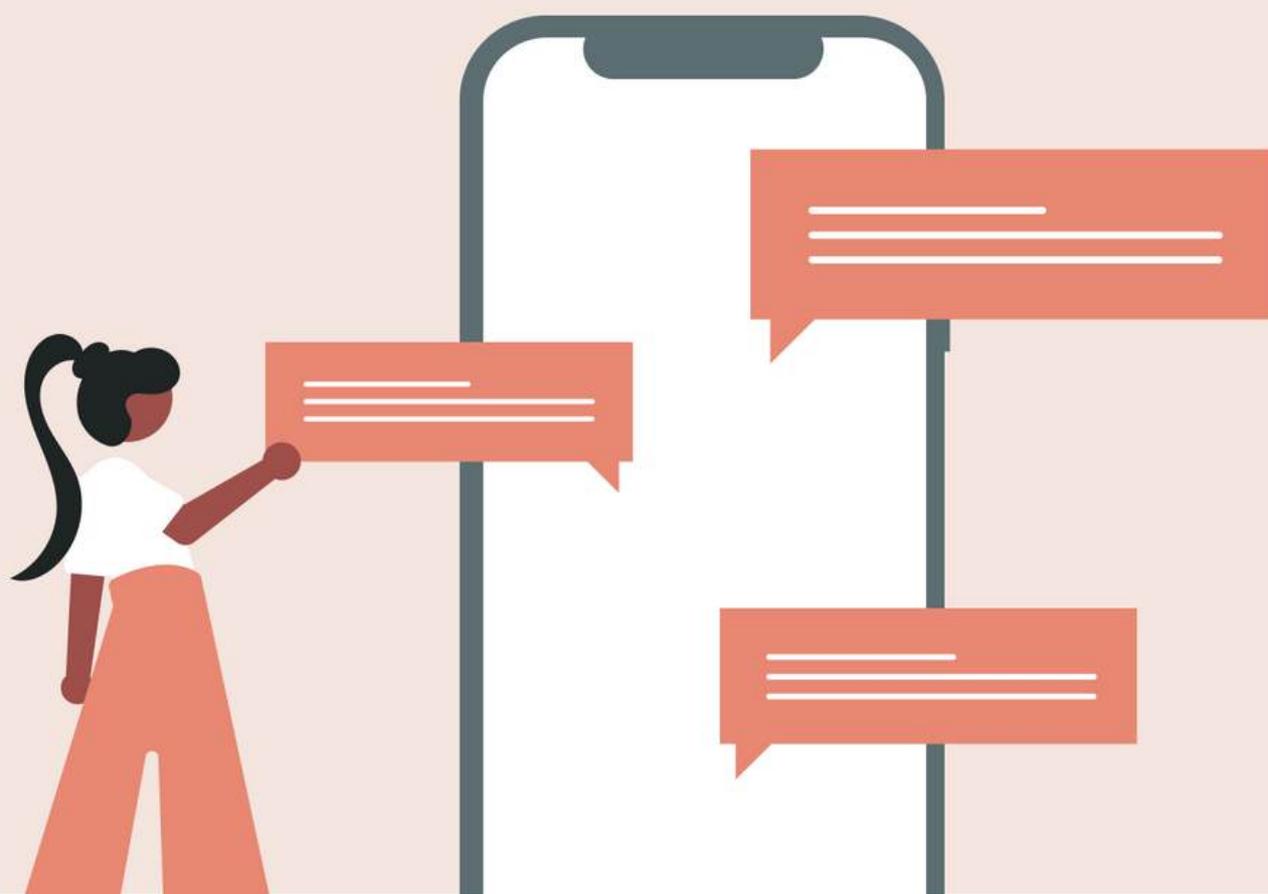


Questa Chiave è collegata e ispirata alla **Chiave 5** del **Kit di strumenti per riformulare la narrazione** sulla migrazione, ideato e realizzato da **ICPA** (International Centre for Policy Advocacy).

- IPSOS(2018), Un'Italia frammentata: atteggiamenti verso identità nazionale, immigrazione e rifugiati in Italia
https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2018-08/italyitfinal_digital.pdf
- Mastroianni B. (2017), La disputa felice. Dissentire senza litigare sui social network, sui media e in pubblico, Firenze: Franco Cesati editore.
- Rosenberg M. (2017), Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta: Reggio Emilia: Esserci
- Sclavi M. (2003), Arte di ascoltare e mondi possibili, Come si esce dalle cornici di cui siamo parte, Milano: Bruno Mondadori

CHIAVE 5

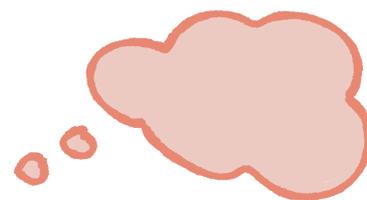
Condurre la comunicazione con messaggi positivi e soluzioni per (ri)formulare il dibattito



“Non rimanere impantanato nel controbattere gli schemi degli avversari, proponi invece storie positive per ampliare il dibattito”

(www.narrativechange.org)

Per riflettere



1. Scegliere le parole e rigenerare il lessico

Quali parole usiamo, come docenti, quando comunichiamo con i nostri allievi e le nostre allieve su crisi climatica, ambiente, povertà e disuguaglianze, energia? Ricorriamo spesso al linguaggio usato anche dai/dalle giornalisti/e nel dibattito pubblico?

Tra nomi fantasiosi, caldo opprimente e alluvioni, una cosa è certa: non è il terrore che ci farà stare meglio. Crisi migratoria, crisi climatica, crisi energetica, crisi economica, crisi sanitaria, crisi bellica: è corretto parlare di crisi per tutte queste differenti circostanze? Sì, solo se restituiamo alla parola crisi il suo significato originario, ovvero l'antico greco κρίσις: culmine, punto di svolta, ma anche distinguere, decidere (vocabolario Treccani). Il problema è che accanto alla narrazione di queste crisi, spesso perdiamo di vista il fine ultimo della formazione e dell'informazione, ovvero rendere le persone consapevoli, capaci di scelte per cambiare lo stato delle cose, dell'interesse generale e del bene comune. Se le parole sono il mezzo che abbiamo per formare, forse dovremmo prestare più attenzione ai termini e ai concetti che esprimiamo per analizzare, definire e affrontare le questioni, ricordandoci di prospettare sempre scenari alternativi e soluzioni razionali.

Soluzioni, certo, perché se agli allarmi non si affiancano costantemente anche le proposte di strategie positive a breve, medio e lungo periodo, è anche inutile scriverne o parlarne a scuola.

Transforming our world non a caso è il titolo dell'Agenda 2030, firmata dai Paesi Onu nel 2015 per uno sviluppo sostenibile globale. È vero che in un mondo complesso, interdipendente e pesantemente compromesso da diversi punti di vista, anche le soluzioni possono apparire difficili da raggiungere, ma la comunità scientifica e l'avanzamento tecnologico sono nostri alleati. E poi ci sono le parole, quelle che smuovono le coscienze e preparano il terreno alle azioni collettive, dalle scelte di voto a quelle di consumo.

C'è bisogno di una rigenerazione del lessico, perché nel dibattito pubblico, le parole sembrano non valere più niente. Ridotte a slogan, sono usate come armi, muri, forbici, che semplificano, feriscono, tengono a distanza. La complessità viene rimossa e la diversità delle prospettive diventa incompatibilità assoluta. Ad aumentare sono la confusione e l'inefficacia dell'azione. Andando più nello specifico del nostro progetto, qual è il lessico ricorrente nell'informazione a più ampia diffusione sulle migrazioni? Invasione, barconi della morte, taxi del mare, scafisti, muri e confini: ci si riferisce spesso ai fenomeni migratori come fossero eventi straordinari, con un inizio e una fine, spesso drammatica. Piuttosto i flussi migratori andrebbero intesi e descritti come delle inevitabili conseguenze del mondo che abbiamo sin qui costruito.

Diseguaglianze, conflitti, depauperamento delle risorse naturali, cambiamento climatico: se non raccontiamo anche tutto questo, poco spazio resta all'elaborazione di proposte e soluzioni e trattandosi di un fenomeno strutturale, dobbiamo cimentarci con prospettive a medio e lungo termine. Ha scritto Alessandro Campi sul Messaggero del 31 luglio 2023: "L'informazione, cioè la narrazione puntuale e pacata dei fatti [...], pare ormai sostituita da un mix di sensazionalismo e propaganda, di terrorismo psicologico e mezze verità che spesso risultano essere mezze bugie. Ma siamo sicuri che agitare scenari da incubo e sollecitare timori ancestrali (primo fra tutti quello della morte imminente) sia il modo migliore per mettere le persone dinnanzi alle proprie responsabilità? [...] Il risultato è la creazione di uno stato d'animo collettivo prossimo all'angoscia, che sfocia per alcuni nella rassegnazione, per altri nella rabbia [...], nella convinzione, sempre più diffusa, che sopravvivere è ormai il massimo che ognuno di noi può fare". Una volta informati e consapevoli, c'è qualcosa che ognuno/a di noi può ancora fare che abbia un significativo impatto positivo in un pianeta in apparenza così fragile, di fronte a crisi così radicate?



2. Impostare il dibattito proponendo schemi positivi

Abbiamo già visto nella Chiave 2 che non basta insistere su analisi asettiche e fornire dati oggettivi e razionali sul tema trattato. Se ci si limita a parlare solo di problemi, le persone si sentono sopraffatte e tendono a prendere le distanze, sentendosi impotenti e sempre più ansiose.

Il consiglio è quello di **creare uno schema positivo** e guidare la conversazione proponendo il più possibile delle soluzioni, puntando al coinvolgimento emotivo. Proporre schemi positivi non significa negare la dimensione problematica di un tema.

Se si riesce a stimolare un **coinvolgimento empatico** in classe attraverso schemi positivi, viene poi il momento di affrontare anche i problemi e le complessità.

Potremmo dire che per aprire il dialogo è meglio puntare a **creare positività e calore** invece di aggiungere altri dubbi e ansie a quelli già presenti. Ovviamente, nella propria comunicazione è importante non negare l'esistenza di un problema o si corre il rischio di risultare ingenui/e e non autentici/che.

La **FRA** (Agenzia europea per i Diritti Fondamentali), nella pubblicazione **10 punti chiave per una comunicazione efficace sui diritti umani** (2019), a questo proposito sintetizza così:

“Proponete messaggi positivi per ampliare il dibattito e ispirare associazioni positive nell'immaginazione del vostro pubblico;

Motivate le persone offrendo loro motivi di speranza;

Non si tratta di ignorare i problemi o le zone d'ombra. In alcune situazioni un punto di vista critico sarà fondamentale per la vostra credibilità;

La realtà è piena di esempi di successo: trovateli e metteteli in evidenza; Oppure offrite alle persone un motivo per partecipare, condividendo una prospettiva di successo futuro.”



3. La Hope Based Communications

In anni successivi a questo documento dell'Agenzia FRA è stata elaborata la Hope based communications (HBC), un approccio che molte organizzazioni di difesa dei diritti umani stanno studiando e mettendo in pratica e che propone di intendere **la speranza come una strategia per il cambiamento.**

Thomas Coombes, che è stato Head of Brand and Deputy Communications Director di Amnesty International, ne ha sistematizzato e divulgato i principi base in una pubblicazione, che si trova online.

Qui sono indicati in modo pragmatico **5 passi** per creare messaggi capaci di generare alternative:

hope-based comms

**La speranza è una strategia per il cambiamento.
5 passaggi per narrative migliori:**

1

da paura
a speranza

2

da contro
a per

3

da problema a
soluzione

4

da minaccia
a opportunità

5

da vittime a
eroi

Chiunque può utilizzare per creare messaggi che generino alternative
[https://www.hope-based.com/_Thomas_Coombes, A guide to hope-based communications'](https://www.hope-based.com/_Thomas_Coombes,_A_guide_to_hope-based_communications')
<https://www.openglobalrights.org/hope-gude/>

Paura → **Speranza**

La speranza è la convinzione che il domani possa essere migliore, se lo costruiamo.

Non solo la speranza è una forza potente per il progresso, ma è una strategia intelligente per il cambiamento sociale.

La speranza è la chiave per connettersi alle persone con emozioni positive come gioia, umorismo, compassione ed empatia.

È compito dei responsabili del cambiamento dare speranza ai sostenitori, canalizzando la loro energia mostrando loro come possono creare un mondo migliore.

Contro → **Per**

Non limitarti a dire alle persone ciò a cui ti opponi, ma anche ciò che desideri realizzare.

Dobbiamo essere capaci di valorizzare le cose che vogliamo vedere nel mondo così come di criticare le cose che vogliamo fermare.

Invece di operare attraverso il prisma di stereotipi negativi e miti che vuoi abbattere, costruisci nuove idee tue.

Se i pubblicitari possono vendere qualcosa con questo metodo, noi dobbiamo diventare in grado invece di trovare nuovi modi creativi per promuovere la tolleranza, la gentilezza e l'umanità.

Problema → Soluzione

La gente deve credere che ci sia un'alternativa ai problemi attuali di oggi.

Mostrare come il cambiamento possa avvenire in futuro richiede in realtà molta più creatività e impegno rispetto alla documentazione dei problemi odierni che stanno già accadendo.

Dobbiamo trovare il linguaggio che renda il pubblico, compresi i responsabili delle decisioni, capace di vedere come funzioneranno le nostre soluzioni, per renderle desiderabili e farle diventare una priorità.

Se comunichi con successo come dovrebbero essere le cose non solo le rendi possibili, ma anche inevitabili.

Minaccia → Opportunità

Invece di far sentire le persone in colpa o a rischio, dailoro la possibilità di far parte di qualcosa di speciale.

Le persone vogliono sapere come avviene il cambiamento e come possono farne parte.

Dobbiamo ascoltare il nostro «pubblico» e coltivare empatia per loro - anche le persone con cui non siamo d'accordo possono cambiare, se ci impegniamo con loro.

Raggiungere le persone a livello emotivo le renderà appassionate della tua causa.

Vittime → Eroi

Mostra le persone nelle storie che racconti come eroi di tutti i giorni, celebrando la loro umanità in modo che le persone possano relazionarsi con loro come pari.

Dovremmo chiedere alle persone di essere solidali con gli altri, piuttosto che compatirli. Più i nostri avversari cercano di dividere, più abbiamo bisogno di storie potenti che uniscano.

I semi di un domani migliore sono spesso tutti intorno a noi ma le storie non vengono raccontate. Dobbiamo rafforzare questo modo di vedere il mondo ogni giorno.

Quest'ultimo passo, citando la parola "eroi" può evocare una reazione emotiva di perplessità in molti di noi e merita una discussione più approfondita, come hanno voluto fare ad esempio i/le *Fridays for future* italiani/e nella loro newsletter n.34 del marzo 2023, offrendo al pubblico la traduzione italiana di un articolo di Rebecca Solnit di cui consigliamo la lettura:

"...Le narrazioni convenzionali, tipiche dei film – ma anche di vignette, di romanzi, di fumetti e di fin troppe narrative giornalistiche – ci dicono che il mondo può essere salvato solo da individui eccezionali, spesso solitari, dotati solitamente dell'abilità di infliggere e di sopportare violenza estrema e spesso usano anche il termine "futuro" in un modo apparentemente simile a quello di cui stiamo parlando.

Invece, gli eroi di cui abbiamo bisogno non sono quasi mai individui, ma collettivi – movimenti, coalizioni, campagne, società civile. Tra questi gruppi magari c'è qualcuno dotato di straordinarie capacità motivazionali, ma anche il più grande direttore al mondo ha bisogno di un'orchestra. **Una persona sola non può fare molto; un movimento può invece rovesciare un regime.** Purtroppo mancano storie in cui sono le **azioni collettive** o la paziente determinazione di chi le organizza a cambiare il mondo. Un'altra caratteristica tipica dei film e delle fiction è l'aspettativa di avere una sola soluzione e una chiara risoluzione per i nostri problemi: una vittoria istantanea, seguita da un festeggiamento, e il problema è risolto.

Ci sono tappe fondamentali e traguardi importanti, ma il lieto fine hollywoodiano a cui siamo abituati – taglia il traguardo e fine della storia – non rispecchia questa realtà. Il cambiamento spesso funziona più come una staffetta, con nuovi protagonisti e protagoniste che riprendono da dove i/le precedenti avevano lasciato."



Linda Hamilton in Terminator 2 del 1991

Linda Hamilton, che interpreta una violenta giovane madre, sceglie come motto "Il futuro non è scritto. L'unico destino è quello che ci creiamo con le nostre mani".

Per fare

Attività iniziali

Attività 1

Vedere, analizzare, apprezzare degli esempi di HBC.

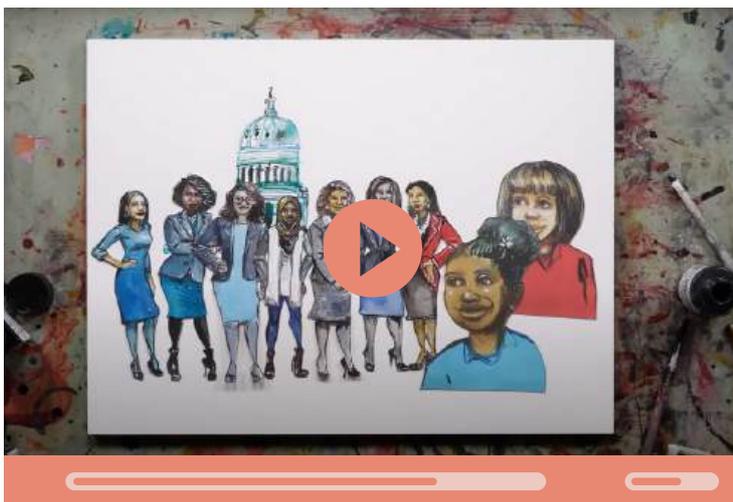
1 ora.

Per avvicinarsi a questo tipo di comunicazione strategica basata sulla speranza, si potrebbero guardare in modo critico tre video che sono stati realizzati ispirandosi ai 5 passi proposti dalla HBC. Il secondo e il terzo sono stati creati in Italia da studenti e studentesse per applicare la HBC in contesti migratori.

Si potrà riflettere insieme alla fine del video quali dei 5 passi, secondo noi, sono stati applicati e in che modo (citando l'immagine o la frase). Alcune domande guida potrebbero essere:

- Quali principi della *hope based communications* hanno cercato di applicare?
- Quali passaggi sono stati particolarmente efficaci?
- Quali tecniche visive sono state applicate?

A message from the future (2019)



Un film con la voce narrante di Alexandria Ocasio-Cortez e illustrato da Molly Crabapple, realizzato nel periodo della presidenza Trump (2019).

E se realizzassimo davvero un Green New Deal? Ambientato tra un paio di decenni, il film rifiuta l'idea che un futuro distopico sia una conclusione scontata. Invece, offre un esperimento mentale: e se decidessimo di non arrenderci al cambiamento climatico? E se scegliessimo di cambiare radicalmente rotta e salvare sia il nostro habitat sia noi stessi?

“Ci siamo resi conto che il più grande ostacolo al tipo di cambiamento trasformativo previsto dal Green New Deal è superare lo scetticismo sul fatto che l'umanità possa mai realizzare qualcosa a questa portata e velocità”. Questo film capovolge la sceneggiatura. Racconta come una massa critica di umanità in America è arrivata a credere che valesse davvero la pena salvarci. Perché il nostro futuro non è ancora stato scritto e “possiamo essere qualunque cosa abbiamo il coraggio di vedere”.

N. O. E. Nuovi Orizzonti Educativi - Una comunità che educa,

supportato dalla Compagnia di San Paolo, è un progetto messo in atto da 39 partner territoriali, per promuovere lo sviluppo di una comunità educante nel quartiere torinese di Barriera di Milano, grazie alla forte sinergia fra scuola, enti locali Enti del Terzo Settore, parrocchie e centri islamici. Il video racconta come le ragazze e i ragazzi che vivono in Barriera di Milano sognano e disegnano il futuro del territorio, in un quartiere

caratterizzato da forte presenza di famiglie con background migratorio, alta concentrazione di bimbi in fascia d'età 0-6 anni e in cui buona parte delle persone tra i 15 e i 29 anni non studiano e non lavorano. Nella seconda parte del video si spiega il processo con cui è stato realizzato il prodotto visivo finale, a cura di Eleonora Casetta per CISV.

Il futuro alla maniera di Barriera (2021)



Agenda in viaggio (2022)



Un gruppo di giovani dell'Università di Torino e dell'Associazione ambientalista AAR LAC ROSE in Senegal si sono incontrati, grazie al progetto di cooperazione decentrata della Città di Nichelino (TO) con il Comune di Naigua Peuls (Senegal) e al progetto europeo della Regione Piemonte Mindchangers, su migrazioni e cambiamento climatico.

Hanno raccontato il vissuto dell'incontro e come immaginano il cambiamento possibile, con un video realizzato da Eleonora Casetta per CISV.

Attività a gruppi

Si può quindi proporre di esercitarsi nella Hope Based Communications.

Attività 2

PRIMA PAGINA: raccontare la propria visione del tema migratorio tra 10 anni.

Divisi in sottogruppi, si ha il compito di preparare titolo, sommario e immagine per un articolo in prima pagina sul tema delle migrazioni nel futuro tra 10 anni. Utilizzando semplici strumenti digitali, alcuni gratuiti e facilmente reperibili online (es: www.canva.com), è possibile realizzare semplici ma efficaci grafiche come questa:



Domande guida per il lavoro di gruppo:

- Step 1: quale cambiamento vuoi ottenere nei prossimi 12 mesi?
- Step 2: Supponi di aver ottenuto quel cambiamento. Cosa vorresti fare dopo?
- Step 3: La visione d'insieme. Ora immagina un mondo in cui hai raggiunto quegli obiettivi più ambiziosi e rilancia la tua visione.

Domande che possono aiutare a creare il messaggio e a scegliere in internet un'immagine significativa:

- Qual è una nuova caratteristica di questo futuro rispetto ad oggi? (ad es. iperlocale, connesso, pacifico, gentile...)
- Ci comporteremo diversamente? Come sarà il cambiamento di abitudini e di atteggiamenti quotidiani ? (per esempio: amicizie, vita familiare, comunità)
- Quale azione intraprenderà la gente in questo futuro? (ad es. lavorare, fare trading, migrare, costruire , comprare...)
- Chi abita questo futuro? Chi dà inizio al cambiamento?
- Come ti sentirai diverso ? (ad esempio: amichevole, regolamentato, contraddittorio, caotico, calmo...)
- Racconta qualche "oggetto" di questo futuro? (cammini per strada: cosa puoi vedere, annusare, sentire?)
- Pensa a quali fattori importanti hanno permesso un cambiamento sul tema delle migrazioni, finora. Adesso moltiplicali.

Attività 3

Messaggio Instagram da diffondere nella propria community

1 ora, lavoro in sottogruppi e condivisione in plenaria dei prodotti comunicativi.

Divisi in sottogruppi, si ha il compito di preparare un breve messaggio e una foto per raccontare il cambiamento provocato dall'impegno comune.

Domande e suggerimenti che possono aiutare a creare il messaggio e a scegliere in internet un'immagine significativa, come nei due esempi sottostanti:

- Come potrebbe essere una breve storia in cui siete riusciti a svolgere un'attività ispirata ai valori e alla visione del mondo che avete identificato nell'esercizio precedente?
- Scegliete un'immagine che le persone pubblicherebbero su Instagram per moltiplicare il messaggio.
- Per il testo del post, pensate a come si potrebbe esprimere il sentimento dal gruppo alla fine dell'azione

Anche in questo caso, utilizzando semplici strumenti digitali, alcuni gratuiti e facilmente reperibili online (es: www.canva.com), è possibile realizzare semplici ma efficaci grafiche come questa:



Attività 4

Pianificare una propria campagna di comunicazione

Almeno 8 -10 ore

Aiutare gli studenti e le studentesse a dotarsi di strumenti per una comunicazione efficace, anche quando sono coinvolti/e in movimenti per l'ambiente, per i diritti umani o per il futuro sostenibile, è essenziale per consentire loro di promuovere attivamente le loro cause e influenzare positivamente le politiche e le azioni a favore di società migliori.

Quando si pianifica un cambio di narrazione sulla questione delle migrazioni, alcuni punti possono guidare nello sviluppo di una strategia per la campagna che si intende impostare:

1. Puntare su un segmento dell'opinione pubblica e sui suoi schemi/punti di vista
2. Costruire una mappa di valori positivi
3. Creare uno spazio narrativo per la campagna
4. Valutare bene opportunità o spiragli
5. Porsi degli obiettivi realizzabili per la campagna

Approfondiamo questi punti uno alla volta.

1. Chi sono e cosa pensano le persone a cui ci si vuole rivolgere?

Analizzare il proprio pubblico è una questione di grande valore strategico. Ci si può rivolgere a sostenitori esistenti, a un gruppo "nuovo" che si pensa di poter persuadere o a qualcuno che ha un'influenza particolare.

Una volta identificato il target, è indispensabile scoprire qualcosa in più sulle persone che lo compongono. Cosa apprezzano nella vita? Cosa le fa reagire? In che modo stanno già pensando alla questione? Conoscere la risposta a queste domande aiuterà a creare frame che possano muovere il vostro pubblico target nella direzione a cui volete orientarle.

2. Lo spazio valoriale è uno strumento per raggiungere il target

Una volta chiarito chi è il target, è il momento di identificare come trovare un punto di apertura e contatto. I valori sono principi guida su cui ci basiamo per aiutare a determinare le nostre azioni. Sono principi guida che ci motivano e danno forma alle nostre decisioni (cfr. Chiave 2).

Quando si cerca di creare un'apertura nel target di riferimento, il punto di partenza consiste nel confezionare un messaggio positivo che rispecchi sia i propri valori sia quelli del segmento centrale a cui si punta. **Questo significa che si deve trovare un valore comune.**

Non è sempre facile trovare qualcosa di positivo in un gruppo di persone che ha punti di vista verso i quali nutriamo quanto meno delle riserve. Può essere ancora più difficile dopo aver letto i sondaggi che confermano le nostre perplessità (ma che possono riservare anche delle piacevoli sorprese).

La prima sfida consiste quindi nel **capire meglio i valori positivi che il segmento target promuove o difende all'interno del dibattito.**

Quali valori positivi si possono identificare nel segmento target? Per esempio, cosa pensano di promuovere o difendere con le proprie posizioni in tema di migrazione? Si può usare un elenco di qualità ideali, come il seguente, che attribuiscono a loro stessi, per stimolare il ragionamento.

LISTA ESEMPI di VALORI POSITIVI

Abbondanza	Affidabilità	Gioia	Puntualità
Accettazione	Diversità	Gentilezza	Riconoscimento
Responsabilità	Empatia	Conoscenza	Relazioni
Realizzazione	Incoraggiamento	Leadership	Affidabilità
Avanzamento	Entusiasmo	Apprendimento	Responsabilità
Avventura	Etica	Amore	Reattività
Ambizione	Eccellenza	Lealtà	Sicurezza
Apprezzamento	Espressività	Mindfulness	Autocontrollo
Autonomia	Famiglia	Motivazione	Altruismo
Equilibrio	Amicizia	Ottimismo	Semplicità
Benevolenza	Flessibilità	Apertura mentale	Stabilità
Audacia	Libertà	Originalità	Successo
Brillantezza	Divertimento	Passione	Lavoro di squadra
Calma	Generosità	Performance	Riconoscenza
Premura	Grazia	Sviluppo personale	Cura
Carità	Crescita	Proattività	Tradizione
Allegria	Flessibilità	Professionalità	Affidabilità
Intelligenza	Felicità	Qualità	Comprensione
Impegno	Salute	Riconoscimento	Unicità
Compassione	Onestà	Assunzione rischio	Utilità
Cooperazione	Umiltà	Sicurezza	Versatilità
Collaborazione	Umorismo	Servizio	Lungimiranza
Coerenza	Inclusività	Spiritualità	Calore
Creatività	Indipendenza	Stabilità	Ricchezza
Credibilità	Individualità	Pace	Benessere
Curiosità	Innovazione	Perfezione	Saggezza
Audacia	Ispirazione	Giocosità	Orgoglio
Decisione	Intelligenza	Popolarità	Zelo
Dedizione	Intuizione	Potenza	Patriottismo

3. Trovare almeno un valore comune e scegliere uno spazio narrativo consono per l'organizzazione (o la scuola) che realizza la campagna.

4. Assicurarsi che lo spazio sia collegato a un dibattito o a un evento in cui c'è spazio per la comunicazione.

Abbiamo raffigurato i tre elementi precedenti usando l'immagine dell'imbuto, come suggerisce il disegno:



Figura 1 – Incanalare gli elementi per trovare uno spazio per il messaggio che sia consono per l'organizzazione

Per riuscire a trovare un punto d'incontro con i valori del vostro target, dovrete prima di tutto capire quali sono i valori all'interno del dibattito e vedere se è possibile trovare una valida apertura.

Per essere convincente però, occorre trovare un equilibrio: **considerare i valori del target senza rinunciare ai propri principi.**

Dopo aver creato una mappa dei valori positivi del vostro target, si pone una domanda molto importante: tra quelli nella lista, a quali valori intendete richiamarvi? È essenziale trovare un equilibrio per confezionare un messaggio che abbia delle basi solide per raggiungere e avvicinare il target, ma individuando uno spazio valoriale che permetta di condurre il dialogo in modo soddisfacente anche per voi. Infatti, scegliere lo spazio narrativo non significa solo trovare un punto di contatto con il centro fluido, ma anche voler diffondere apertamente i valori che vi stanno a cuore e che sottendono la narrazione scelta. Occorre scegliere un valore che ci permetta di fare presa sul centro, ma che possiamo anche condividere e non ci crei disagio.

5. Stilare una lista di obiettivi realistici per la campagna.

Più si riesce a essere specifici, focalizzati e orientati ai risultati e meglio è. Stilare una serie di obiettivi guiderà nelle fasi di pianificazione e implementazione che seguiranno.

Notiamo (cfr. esempio Poppy Hijab descritto nella Chiave 6), che le campagne di cambio di narrazione possono basarsi su tipologie molto diverse di obiettivi, che vanno dal cambiare leggi/norme specifiche, fino ad arrivare a obiettivi più a lungo termine che mirano a spostare il dibattito pubblico nell'ambito di una strategia comunicativa più vasta.

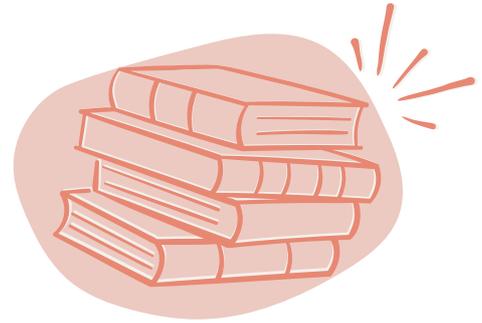
Nel caso di Poppy Hijab, l'obiettivo mirava a ottenere una valorizzazione del contributo dato dai musulmani britannici alla guerra mondiale, su giornali e media, in genere molto scettici, come il Daily Mail, il Daily Telegraph e Sky News. Per un'organizzazione come British Future, che l'ha promossa, la missione era di raggiungere un target comunicativo più vasto del suo solito gruppo di sostenitori e sostenitrici già convinti/e, per spostare il discorso pubblico sulla presenza di persone di religione islamica nella società inglese, in una direzione più positiva.

Può essere utile usare una **checklist di pianificazione** come questa:

- Cosa cercate di ottenere nello specifico con la vostra campagna?
- Quali sono gli obiettivi principali della campagna? Cercate di essere più specifici/specifiche, focalizzati/e e orientati/e al risultato possibile.
- Gli obiettivi che avete elencato sono compatibili con il tempo, le risorse e il grado di accettazione previsto per il vostro messaggio? In caso contrario, rivedeteli in modo da esprimere obiettivi più realistici.



Bibliografia

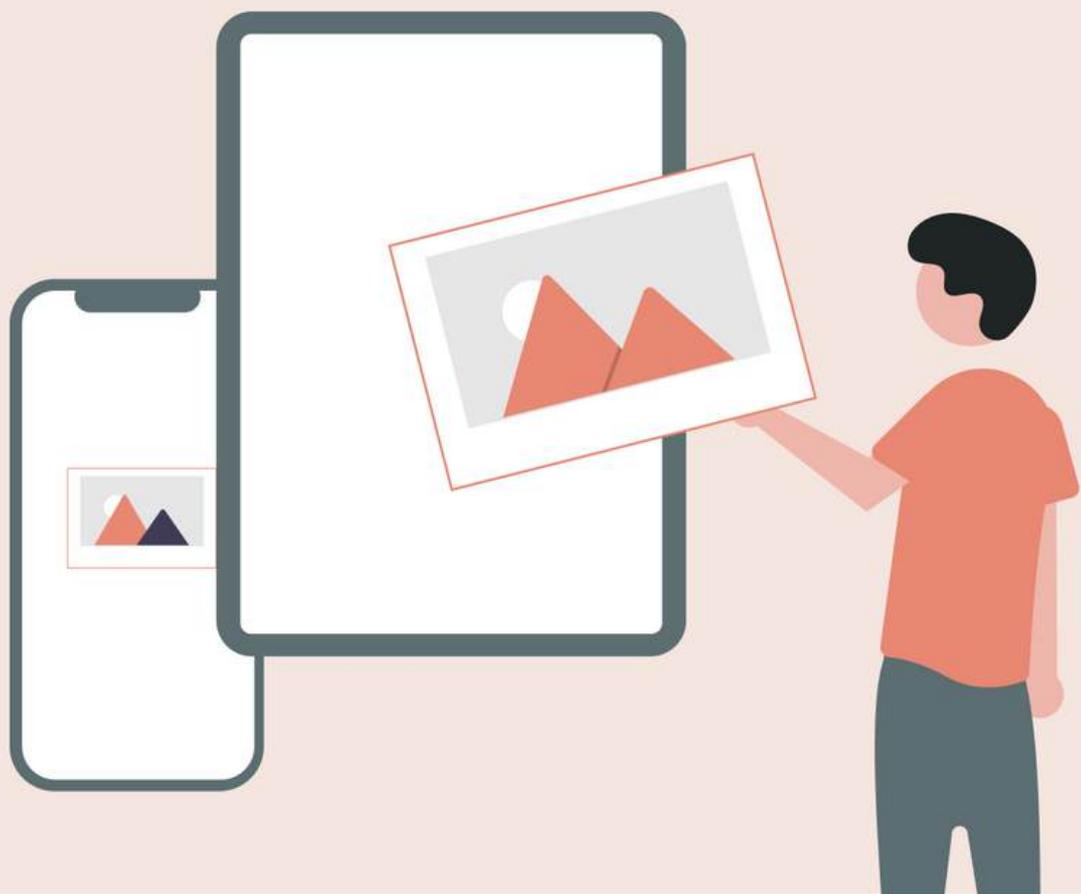


Questa Chiave è collegata e ispirata alla **Chiave 6** del **Kit di strumenti per riformulare la narrazione** sulla migrazione, ideato e realizzato da **ICPA** (International Centre for Policy Advocacy).

- FRA – AGENZIA DELL'UNIONE EUROPEA PER I DIRITTI FONDAMENTALI (2019), 10 punti chiave per una comunicazione efficace sui diritti umani
<http://fra.europa.eu/en/node/25912> <http://fra.europa.eu/en/node/26259>
- Solnit R (2023). If you win the popular imagination, you change the game: Why we need new stories on climate, New York: The guardian
<https://www.theguardian.com/news/2023/jan/12/rebecca-solnit-climate-crisis-popular-imagination-why-we-need-new-stories>
- Mascher M.(2023), 2050 Ritorno al futuro, Perché è urgente educare alla speranza al tempo della crisi climatica e sociale, Milano: San Paolo

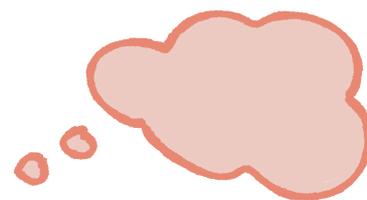
CHIAVE 6

L'importanza delle immagini nella comunicazione



**“Nella comunicazione, immagini con un forte richiamo culturale contano quanto le parole”
(www.narrativechange.org)**

Per riflettere



L'importanza delle immagini nel mondo della comunicazione è sempre più grande.

In un'epoca in cui l'informazione è veicolata anche attraverso immagini virali, l'uso di rappresentazioni visive efficaci accanto ai concetti di inclusione sociale in ambito scolastico diventa fondamentale per trasmettere in modo immediato e coinvolgente i valori di accettazione, diversità e convivenza pacifica agli studenti e alle studentesse.

Un'immagine non è solamente uno sfondo ma è uno strumento fondamentale da utilizzare per far passare un concetto, per evocare una situazione e per stimolare un'emozione.

Il nostro cervello ricorda l'80% di un contenuto visivo, mentre per quanto riguarda un contenuto testuale la percentuale scende precipitosamente al 20%. Le immagini colpiscono altre aree del cervello rispetto al linguaggio e, per questo, riescono ad essere più performanti, in modo immediato.

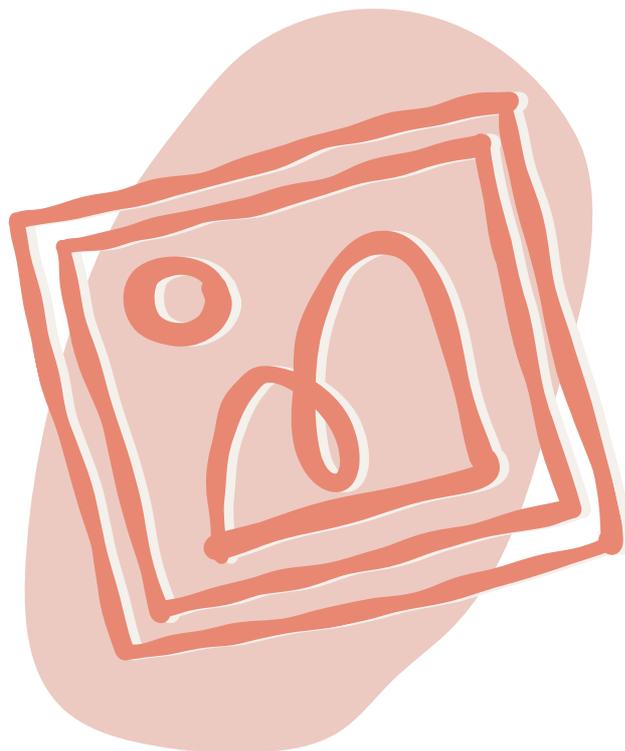
Ma se vogliamo ancora un'ulteriore e semplice conferma, basta guardarsi intorno: il nostro mondo, le nostre società, le nostre vite sono colme di **comunicazione visiva**.

Le immagini presentano delle caratteristiche molto importanti da non sottovalutare:

1. Immediatezza
2. Forte potere evocativo
3. Universalità

L'immediatezza delle immagini

I dati sopra riportati sull'efficacia e sulla ricezione del cervello dimostrano che le immagini hanno un potere comunicativo immediato. Pensiamo alle nostre città: in ogni angolo, su ogni muro, ci sono immagini di ogni genere. Dalla segnaletica con elementi grafici stilizzati, dai manifesti pubblicitari ai murales: il nostro occhio è abituato a capire, con uno sguardo veloce, di che cosa si tratta e scegliere cosa approfondire o meno.



Un'immagine evoca, al di là del messaggio

Un altro aspetto fondamentale per decretare il successo delle immagini è sicuramente il forte potere evocativo.

Un'immagine, infatti, è libera dalle regole determinate, e per certi versi rigide, del linguaggio testuale. Inoltre, dove non ci sono le parole, diventa ancora più grande lo spazio destinato alla soggettività.

Quante volte guardando un quadro o sfogliando una rivista una foto ha colpito la nostra immaginazione, facendoci dedurre molto più di quanto fosse realmente rappresentato?

Per questo motivo, la lettura dell'immagine è libera di evocare, ancora prima di raccontare; di creare atmosfere, di suscitare emozioni, di commuovere o spaventare con un paesaggio e una luce particolari.

Il linguaggio universale delle immagini

Ma i vantaggi del linguaggio visivo non finiscono qui. Un'immagine, infatti, con il suo potere evocativo e con una comunicazione immediata parla un linguaggio universale. Se il linguaggio testuale è, necessariamente, vincolato dalla conoscenza della lingua e delle sue regole, un'immagine è capace di andare oltre.

Un'immagine, insomma, parla alla parte più antica del nostro cervello, quella che ci rende esseri umani prima che cittadini, professionisti, mariti o mogli.

Per questo, un'immagine riesce così bene ad arrivare ai nostri sentimenti, alla nostra emotività, diventando uno strumento molto potente per una nuova narrazione delle migrazioni.



Per fare

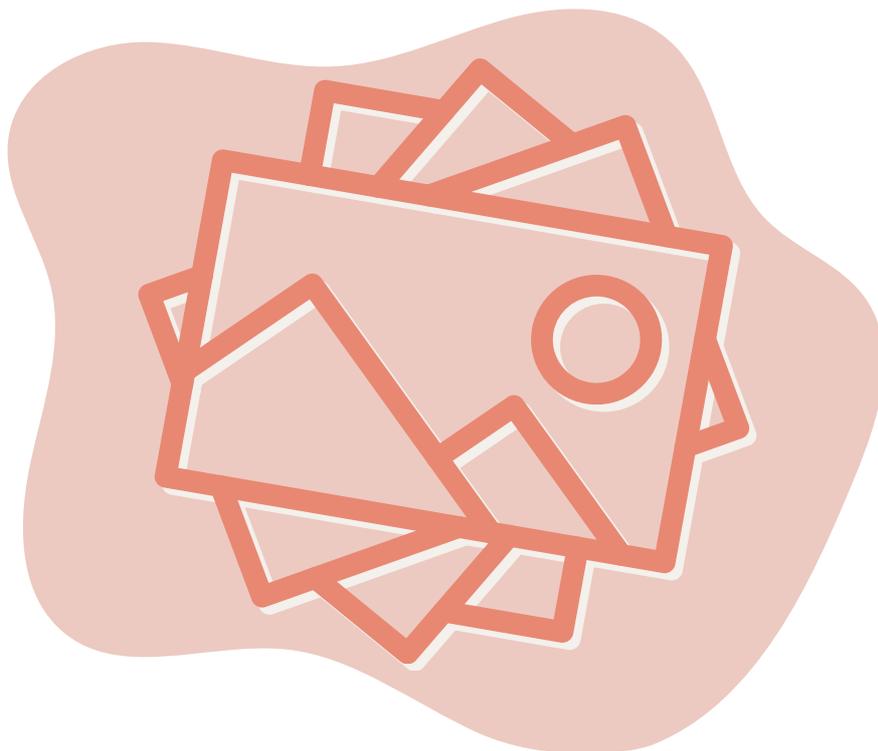
Suggerimenti per una classe che voglia impostare una campagna di sensibilizzazione.

Sperimentare campagne di sensibilizzazione con gli studenti e le studentesse può essere utile non solo come strumento di esercizio comunicativo, ma anche come veicolo per promuovere la discussione inclusiva, consentendo loro di esplorare in modo attivo e coinvolgente tematiche legate all'inclusione sociale e alla diversità.

Gli elementi visivi possono essere immagini statiche ed eventualmente dei video. Le **immagini statiche** possono essere usate nei manifesti o sugli adesivi, essere pubblicate online in vari modi, o essere stampate su magliette e ogni genere di merchandising. I **video** possono essere usati direttamente nelle presentazioni e sul sito della campagna, ma oggi sono particolarmente utili in versione abbreviata per comparire sulle news feed dei social media.

L'elemento visivo è fondamentale nell'economia dell'attenzione del mondo online e, via via che passiamo dalla teoria alla pratica, si può dire che sia l'interruttore più potente per innescare una storia completa intorno alla questione su cui si vuole attirare l'attenzione.

Adattando al concetto di riformulazione il modo di dire "un'immagine vale più di mille parole", potremmo dire "un'immagine evoca più di mille parole".



Attività iniziali

Attività 1

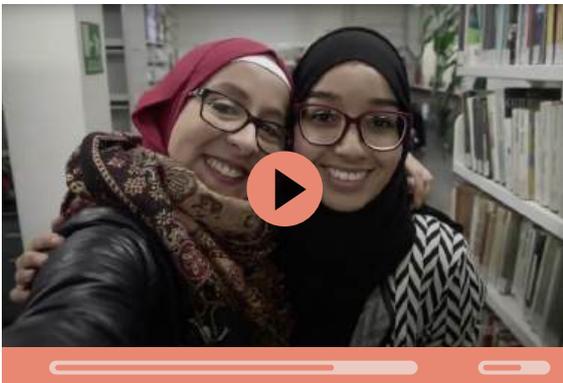
Raccogliere ed esaminare criticamente messaggi visivi sul tema delle migrazioni

30 minuti, con domande guida per un'analisi critica

Su motori di ricerca si possono trovare messaggi prodotti da vari enti e scuole, impegnati a riformulare il messaggio sulla migrazione.

- * Un esempio interessante è il **video prodotto da un gruppo di giovani musulmani di Bra (CN)**.
In un minuto raccontano la loro vita nella loro città, lontano da pregiudizi, stereotipi e paure varie. Un'idea di Ab Amajou con Meriem, Khadija, Soumia, Abdellah, Ayoub, Imane, Rachid, Hassan.

In My Name - Giovani musulmani nella loro città, Bra (CN)



Domande stimolo alla discussione:

- Quale tecnica visiva è stata usata?
- In quali contesti agiscono i giovani protagonisti?
- Che cosa li accomuna agli altri personaggi che compaiono?
- Quale messaggio intendono comunicare gli ideatori del video?

* Cosa vuol dire “essere italiani/e” per bambini provenienti da contesti migratori.

Ehi, lo sai che (non) sei italiano? Il diritto di cittadinanza spiegato dai bambini



Domande stimolo alla discussione:

- Quali domande fa l'intervistatrice? Perché fa proprio queste domande?
- Quali elementi creano un senso di simpatia verso i bambini intervistati?
- Come si sentono i bambini intervistati?
- Qual è la domanda finale? come viene spiegata ai bambini, che inizialmente non la capiscono?
- Quali sentimenti diversi provoca questa domanda nei bambini?
- Quale messaggio vogliono comunicare gli autori del video?

* Raccontare attraverso le immagini: l'intervista doppia

Come possiamo raccontare che due giovani che vivono nella stessa città, con origini diverse, condividono più somiglianze che diversità?

Seguiamo il processo di ideazione di un breve video, realizzato da due classi terze dell'IIS Arcangelo Scacchi di Bari, guidati dal regista Andrea Ferrante – docente presso l'Accademia del Cinema di Bari- e affiancati dalle professoressse Francesca Brancaleone e Vittoria Frega. nell'ambito del progetto Buon senso, promosso da MIUR e dall'e ditore Laterza.

Guardarsi negli occhi. Progetto Buonsenso

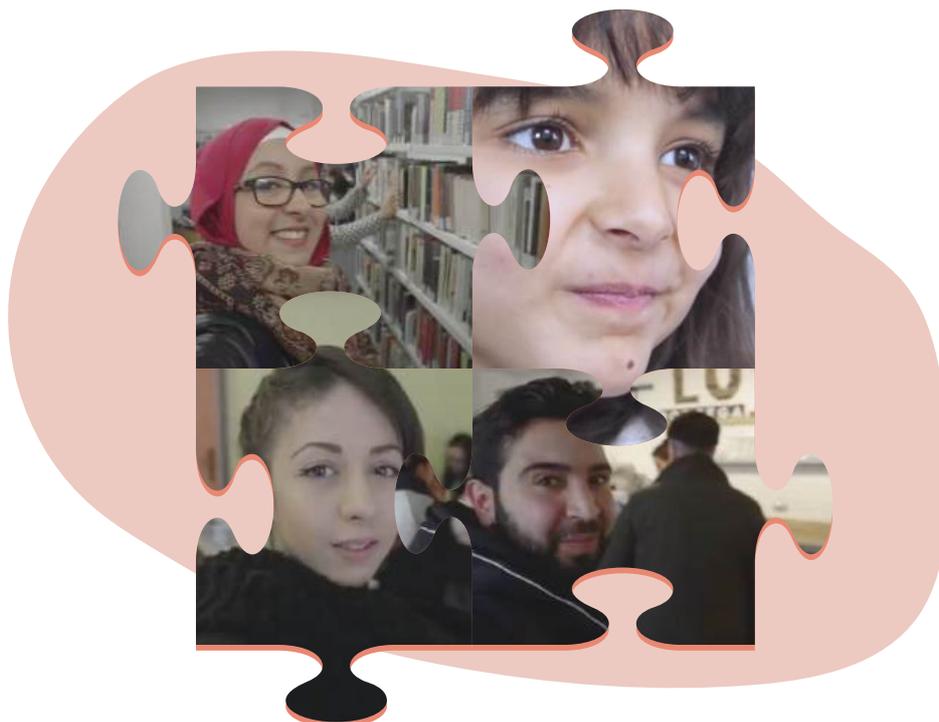


In uno Speciale di RAI Scuola, in particolare dal minuto 12'13" al minuto 19'18", gli studenti di Bari raccontano perchè e come hanno girato e montato la loro breve "intervista doppia". Sempre più utilizzata in format tv, documentari e persino cinema, si tratta di un tipo particolare di intervista, che permette il confronto tra due soggetti, cui solitamente vengono poste le stesse domande.

Ma l'identità dei due individui, in questo caso, viene celata fino alla fine per stimolare curiosità e domande tra il pubblico di coetanei a cui viene rivolto il messaggio.

Domande che possono aiutare a creare il messaggio e a scegliere in internet un'immagine significativa:

- Qual è una nuova caratteristica di questo futuro rispetto ad oggi? (ad es. iperlocale, connesso, pacifico, gentile...)
- Ci comporteremo diversamente? Come sarà il cambiamento di abitudini e di atteggiamenti quotidiani? (per esempio: amicizie, vita familiare, comunità)
- Quale azione intraprenderà la gente in questo futuro? (ad es. lavorare, fare trading, migrare, costruire, comprare...)
- Chi abita questo futuro? Chi dà inizio al cambiamento?
- Come ti sentirai diverso? (ad esempio: amichevole, regolamentato, contraddittorio, caotico, calmo...)
- Racconta qualche "oggetto" di questo futuro? (cammini per strada: cosa puoi vedere, annusare, sentire?)
- Pensa a quali fattori importanti hanno permesso un cambiamento sul tema delle migrazioni, finora. Adesso moltiplicali.



Attività da fare in aula

Attività 2

Selezionare elementi visivi che siano coinvolgenti e aiutino a dare il via alla storia di cui si vuole parlare

30 minuti, con domande guida

Il primo approccio che proponiamo è l'applicazione del principio base di equilibrare risonanza e dissonanza (cfr. Chiave 7) quando si scelgono gli elementi visivi per una campagna. Come per qualsiasi altro elemento, si dovrebbero cercare immagini che contengano un elemento familiare, ma che creino anche dissonanza. La campagna Poppy Hijab condotta in Gran Bretagna da British for Future è l'esempio calzante per illustrare un tale approccio.



British Future – Poppy Hijab - UK

Discutendo sulla scelta delle immagini con gli ideatori e le ideatrici della campagna, l'associazione British Future ha pensato che le immagini fossero più importanti di qualsiasi parola detta. Prendendo due simboli culturalmente molto distanti – il papavero, che in UK è fiore usato per commemorare i caduti della prima guerra mondiale e l'hijab, il foulard delle donne musulmane – e combinandoli in questo modo, la risposta alla campagna è stata molto forte.

L'associazione ha raccontato che la prima immagine che pensavano di usare era quella di un prete e un imam che deponavano una corona di papaveri per il Remembrance Day, ma hanno ritenuto che fosse troppo prevedibile. Dopo un brainstorming, è venuta fuori l'idea del foulard e hanno collaborato con un giovane grafico per svilupparla. Il risultato è stato di tale impatto che il copricapo è ancora venduto come prodotto dall'organizzazione che organizza il Remembrance Day – la British Legion - a dimostrazione del fatto che l'immagine (e la grafica) hanno lasciato un'impressione duratura e hanno contribuito ampiamente all'effetto suscitato dalla campagna.

Questo esempio sottolinea anche che quando si pianifica una campagna bisogna essere **consapevoli della forza dei simboli culturali**, perché innescano sicuramente delle reazioni, positive e negative.

Da questo esempio possiamo imparare che occorre testare l'efficacia delle scelte grafiche e visive prima di usarle ufficialmente, in quanto il messaggio che si vuole trasmettere potrebbe essere percepito in modo diverso rispetto alle intenzioni di chi lo ha ideato.

Attività 3

Raccogliere immagini per produrre prime bozze

1 ora per ricerca di gruppo, 1 ora per la presentazione agli altri

Il lavoro di sviluppo degli elementi visivi potrebbe iniziare raccogliendo una serie di immagini tratte da altre campagne (di imprese o di Enti del Terzo Settore), con un lavoro assegnato a tutti gli studenti e le studentesse. Questa banca d'immagini può servire d'ispirazione per produrre a gruppi delle bozze, innescando discussioni più ampie su cosa vuole comunicare la classe, per esempio:

- stile e look;
- associazione di parole e immagini;
- emozioni trasmesse.



Oltre l'aula

Attività 4

Pianificare un messaggio che si vuole comunicare "oltre l'aula"

Varie ore di lavoro in sottogruppi, cui segue l'esposizione al resto della classe.

Queste discussioni e la valutazione di altri elementi del processo di composizione possono portare alla prima bozza di immagini per la campagna che si vuole rivolgere oltre l'aula con un progetto di Advocacy Service Learning.

Spesso si tratta di semplici disegni a matita. Dopo questa prima fase, trovando delle immagini di repertorio, si possono sviluppare delle idee per i manifesti, con slogan, *hashtag*, loghi ecc. La fase di seconda stesura e finalizzazione delle immagini deve poi arrivare a testare i messaggi presso un gruppo di possibili destinatari e destinatarie.

Può essere utile usare una **checklist di pianificazione** degli elementi visivi come questa:

- Quali immagini pensate di usare nella vostra campagna? All'inizio valutate più opzioni e non datevi dei limiti.
- Le vostre immagini hanno il potere di coinvolgere e colpire il pubblico?
- Cosa innescano le immagini che avete selezionato? Chiedete a qualcuno esterno alla classe di riferirvi le prime impressioni (test).
- Le immagini che avete scelto supportano i messaggi che volete trasmettere?
- Pensate che le vostre immagini potrebbero diventare virali sui social media?



Buone pratiche



Animare la pausa: learning to learn

Questo progetto di Service-Learning è stato realizzato da studenti di 4 classi, III BT, III AS, IV AT e IV AS degli indirizzi Tecnico (Grafica e comunicazione) e Professionale (Promozione commerciale e pubblicitaria) dell'**Istituto Caterina Caniana di Bergamo**.

Il MIUR lo ha presentato come un'esperienza di eccellenza durante il primo incontro nazionale degli istituti scolastici che sperimentarono il **Service-Learning nel 2017-2018 in Italia**, denominato "Le Olimpiadi del Service learning".

L'esperienza, raccontata dagli studenti e dalle studentesse anche attraverso un **video**, ha visto in sintesi questi elementi:

1. Motivazione iniziale

- Reale necessità del territorio: l'accoglienza e l'integrazione di persone immigrate e rifugiate
- Tema delle Migrazioni - progetto trasversale di Istituto
- Serie di incontri con i responsabili dell'Associazione Diakonia Onlus, in collaborazione con la Cooperativa Impresa Sociale Ruah che accoglie persone richiedenti asilo provenienti prevalentemente dall'Africa
- Problema reale: coinvolgere l'attesa, "animare la pausa" delle persone migranti in attesa dei loro prossimi passi della procedura di domanda di asilo

2. Identificazione del problema e obiettivi del progetto

- Problema: la permanenza nei centri di accoglienza è una realtà molto problematica. I tempi della procedura di domanda di asilo sono molto lunghi: un'attesa che può durare mesi, a volte persino anni
- Obiettivi: offrire ai migranti l'opportunità di interagire con la comunità locale che li accoglie. Convertire la pausa d'attesa nel loro percorso esistenziale in un momento di condivisione di attività e di comunicazione d'esperienza

3. Obiettivi di apprendimento

- favorire la conoscenza del fenomeno migratorio, nei suoi risvolti umani
- stabilire relazioni di accoglienza e collaborazione
- sviluppare e perfezionare le competenze professionali e tecniche della fotografia e della grafica editoriale
- definire e pianificare le fasi delle operazioni da compiere sulla base del progetto grafico e/o fotografico costruito con i richiedenti asilo

4. Obiettivi di servizio

- fornire un percorso di formazione alle persone migranti
- promuovere, per le persone migranti, occasioni di apprendimento e momenti di socializzazione
- accrescere una maggiore consapevolezza civica nei confronti di problematiche quali la migrazione, l'accoglienza e la solidarietà attraverso la conoscenza diretta di chi vive questa tragica realtà



"(...) Cognomi lombardi e cognomi del West Africa si sono mescolati nell'appello all'inizio della prima lezione: "Fadiga, lavori con Cornolti e Bara", "Power, lavori con Ferron", "Toure lavori con Belati e Poli". Dopo i cognomi, sono stati gli sguardi e le mani a mescolarsi, per la prima volta (...)"

DAL REPORTAGE CARITAS DIOCESANA BERGAMASCA
A CURA DI THOMAS POLOLI

(...) Immagini di luoghi, persone, bandiere sugli schermi dei pc sono il primo campo di contatto tra gli studenti dell'Istituto e i richiedenti asilo. "Cosa facevi nel tuo paese?", "Perché sei venuto in Italia?"

DAL REPORTAGE CARITAS DIOCESANA BERGAMASCA
A CURA DI THOMAS POLOLI



Struttura e organizzazione dei corsi

Animare la pausa learning to learn

1 Corso di formazione

Modulo 1. Impressioni fotografiche (tecniche di ripresa fotografica in studio)

Modulo 2. Photomontage (rielaborazione creativa di immagini in post-produzione)



Struttura e organizzazione dei corsi

Animare la pausa – learning to learn

2 Corso di formazione

Modulo 1. Incontri d'identità (progettazione editoriale di un pieghevole)

Modulo 2. Immaginare oltre confine (progettazione editoriale di un pieghevole)

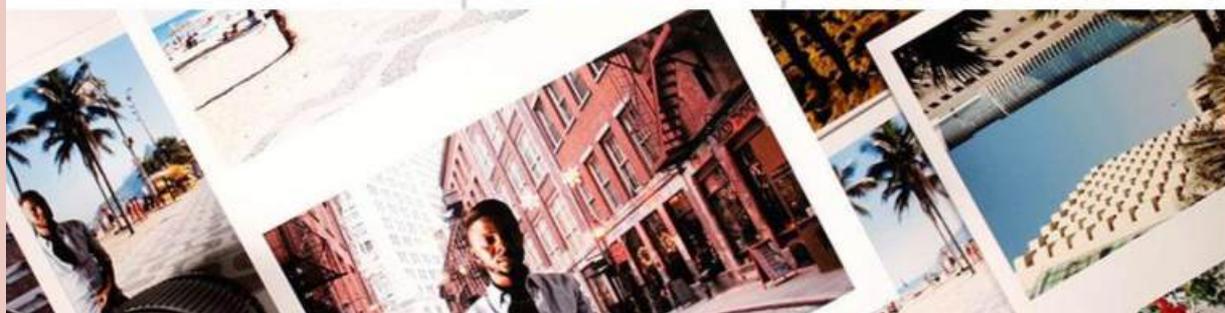


1 CORSO DI FORMAZIONE

Attraverso il programma professionale Adobe photoshop, gli studenti hanno accompagnato i migranti in un percorso di editing fotografico atto ad approfondire tecniche fotografiche creative per la rielaborazione delle immagini digitali. L'intero corso, stabilito su un continuo confronto e collaborazione tra i migranti e gli studenti ha fornito agli ospiti delle competenze nella gestione e rielaborazione delle immagini digitali, utili come risorse personali per stimolare un interesse e una crescita positiva nell'esperienza di uso delle nuove tecnologie digitali.

Modulo 2: Corso di post-produzione digitale a cura della classe 3[^]AS
Docente di riferimento: Thomas Villa

PHOTOMONTAGE



1 CORSO DI FORMAZIONE

Modulo 1: Corso di progettazione editoriale a cura della classe 4[^]BT
Docente di riferimento: Giarrusso Francesco

IMPRESSIONI FOTOGRAFICHE

Gli studenti in studio, divisi in piccoli gruppi, hanno pianificato e realizzato delle vere e proprie lezioni didattiche, spiegando ai migranti, con lezioni pratiche, diverse tecniche fotografiche, quali il light painting, l'esposizione multipla, il bilanciamento del bianco anormale, il panning, il trattamento del bianco e nero e hanno affrontato alcuni generi fotografici principali come il



2 CORSO DI FORMAZIONE

Il corso prevede la realizzazione di un pieghevole a otto ante dove vengono sperimentate varie tecniche artistiche e di post-produzione digitale. Il progetto si basa su un costante dialogo e confronto tra studente e migrante.

Il contenuto del progetto non è presente a priori ma nasce con la scoperta dell'altro; dal ritratto fotografico in studio, realizzato insieme, in sala posa, fino alla creazione di collage ed effetti creativi sul proprio volto e su paesaggi, personaggi dello sport e dello spettacolo nati da un dialogo e confronto sulle proprie passioni, idee e condivisioni comuni.

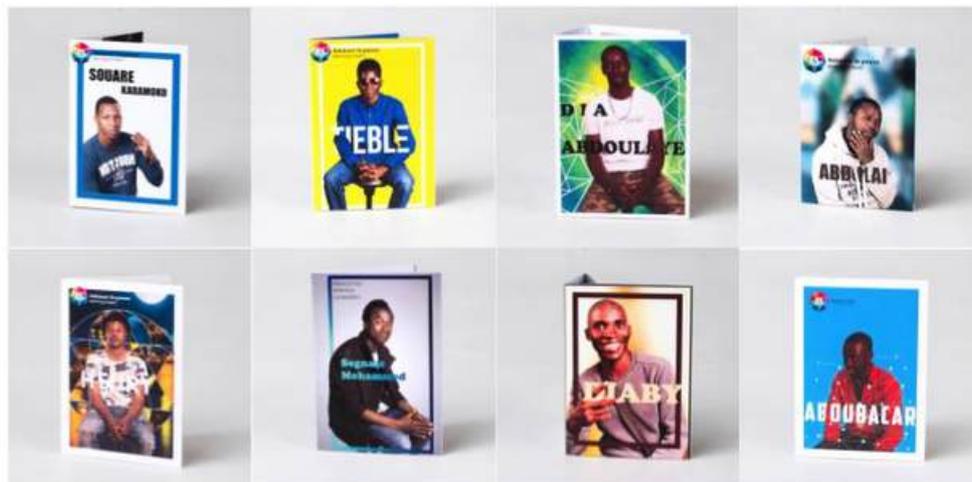
Modulo 1. Corso di progettazione editoriale
a cura della classe 3[^]AS
Docente di riferimento:
Laura Locatelli

INCONTRI D'IDENTITÀ

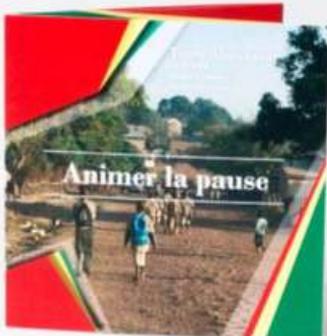


Incontri d'identità

Animare la pausa - learning to learn



2 CORSO DI FORMAZIONE



IMMAGINARI

OLTRE CONFINE

"Durante questi quattro pomeriggi progetterete un album di fotografia nel quale deciderete insieme cosa volete mettere. L'album è diviso in tre sezioni: passato, in cui potete mettere qualcosa sulla vostra nazione, presente, in cui potete raccontare quello che fate ora, e futuro, dedicato ai vostri progetti e sogni".

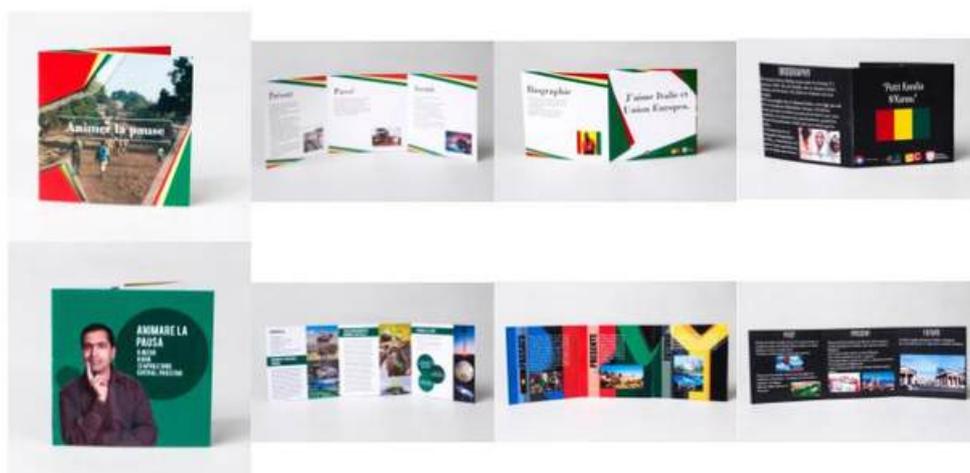
Docente Sofia Grisa

Modulo 2. Corso di progettazione editoriale
a cura della classe
3[^]BT Docente di riferimento Sofia Grisa



Immaginari oltre confine

Animare la pausa – learning to learn





“ È stata una esperienza molto positiva che mi ha permesso di abbattere i pregiudizi che l'opinione comune ci trasmette e di confermarne la falsità. ”

ALESSANDRO MONDINI 3[°]BT



“ (...) stare a contatto diretto con persone che ne hanno passate davvero tante cambia la visione che magari si aveva prima; rompe i pregiudizi che molte volte si hanno o altra gente tenta di imprimerti. Ho conosciuto questo migrante che è una persona davvero incredibile, intelligente e buonissima. Auguro a lui e a tutti gli altri un futuro felice. ”

Simone Acquaroli

“ È stata una esperienza interessante ed una opportunità di scambio sia per noi che per i migranti che ci hanno aiutato a vedere meglio la loro realtà. Penso che questo progetto abbia aiutato ad “Animare” la loro pausa. ”



Bibliografia



Questa Chiave è collegata e ispirata alla **Chiave 7** del **Kit di strumenti per riformulare la narrazione** sulla migrazione, ideato e realizzato da **ICPA** (International Centre for Policy Advocacy).

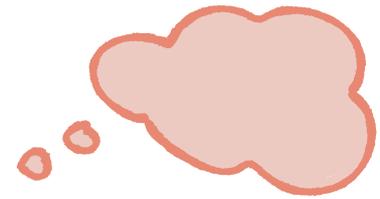
CHIAVE 7

I messaggi devono avere il giusto equilibrio tra risonanza e dissonanza



**“Confeziona i messaggi pensando innanzitutto agli aspetti familiari e rassicuranti per il pubblico. Poi inserisci un elemento inatteso per mettere alla prova l’opinione corrente”
(www.narrativechange.org)**

Per riflettere



Risonanza e dissonanza

L'acquisizione di strumenti di comunicazione strategica è molto utile per stimolare l'attenzione degli studenti e delle studentesse su temi potenzialmente polarizzanti e per promuovere la loro visione empatica, incoraggiandoli/e così a esplorare argomenti controversi con apertura mentale e sensibilità verso le diverse prospettive.

Tra questi strumenti può essere interessante proporre a scuola quello che chiamiamo di risonanza e dissonanza. La maggior parte degli studiosi e delle studiose, così come degli attivisti e delle attiviste, afferma che gli schemi che funzionano sono quelli che hanno **risonanza culturale**.

Spesso, il problema nella comunicazione rivolta al grande pubblico in tema di migrazione è che non crea connessioni sufficientemente forti con le storie e le preoccupazioni del pubblico a cui si rivolge. Poiché è essenziale avere risonanza, tutti gli elementi della comunicazione devono puntare a creare un **sentimento rassicurante**. In sostanza, si deve cercare di evitare quell'immediata e automatica perdita di attenzione provocata da elementi non familiari o dalla percezione di un attacco ai propri valori.

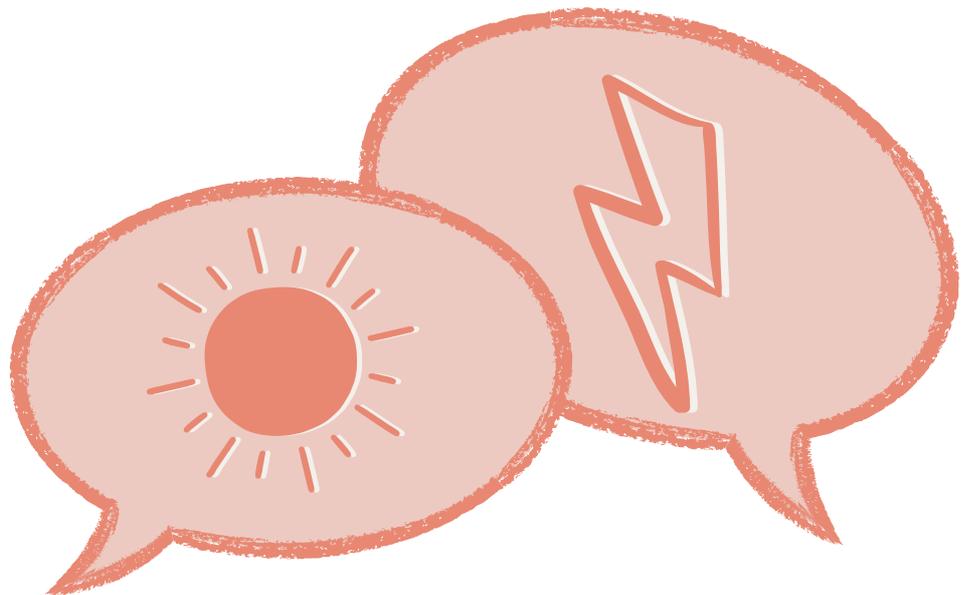
Tuttavia, familiarità e risonanza non bastano: bisogna aggiungere un po' di **dissonanza** per far strada a un nuovo modo di pensare.

La dissonanza cognitiva indica il rapporto di incongruenza tra atteggiamenti cognitivi dell'individuo (conoscenza, opinione ecc.) ed elementi dell'ambiente esterno; essa è percepita come spiacevole dall'individuo, che può tentare di ridurla.

Risonanza	Dissonanza
Familiare	Sfida
Rassicurante	Sorpresa
Atteso	Inatteso
Comfort	Disagio
Buon senso	

Questo vuol dire che messaggi, contenuti visivi, eventuali portavoce o testimonial devono essere per lo più familiari, rassicuranti, trasmettere fiducia e buon senso, ma devono anche aggiungere una sfida o un "punto di rottura" per spingere il pubblico a pensare in modo diverso. Se si riesce ad agganciare e coinvolgere emotivamente il pubblico, allora si potrà aggiungere un piccolo elemento provocatorio che metta alla prova il pensiero attuale, favorendo una riflessione. Una simile dissonanza crea una reazione psicologica per cui le persone sono obbligate a prendere in considerazione le nuove informazioni e può condurre a una qualche variazione nell'atteggiamento degli interlocutori, ovvero un'opportunità per spostare il dibattito e quindi raggiungere gli obiettivi.

Questa tecnica, utilizzata soprattutto per campagne e immagini, potrebbe essere applicata con successo anche alle discussioni in classe per rimuovere pregiudizi e proporre nuovi punti di vista su argomenti che inducono alla polarizzazione delle opinioni.



Per fare

Attività 1

Studiare esempi di comunicazione basati su equilibrio tra risonanza e dissonanza

Se si vuole provare a impostare messaggi di questo tipo, è bene studiare degli esempi di comunicazione che hanno applicato i principi precedenti. Ad esempio le seguenti campagne, promosse in Gran Bretagna e in Italia. Si può anche chiedere agli allievi e alle allieve se ne conoscono altre.

#WeAreAllEngland

Questa campagna, condotta in Gran Bretagna, era incentrata sui campionati europei di calcio del 2016. British Future ha chiesto a persone di ogni provenienza di postare foto che li ritraesse mentre tifavano per l'Inghilterra usando l'hashtag #WeAreAllEngland. Lo scopo era di "riunire persone di ogni origine e provenienza che vivono in Inghilterra per celebrare la nostra identità condivisa". L'associazione ha anche realizzato un video in cui ragazzi e ragazze di una scuola islamica sono ripresi mentre giocano a calcio e tifano Inghilterra, richiamando così a un patriottismo che accomuna tutti/e e mostrando il livello di integrazione e di appartenenza di una comunità.



Analizziamo singolarmente gli elementi di risonanza e dissonanza in questa campagna.

Elementi di risonanza/familiarità	
Storia	Tifare per la squadra nazionale ai Campionati Europei di calcio 2016
Metafora/Slogan/Hashtag	Uniti a sostegno della squadra
Immagini	Ragazzi felici che giocano a calcio, tifosi nei locali e al lavoro che tifano per la squadra, sventolano la bandiera nazionale
Richiamo al valore	Legame con la comunità che nasce dall'unirsi per supportare la squadra, patriottismo popolare e un messaggio sotto traccia di inclusione/integrazione

Elementi di dissonanza /sfida	
Metafora/Slogan/Hashtag	# We are ALL England Persone di provenienza diversa che si ritrovano insieme a sostenere la squadra
Immagini	<ul style="list-style-type: none"> • Persone di provenienza diversa che tifano per la squadra • Ragazzi in una scuola islamica che giocano a calcio e fanno il tifo sfegatato per l'Inghilterra • Il centro fluido potrebbe supporre che queste comunità non siano coinvolte o che non siano di supporto alla nazionale

Poppy Hijab

Per contrastare il crescente sentimento anti-islamico, British Future ha realizzato una campagna battezzata “Poppy Hijab” per ricordare i 400.000 soldati musulmani morti combattendo la prima Guerra Mondiale per la Gran Bretagna. La campagna è stata lanciata nel 2014, in occasione del centenario della grande guerra e ha previsto la realizzazione di un hijab su cui era stampato il papavero, che in UK è il simbolo commemorativo dei caduti in guerra. È stata presentata sul quotidiano di destra The Daily Telegraph, in genere critico nei confronti dell’immigrazione, con lo slogan “Fieri di essere inglesi – Fieri di essere musulmani”.



Proponete agli allievi e alle allieve di compilare, anche per questa campagna, la stessa scheda precedente.

Elementi di risonanza/familiarità	
Storia	
Metafora/Slogan/Hashtag	
Immagini	
Richiamo al valore	

Elementi di dissonanza /sfida	
Metafora/Slogan/Hashtag	
Immagini	

Ciao Papà!

In questo esempio di campagna il tema trattato non è quello delle migrazioni, ma della discriminazione di chi appartiene alla comunità LGBTQ+.

Il protagonista di "Ciao papà!", lo spot di Idealista scritto e diretto da Gibbo&Lori per il celebre sito di ricerca immobiliare, è un genitore: un padre, come tanti alle prese con le prime esperienze di figli e figlie teenager.

Siamo all'interno di un condominio. Un ragazzo sale le scale pronto per il suo appuntamento, ma quando bussava alla porta ad aprirgli c'è proprio lui, il padre. La reazione del genitore è... normale. Forse proprio per questo sorprende ed emoziona, perché proietta lo spettatore verso una nuova normalità che in molti sognano.



Secondo Vincenzo De Tommaso, PR&Communication Manager di idealista: "Da anni la nostra società è sensibile alle istanze della comunità LGBTQ+. In momento storico in cui si fa un grande ricorso al termine new normal vorremmo che la nuova normalità partisse da principi come il rispetto della persona, della sua identità e del suo orientamento sessuale. Siamo fermamente convinti che la grande marcia dei diritti della comunità LGBTQ+ parta dalla quotidianità del linguaggio, dalle famiglie, dalle nostre case".

La campagna è andata in onda sulle principali emittenti televisive nel periodo della Pride Week di Milano nel 2021.

Proponete agli allievi e alle allieve di compilare, anche per questa campagna, la stessa scheda precedente.

Elementi di risonanza/familiarità	
Storia	
Metafora/Slogan/Hashtag	
Immagini	
Richiamo al valore	

Elementi di dissonanza /sfida	
Metafora/Slogan/Hashtag	
Immagini	

ACTION AID / Festa di San Valentino

In occasione della festa di San Valentino 2022, ActionAid in Italia ha prodotto un video per chiedere la riforma della Legge di cittadinanza, ricorrendo ad un registro romantico, affidando a Kyshan Wilson - volto della fiction Rai "Mare fuori" - la riproposta di una scena del film "Love Actually", ma con un contenuto dissonante: approvare la riforma della cittadinanza per le nuove generazioni di persone immigrate.



Proponete agli allievi e alle allieve di compilare, anche per questa campagna, la stessa scheda precedente.

Elementi di risonanza/familiarità	
Storia	
Metafora/Slogan/Hashtag	
Immagini	
Richiamo al valore	

Elementi di dissonanza /sfida	
Metafora/Slogan/Hashtag	
Immagini	



Buone pratiche

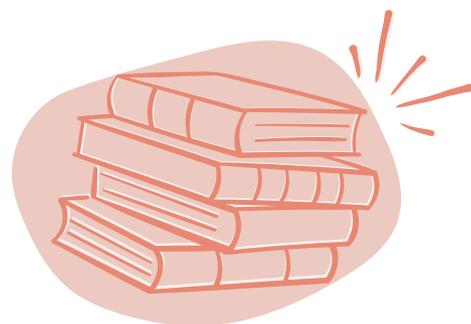
Un'esperienza scolastica che ha impostato la sua azione di Service Learning sullo strumento della risonanza e dissonanza e sui valori classici dell'ospitalità è quella del liceo classico Pitagora di Crotona (RC), presentata al Festival del Service Learning di Mestre nel 2021.



La ξενία ritrovata: da ξένος a φίλος (L'ospitalità ritrovata: da straniero ad amico e fratello) è stato un percorso di cittadinanza attiva in rete, sostenibile e consapevole. Le sue fasi hanno ripercorso e attualizzato la vicenda di Ulisse alla corte dei Feaci, narrata nell'Odissea, quale modello di ospitalità (xenia) nel mondo greco antico, per confrontarla poi con l'attualità, incontrando gli operatori e le operatrici sociali dell'accoglienza e alcuni/e giovani rifugiati/e provenienti da vari paesi. Il racconto completo si trova [qui](#).

Gli studenti e le studentesse hanno anche realizzato un video per raccontare il loro percorso. Lo puoi vedere [qui](#).

Bibliografia



Questa Chiave è collegata e ispirata alla **Chiave 8** del **Kit di strumenti per riformulare la narrazione** sulla migrazione, ideato e realizzato da **ICPA** (International Centre for Policy Advocacy).

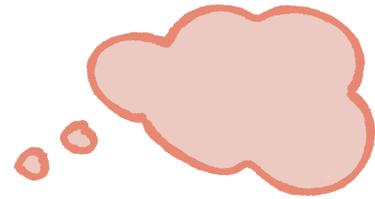
CHIAVE 8

Adottare un approccio di dialogo e di ascolto



**“Il dibattito è acceso e spesso fortemente semplificato e drammatizzato; per questo è essenziale prepararsi, anticipare le domande difficili, mantenere la calma e rimanere aderenti al proprio messaggio”
(narrativechange.org)**

Per riflettere



Puntiamo a valorizzare il dialogo più che a vincere un dibattito

In ambito scolastico, è fondamentale adottare un approccio di dialogo e di ascolto per superare in maniera collettiva potenziali conflitti derivanti da atteggiamenti discriminatori, come il razzismo, la xenofobia o altre forme di discriminazione, inclusi quelli contro le diversità in generale, come disabilità, orientamento sessuale, differenze di classe sociale o altro. Questo **inclusivo metodo di comunicazione** permette di affrontare e risolvere le tensioni, promuovendo una cultura di rispetto e accettazione delle diversità, inclusa la valorizzazione delle persone di origine straniera

Spesso siamo portati/e a pensare che il nostro ruolo nella comunicazione sia dimostrare la nostra ragione, che gli altri e le altre hanno torto e che bisogna spingerli/e ad ammetterlo, in un gioco a somma zero. Nel dialogo invece l'obiettivo non è vincere facendo perdere l'altro, ma **vincere insieme**.



Ma il dibattito sulla migrazione è contraddistinto da forte carica emotiva e le persone coinvolte sono talmente legate al proprio schema che difficilmente l'approccio razionale si dimostra efficace. Spesso, infatti, le conversazioni difficili quasi mai riguardano la giusta interpretazione dei fatti. Sono conflitti tra percezioni, interpretazioni e valori.

Vale la pena occuparsi di questi valori conflittuali con le persone che costituiscono il target della comunicazione che si vuole instaurare, in particolare con il centro fluido. Per farlo, è necessario saper toccare i giusti tasti emotivi per avviare una conversazione in cui l'interlocutore si senta incluso e rispettato e in cui abbia lo spazio per fare domande e lasciarsi convincere. Questo non significa che dobbiamo cambiare la nostra opinione, ma che il nostro tono e approccio devono essere guidati dal principio del rispetto, senza risultare giudicanti. "Per capire e conoscere una cosa, devi saperla spiegare anzitutto a chi non è d'accordo. La sfida della comunicazione non è più nelle asimmetrie: sapere/non sapere, complessità/semplificazione. La comunicazione si gioca sul fatto che tutti sono sullo stesso piano. Occorre lavorare su un livello simmetrico, quello della relazione con la diversità dell'altro" (Mastroianni, 2017).

Puntiamo a valorizzare il dialogo più che a vincere un dibattito

Basare la comunicazione sul rispetto è il principio che permea la nostra proposta, perché riteniamo sia necessario dialogare sul tema delle migrazioni, per collaborare a una questione sociale più ampia.

Se riteniamo che la soluzione passi attraverso il coinvolgimento di tanti gruppi di persone, che non necessariamente sono d'accordo con noi e desideriamo muoverci in uno spazio di "coesistenza pacifica", allora è imprescindibile avvicinarci in modo rispettoso a chi non la pensa come noi.

Lo psicologo morale Haidt (2012) p.132, ha espresso così questo concetto: "Perché non possiamo essere in disaccordo in modo più costruttivo?".

Non si tratta di adottare buone maniere o di mostrare gentilezza in modo fine a sé stesso, ma di mostrarsi **attenti/e ai punti di vista degli altri e delle altre** e di saper rispondere usando toni concilianti con l'obiettivo di avviare un dialogo, anche se non si è d'accordo. Comportandosi in questo modo, ci si propone inoltre come partner affidabili per affrontare le sfide comuni per costruire società più forti e coese.

Impariamo l'ascolto attivo

Saper ascoltare significa mettere al centro l'altro, e questo crea relazione, incoraggia apertura e fiducia. L'ascolto può creare la comunità.



Attività iniziali

Per fare

Attività 1

Innescare una ricerca sul dialogo

1 ora

Se fosse così chiaro per tutti e tutte che la migliore strada per avvicinare posizioni lontane e ideologie contrapposte sia il dialogo, perché nella storia millenaria, fino ai nostri giorni, è possibile trovare così numerosi e terribili esempi di fallimento e di negazione del dialogo?

Si potrebbe iniziare il lavoro in classe su questo punto andando a ricercare:

- il significato della parola dialogo, nella sua etimologia
- le correnti di pensiero che si sono richiamate al dialogo

Ci si potrebbe anche interrogare su quali sono i maggiori ostacoli nel realizzare il dialogo con un brainstorming di libere associazioni mentali, ad esempio: la paura dell'altro, la voglia di annullare l'avversario, il timore di non sapersi esprimere, etc.



Attività da fare in aula

Alcune attenzioni ci possono aiutare a gestire le discussioni difficili che avverranno quando si vuole proporre un messaggio sul tema controverso delle migrazioni.

È facile parlare di apertura, civiltà e gentilezza nella teoria, ma lo è molto meno nella pratica. Qui suggeriamo 3 attività che possono aiutare in questo lavoro.

Attività 2

L'ascolto attivo

1 ora, con riflessione finale in plenaria.

L'ascolto attivo è una tecnica di comunicazione di tipo assertivo, basato sull'accettazione e sull'empatia, utile non solo a promuovere la capacità di esprimere in modo corretto ed efficace le proprie emozioni o argomentazioni, ma anche a saper ascoltare e percepire le ragioni e i sentimenti degli altri e delle altre, stabilendo quel contatto autentico che può diventare base per relazioni arricchenti ed efficaci. Ascoltare in modo attivo vuol dire collegarsi all'altro attraverso la meta-comunicazione, cogliere ogni aspetto del messaggio, la postura, il tono di voce, le esitazioni e le emozioni che trapelano da quanto viene detto.

All'interno del contesto scolastico, sentirsi ascoltati/e e accolti/e aiuta ogni studente e studentessa a sentirsi parte integrante del gruppo e a superare possibili difficoltà, e ciò migliora il clima di classe. Ai/alle docenti vengono richieste sempre più, oltre alle competenze culturali e didattiche, quelle emotive-relazionali. L'uso del linguaggio verbale e non verbale, la pratica di dinamiche di gruppo in classe diventano espedienti importanti per instaurare una buona relazione con gli studenti e le studentesse, affrontare l'espressione di emozioni forti come la rabbia, supportare il gruppo classe nel caso in cui sorgano difficoltà relazionali.



Proviamo dunque a suggerire alcuni spunti che possono essere utili anche per affrontare confronti di idee con chi dissente dalle nostre, facilitando l'espressione dei sentimenti e promuovendo un clima positivo di fiducia e accoglienza:

- L'utilizzo di messaggi in prima persona per comunicare i propri sentimenti ("lo sento", "lo provo"). È una tecnica che permette ad ogni interlocutore di entrare in contatto con i vissuti personali dell'altro: sentendo che la persona sta comunicando il proprio stato d'animo con autenticità, non sarà necessario un atteggiamento di difesa.
- Non giudizio e accettazione del pensiero altrui. Non è necessario che le idee di chi parla e di chi ascolta siano convergenti e non è opportuno fare dei tentativi perché vengano modificate. Ciò che conta è dare dignità a ogni verità, anche la più soggettiva.
- L'uso di tecniche di rispecchiamento empatico. Si tratta di una modalità di intervento che non interpreta le parole dette dall'altro, ma riflette quanto detto senza modificare la costruzione del discorso o il contenuto emotivo espresso, come un vero e proprio specchio. Ad esempio "mi stai dicendo che...", "se ho ben capito ti sei sentito/a..." utilizzando poi le stesse parole dell'interlocutore.

Utilizzo di segnali di contatto. Questi segnali sono fatti per lo più di sguardi benevoli, sorrisi, cenni di assenso con il capo o con il viso. Sono importanti perché indicano una presenza incoraggiante e rassicurante, specialmente nei momenti di esitazione e incertezza, senza entrare nel merito dei contenuti della comunicazione.



Attività 3

Avviare le conversazioni con la precisa intenzione di essere aperti

1 ora, con riflessione finale in plenaria

L'idea di base è di avviare una conversazione in cui si usano le domande per conoscere le opinioni e i sentimenti delle persone, per creare empatia e trovare un terreno comune, senza però nascondere le proprie posizioni. Può sembrare un approccio debole, ma può portare a risultati sorprendenti ed è possibile che le persone a cui vi rivolgete non abbiano mai avuto modo di confrontarsi con altri punti di vista e di essere ascoltate. Il presupposto di fondo è che le persone che compongono il centro fluido, così come a volte i nostri studenti e studentesse o i nostri colleghi, colleghe e familiari, abbiano legittime preoccupazioni sul tema e meritino di essere ascoltate. Avviando la conversazione, quello che si dovrà cercare di fare è "esplorare le conversazioni dell'altro" ascoltando per capire e per farsi capire. Ecco alcuni punti essenziali:

- a. Creare uno spazio sicuro per parlare:
 - Essere rispettosi/e, calmi/e e disponibili durante le discussioni
 - Iniziare identificando uno scopo comune nella discussione, ma essere autentici/che e fedeli ai propri valori
 - Creare i presupposti per una discussione inclusiva
- b. Ascoltare la storia degli altri e delle altre:
 - Usare domande a risposta aperta come "mi spieghi meglio...", "mi aiuti a capire..."
 - Riconoscere i sentimenti delle persone a cui vi rivolgete
 - Chiedere loro di raccontare una storia personale, se possibile
 - Parafrasare le loro parole per chiarire e mostrare di aver capito
 - Cercare di iniziare le frasi in prima persona, con "io" e non con "tu", che può sembrare accusatorio e rompere l'equilibrio
- c. Ampliare il dibattito senza perdere di vista i propri valori:
 - Introdurre le proprie opinioni e posizioni con un "Sì, e...", con un approccio che amplia la conversazione ed evita di creare conflitti
 - Riconoscere i propri sentimenti
 - Raccontare delle esperienze rilevanti per umanizzare la discussione e aggiungere anche il proprio punto di vista
 - Cercare di non rimanere intrappolati/e negli schemi avversari ma esprimere pacatamente il proprio dissenso e cambiare schema

Attività 4

Costruirsi “un’armatura emotiva” prima di intraprendere una discussione difficile

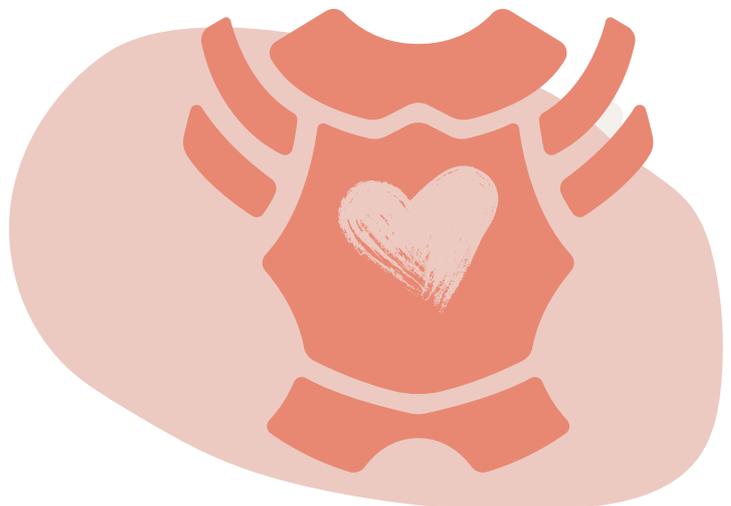
1 ora, con riflessione finale in plenaria

Chi opera nel campo della tutela dei diritti umani potrebbe digerire a fatica i punti di vista di chi non li prende come punto di riferimento, ed essere tentato di replicare in modo aggressivo. Cosa possiamo fare allora per tenere a bada le emozioni durante le discussioni? Gli autori e le autrici del kit Narrative change chiamano questa operazione “costruirsi un’armatura emotiva”, di cui possiamo sintetizzare così alcuni punti:

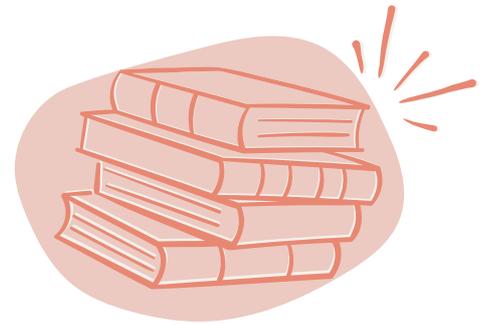
- conoscere le mappe mentali dell’interlocutore per capire nel dettaglio gli argomenti usati
- conoscere i sondaggi per comprendere meglio le persone e le loro opinioni
- dare un volto al pubblico di riferimento associando nomi e profili ai segmenti centrali
- fare giochi di ruolo, per esempio impersonando un rappresentante del segmento centrale, ma anche simulando una situazione in cui si interagisce con chi ha posizioni diverse dalle nostre sul tema

L’unica via per apprendere questi approcci è attraverso l’esperienza e la riflessione: **s’impara a dialogare dialogando.**

Anche se è complesso adottare un approccio dialogico e coinvolgente con persone con cui siamo tendenzialmente in disaccordo, questo tipo di scambio diventa più facile ed efficace con la pratica e con un approfondito lavoro preparatorio. Imparare queste tecniche è come imparare a parlare in pubblico o a negoziare, la sola cosa da fare è fare pratica, chiedere feedback e riflettere.



Bibliografia



Questa Chiave è collegata e ispirata alla **Chiave 11** del **Kit di strumenti per riformulare la narrazione** sulla migrazione, ideato e realizzato da **ICPA** (International Centre for Policy Advocacy).

- Bongiovanni A., Educare al dialogo interreligioso (2019), Roma: G. Onorati Editore
- Gordon Th. (1991), Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti genitori e studenti, Teramo: Giunti & Lisciani editori
- Haidt, J. (2012). The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion. New York: Pantheon Books.
- Mastroianni B.(2017), La disputa felice. Dissentire senza litigare sui social network, sui media e in pubblico, Firenze: Franco Cesati editore.
- Oz A. (2017), Cori fanatici, Milano: Feltrinelli
- Rovelli C.(2018), Ci sono luoghi al mondo dove più che le regole è importante la gentilezza, Milano: Edizioni Corriere della sera
- Périer B. (2018), Parlare è un'arte marziale, Milano: Bur Rizzoli
- Rosenberg M. (2014), Preferisci avere ragione o essere felice? La forza straordinaria della comunicazione nonviolenta svelata dal suo ideatore, Reggio Emilia: Esserci
- Rosenberg M. (2017), Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta: Reggio Emilia: Esserci
- Sclavi M. (2003), Arte di ascoltare e mondi possibili, Come si esce dalle cornici di cui siamo parte, Milano: Bruno Mondadori

Filmografia



Quasi nemici. L'importante è avere ragione, regia di Attal Y., 2017

Il film è la storia dell'incontro e dell'inaspettato avvicinamento di una ragazza di origine araba proveniente dai sobborghi parigini e Pierre Mazard, un noto professore dai modi burberi e di estrazione benestante. Lui le insegnerà la nobile arte della retorica, arma con cui lei imparerà a imporsi sia nella sua carriera, che nella vita privata; ma il gesto del professore si rivelerà essere tutt'altro che altruista e tutti i nodi verranno al pettine. Non conta solo ciò che si dice ma anche - e certe volte soprattutto - come lo si dice. E perciò tutto si può dire, bisogna solo vedere quali argomentazioni si portano.

Il nocciolo essenziale delle lezioni di retorica del professore è: «La verità non importa, ciò che importa è avere sempre ragione». In questo senso, Mazard intende il dialogo come una colluttazione, uno scontro, un conflitto, in cui uno dei due interlocutori deve avere sempre la meglio. Come spesso succede, proprio quando si ha appreso e interiorizzato la tecnica arriva il momento di trasgredirla. Infatti, il film da un certo punto in poi procede invalidando ciò che prima aveva costruito in un espediente molto classico del racconto al cinema: ribaltando le premesse e mostrandone i punti deboli, le discrasie. Quindi, in maniera intelligente il regista francese non riduce le lezioni di Mazard a delle regoline da seguire pedissequamente, ma le descrive come degli strumenti da saper utilizzare anche in relazione al contesto, conoscendone il funzionamento, i punti di forza e le zone d'ombra o le irriducibili contraddizioni.

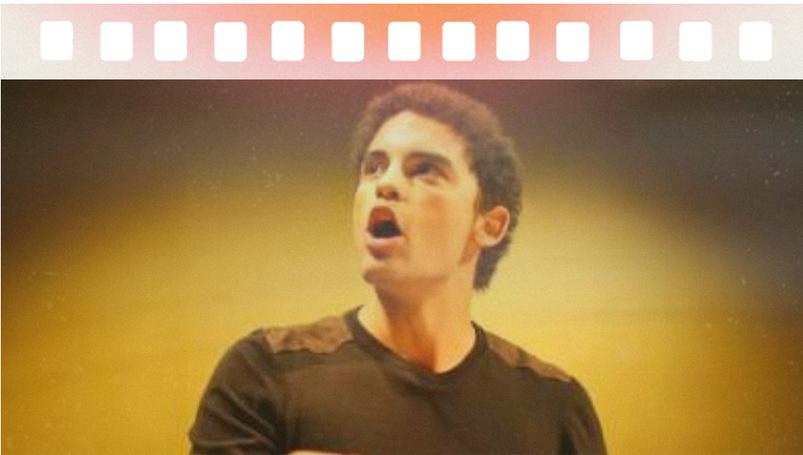
Distribuito da I Wonder Pictures.



A voce alta. La forza della parola, regia di De Freitas S., 2017

Tutti gli anni all'università di Saint Denis, nella periferia parigina, si tiene una gara basata sull'eloquenza per determinare il miglior oratore. Provenienti da diversi background socioculturali, gli studenti e le studentesse si preparano alla gara seguiti/e da vicino da professionisti/e dell'arte oratoria come avvocati/e, poeti e poetesse. Grazie alla retorica, i/le giovani si raccontano e scoprono, rivelando le loro storie più personali. Un documentario unico, di grande impatto emotivo, che mostra come la capacità di sapersi esprimere ed argomentare possa influenzare anche il nostro modo di pensare la complessità del mondo.

Distribuito da Wanted Cinema.





Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons - Attribuzione 4.0 Italia (CC BY 4.0 IT)

"Tutta un'altra storia - Nuove cornici narrative contro la discriminazione e l'odio" (AID 012618/02/7) è un progetto

cofinanziato da:



promosso da:



sostenuto e promosso da:



in collaborazione con: ACCRI, Amici dei Popoli, CEFA, Apurimac, ASPem, COMI, COPE, CVCS, IBO, Progettomondo, Movimento Shalom, IPSIA ACLI