



CEI – Servizio  
Nazionale per  
l'insegnamento della  
religione cattolica



Ministero  
dell'Istruzione  
dell'Università e della



**Corso Nazionale  
di Aggiornamento  
per docenti di religione cattolica**

'formatori di formatori'  
in servizio nelle scuole statali  
di ogni ordine e grado

**Assisi**

18-20 febbraio 2013

**INTRODUZIONE AI LABORATORI:  
L'Idr mediatore tra  
Irc confessionale e  
comunicazione interculturale**

**Prof.ssa Rita MINELLO**

*Docente di Progettazione del curriculum e programmazione educativa  
presso l'Università Ca' Foscari di Venezia  
e di Storia sociale dell'educazione presso l'Università N. Cusano di Roma*



# L'IdR mediatore tra IrC confessionale e comunicazione interculturale.

## *Tra la risacca dei linguaggi*

Rita Minello  
minello@unive.it

### 1. Introduzione

Nella scuola italiana ci sono sempre più alunni immigrati provenienti da svariate culture, e il numero va aumentando velocemente: la loro quantità e la loro diffusione, più che far sentire la loro presenza come un “problema” per il quale è necessario trovare soluzioni a breve termine, deve sollecitare il mondo scolastico a riesaminare e ridiscutere i processi didattici, le scelte educativo-formative e i nuclei portanti dei contenuti da veicolare. In questo contesto, l’insegnamento della religione cattolica può emergere come disciplina portante, affidandosi a IdR capaci di esercitare funzioni di mediazione tra un IrC confessionale e le esigenze della comunicazione interculturale.

Come intento discutere nel mio intervento, infatti, l’inserimento interculturale è sostanzialmente un problema di linguaggi: linguaggio dell’accoglienza, dell’interculturalità, del benessere, della cittadinanza, del successo formativo, della promozione delle diversità e della riduzione dell’incertezza in società che alle comunità non presentano più il volto della *società assicurante*. Fra i vari linguaggi, quello della fede è sicuramente un veicolo universalmente noto e praticato.

Vi sono, da parte degli insegnanti di religione e di tutte le altre discipline, dei bisogni formativi da considerare attentamente, riguardanti la gestione dell’insegnamento-apprendimento entro contesti culturali allargati, e anche l’uso della mediazione come strategia formativa, linguistica, culturale.

Nella scuola di oggi, il fattore interculturale si traduce in una serie di domande cui dare risposta significativa sul piano didattico:

- Come facilitare il processo formazione umana, ma anche di acquisizione, e la progressione scolastica in tutte le discipline, anche in assenza di una padronanza comunicativa completa?
- Come assicurare *comunque* l’apprendimento dei nuclei concettuali più importanti e il raggiungimento degli obiettivi minimi?
- Come farlo attraverso una relazione umanistico-affettiva che promuova nel bambino e nel giovane non solo lingua, ma *empowerment* e benessere?

Si tratta di problemi che quotidianamente gli insegnanti affrontano.

Ravvisiamo, nel paradigma antropologico trasformativo, quegli atteggiamenti relazionali dello *stare bene* che dovrebbero presiedere a ogni azione educativa: l’equilibrata considerazione di sé e degli altri, il senso del limite del proprio modo di vedere le cose, la prudenza, la cautela, la capacità di correggere con discrezione, l’imparzialità, la coerenza tra quello che si chiede agli altri e quello che si esige da sé.

## **1. Nuovi allievi e complessità delle scelte interculturali**

### ***1.2. Caratteristiche dei nuovi allievi***

I nuovi allievi con cui il mondo scolastico si confronta hanno queste caratteristiche (Balboni-Luise 1994):

- non sono italofofoni, ma in maniera diversa: c'è chi ignora totalmente l'Italiano, chi ha competenze molto limitate, sufficienti ad una comunicazione essenziale su argomenti e problemi legati alla vita quotidiana, chi ha sviluppato una qualche forma di interlingua semplificata, con forti influenze della lingua materna da un lato, e del dialetto italiano della zona dove risiede dall'altro;
- spesso sono provenienti da situazioni familiari e sociali deprivate (per esempio immigrati clandestini, nomadi o residenti in campi profughi), o presentano un vissuto tragico o traumatico (per esempio profughi di guerra);
- sono portatori di una cultura spesso molto lontana da quella italiana, fatto che si riflette (ed è potenzialmente causa di conflitti) anche sui comportamenti quotidiani, sulla convivenza spiccata, scolastica;
- appartengono a popoli o etnie oggetto di atteggiamenti razzisti da parte degli italiani.

Oltre a ciò, un bambino straniero inserito in una nuova scuola si trova di fronte tre enormi problemi: il suo successo, nella scuola ma in generale nel nuovo ambiente, dipende in gran parte da come riuscirà a superarli:

- deve adattarsi ad una situazione della quale non conosce le regole: deve quindi capire, al più presto come deve comportarsi e come deve agire in un ambiente a lui totalmente sconosciuto;
- deve imparare la lingua per la comunicazione quotidiana di base, per esprimere i bisogni, per richiamare l'attenzione, per inserirsi nei giochi e nelle attività, per chiedere qualcosa e per comprendere cosa sta accadendo attorno a lui;
- deve apprendere a leggere, scrivere, studiare: deve quindi imparare la lingua della scuola, la lingua, o meglio, le microlingue, delle discipline, la lingua astratta.

La priorità in questa situazione diventa saper gestire l'integrazione dei nuovi allievi, tenendo presente il fatto che uno dei primi, se non il primo fattore di integrazione è il possesso della lingua, ovvero dello strumento di comunicazione usato nell'ambiente nel quale si vive.

### ***1.2. Diverse idee di società plurilingue corrispondono a diverse idee di intercultura***

Come risponde la scuola alle prime necessità, offrendo così l'imprinting al nuovo allievo e tracciando la strada del futuro? Molto dipende dalle scelte sociali e di politica scolastica che si riverberano sugli insegnanti. I quali dovrebbero interrogarsi più a fondo sul modello di intercultura che sta alla base del loro operato didattico: *melting pot*, *insalata di riso*, immersione, integrazione, o che altro? Si tratta di modelli ampiamente studiati tanto sul piano linguistico che interculturale. Ciascuno di essi è il frutto di una diversa idea di società: per quale idea di società opera l'IdR? Guardiamoli un po' più da vicino.

### 1.2.1. *Melting pot* e *insalata di riso*

Anthony Mollica (1989) ha coniato una frase ormai usata come slogan in molte scuole del Nord America *Il monolinguisimo può essere curato (Monolingualism can be cured)*. Mentre Andrée Tabouret-Keller (1969) stabilisce il principio secondo cui *La normalità in questo pianeta è il plurilinguismo*. Marcel Danesi (1992) individua la matrice della concezione “patologica” del plurilinguismo in una serie di miti che genitori, docenti, amministratori scolastici, politici, giornalisti, ecc. ritengono verità accertate. Per gli esperti è il monolinguisimo, non il plurilinguismo, che rappresenta una patologia, una menomazione, ma spesso il mondo dei profani non è di questo parere.

Secondo Balboni (1997), in questi anni le cose stanno cambiando, ma secondo opposte direttrici: rafforzamento disperato del monolinguisimo in Paesi in cui tale principio non è più sostenibile (es. Stati Uniti); difesa del bilinguismo in realtà in cui, di fatto, il bilinguismo ufficiale è accostamento di due monolinguisimi (es. Canada), principi del plurilinguismo nei documenti ufficiali della UE, incoraggiato anche attraverso i progetti *Lingua*, *Socrates*, *Erasmus*, *Comenius* e *Leonardo*.

Sul piano linguistico questi due modelli sono riconducibili a due metafore, usate per denominarli, il *melting pot* e l'*insalata di riso*<sup>1</sup>:

- a) il crogiolo linguistico, cioè il *melting pot* americano (sia del nord sia del sud del continente con la sola eccezione del Canada) teorizza che, indifferentemente dall'origine etnica e linguistica degli immigrati e delle minoranze autoctone, tutti devono adeguarsi alla lingua/cultura dominante: l'inglese nel nord, lo spagnolo e il portoghese nel centro e sud.
- b) il modello dell'*insalata di riso* (una base comune, il riso bollito, che però assume significato solo per la presenza di olive, tonno, uova, capperi, ecc., in maniera equilibrata e impedendo a un elemento di coprire tutti gli altri sapori) è più pluralistico, per cui l'uniformazione avviene essenzialmente ai livelli medio-alti dell'amministrazione, dell'esercito, delle forze produttive. *L'Unione Europea ha optato per questo modello* (con qualche variante per il modello *Multi-Kulti* tedesco).

Il primo modello ha bisogno di grande “combustibile” per tener ardente il crogiolo: il combustibile degli americani, ad esempio, era la convinzione di essere nel giusto, amati da Dio, portatori di giustizia e democrazia. Con il Vietnam questo crogiolo si è un po' raffreddato - e ne fan fede tutte le iniziative di recupero delle patrie d'origine, anche se spesso solo a livello di storia personale. Il secondo modello è più sofisticato e raffinato, ma richiede una negoziazione continua tra le componenti, una attenzione di ciascuno a non prevaricare - o almeno a farlo nei tempi naturali di evoluzione delle cose umane: ci sono lingue che si affievoliscono ed altre che diventano più forti, ma sono fenomeni che richiedono generazioni: accelerarli significa fare violenza a chi si trova dalla parte sbagliata della storia (Freddi 2000).

In tali contesti, parlare di educazione bilingue significa parlare di educazione *multiculturale* dove le due lingue del curriculum sono sia oggetto di studio sia veicolo per l'insegnamento di altre discipline. Si pensi alle sperimentazioni sempre più diffuse nelle scuole, in cui alcune materie vengono insegnate in una lingua straniera. Prima possibile, tali sperimentazioni vanno ricondotte a prassi normale della scuola italiana (Margiotta 2000).

---

<sup>1</sup> Nate come modelli linguistici, queste due metafore sono in seguito passate a definire due diversi modelli interculturali di inserimento sociale.

La differenza tra “educazione bilingue” ed “istruzione bilingue” è insita nell’opposizione tra i due sostantivi: nel caso dell’*educazione* abbiamo una *finalità*, mentre nell’*istruzione* abbiamo una serie di *obiettivi* legati più al mondo del “fare” che a quello dell’“essere”: lo scopo dell’istruzione bilingue è glottodidattico (imparare meglio una lingua durante la formazione di fase) o semplicemente strumentale. Per queste ragioni di solito sono proprio le materie tecniche o scientifiche ad essere insegnate in una lingua straniera, in quanto l’acquisizione viene resa più facile dal fatto che lo studente è più interessato e motivato ad apprendere in lingua straniera contenuti pragmaticamente utili per il suo futuro. Nell’educazione bilingue, invece, sono di solito le materie legate alla definizione dell’identità (storia, geografia) o all’espressione della personalità (arte, musica, educazione motoria) ad avvenire in lingua straniera. L’attenzione nell’istruzione bilingue è posta sulla *socializzazione*, mentre non c’è alcun interesse per l’auto-promozione – se no quella economica e sociale che può venire dal fatto di poter interagire con persone di diversa lingua. Una prospettiva di istruzione bilingue non sceglie tra i modelli di società: il *melting pot* e l’insalata di riso esistono, e molto pragmaticamente l’istruzione bilingue prepara la persona ad agire in entrambe le situazioni (Balboni 1996).

### 1.2.2. *Immersione totale ovvero integrazione?*

Ma ora alcune tendenze auspicano, per il bambino di provenienza straniera, un periodo di *immersione totale* nella lingua italiana che preceda l’inserimento vero e proprio nella classe. Tale periodo di immersione, presenta risvolti che vanno al di là del processo di apprendimento linguistico: nei Paesi che già adottano questo sistema, i mesi che precedono l’inserimento nella classe vengono di solito utilizzati anche ai fini di culturizzazione (Bodda 2004), cioè imparare ad agire perfettamente secondo i canoni della cultura di accoglienza, la quale viene privilegiata rispetto alla cultura d’origine: ma il suo fine non è la crescita culturale, bensì il porre le basi per una socializzazione il più perfetta possibile in base ai canoni della società accogliente (principio dell’*integrazione*).

## 2. I linguaggi che ci interessano

Educare secondo il concetto di “I Care”, che si rifà al prendersi cura, al *caring*, rappresenta una sfida che la riflessione pedagogica contemporanea non può più ignorare, consiste nel ricomporre il dislivello prometeico, sanando la scissione tra sfere e culture diverse, *senza assimilare*. La conservazione stessa del mondo dipende dalla nostra capacità di essere coinvolti affettivamente negli eventi del mondo, di porre attenzione e di prendersi cura di ciò che non vogliamo perdere. Del resto, L’uomo del post-umanesimo è plurale, non può commisurare il mondo, sia da un punto di vista epistemologico che etico, non può comprendere se stesso se non entra in dialogo con la realtà esterna, per «evitare la deriva del pensiero unico che è la tentazione di un Occidente, che dovrebbe ritrovare al contrario le proprie radici in quella cultura della solidarietà [che è] il vero antidoto alla logica, ormai insostenibile, della separatezza e della contrapposizione, fondata sul principio di identità, che pretende di autoporsi come criterio di misura del mondo» (Signore, 2005, 41 e 48).

## 2.1. L'IrC e la priorità dei linguaggi

Gli innumerevoli altri aspetti legati ai linguaggi ripropongono con forza, come nuova centralità, il tema della questione linguistica posto oltre trent'anni fa da Don Milani. Nell'idea di Milani la centralità della lingua era intesa come elemento di riscatto personale e sociale, come realizzazione di effettiva democrazia e vera cittadinanza. Ma oggi quest'idea riprende vigore in quanto il sostegno delle capacità comunicative si innesta nel dibattito relativo alle nuove cittadinanze, alle nuove forme di partecipazione e quindi, in una parola, ai processi di inclusione nella vita sociale, intellettuale, politica, economica (Margiotta 2011).

Seguendo i principi di Lorenzo Milani, consideriamo che la motivazione all'apprendimento significativo dei linguaggi per la comunicazione e per lo studio si ottiene attraverso attività laboratoriali interculturali dalle caratteristiche così delineate:

- Attività intesa come fare denso di significato e come fonte di *identità* per chi la svolge.
- Imparare pieno, non depotenziato o solo verbale.
- Imparare nel contesto: non solo memorizzazione, elaborare le informazioni o procedure date, ma prendere parte attiva a pratiche che richiedono scelte consapevoli, di *strategie* fra diverse possibilità in vista di un *fine*.
- Competenza come azione situata che si fonda sulla propria *agency*, sul sentirsi parte attiva del soggetto.
- Non apprendere per competenze, ma apprendere diventando competenti.
- Scegliere intenzionalmente di volta in volta le strategie migliori e le nozioni più adeguate, per intervenire efficacemente in una situazione (flessibilità, contestualizzazione, intenzionalità) di cui si risponde (responsabilità).

Nella progettazione di questo tipo di laboratori è impegnato l'IdR che voglia superare l'idea di una progettazione compensativa interculturale.

### 2.1.1. Il linguaggio del benessere

Cosa significa lo star bene a scuola? Benessere.

Se parliamo di *benessere*, ci vengono in mente i concetti di qualità di vita e di salute.

È un concetto che rimanda ai diversi aspetti *oggettivi* che determinano buone condizioni di vita e che riguardano lo stato di salute, la qualità dell'ambiente di vita, la sicurezza, il lavoro e la condizione socio – economica, l'accessibilità dei servizi.

Ma rimanda anche ad aspetti *sogettivi*, si potrebbe dire sentimenti, sensazioni, che riguardano la percezione del proprio benessere, la soddisfazione personale, l'autoefficacia, l'autostima, il senso di fiducia, il senso di appartenenza.

Tanto gli aspetti oggettivi, quanto gli aspetti sogettivi del benessere si rivelano particolarmente problematici in bambini e ragazzi di nuovo inserimento.

L'Organizzazione Mondiale della Salute ormai da tempo sostiene il concetto di salute come uno stato di benessere fisico, psichico e sociale che dipende sostanzialmente dalla qualità dei linguaggi della relazione fra le persone, fra il bambino e il gruppo dei pari, fra l'adulto-insegnante e i suoi studenti. Aderiamo a questa

concezione multidimensionale, in cui riconosciamo l'importanza del contesto e delle relazioni sociali nell'influenzare il benessere.

Star bene a scuola significa sentirsi valutati, sentirsi rispettati, sentirsi ascoltati, sentirsi accompagnati, sentirsi liberi, sentirsi motivati, sentirsi inclusi, sentirsi a proprio agio, sentirsi importanti, sentirsi amati, sentirsi ricchi, sentirsi persona.

Star bene a scuola significa sentire, toccare, manipolare, sperimentare, osservare, provare, costruire, immaginare, ascoltare, recitare, dialogare, danzare, mimare, disegnare, esplorare, scoprire.

L'OMS è consapevole che il futuro di tutti passa per la scuola ed è forse l'ultimo luogo in cui si può combattere ancora tra le due concezioni: una, di distruzione, di individualismo, di barriere; e l'altra, di solidarietà, di sostegno allo svantaggio e di progresso equo. Una battaglia durissima, per cui forse non siamo preparati, ma non abbiamo alternative.

Nella scuola dello star bene conoscere è fare esperienza del mondo e agirvi al suo interno. Star bene a scuola significa far parte di una comunità di ricerca, dove studenti, insegnanti, dirigenti, genitori, sono implicati in un cammino di crescita autentica. La scuola si apre al mondo circostante per esplorarlo, ma anche per mandare messaggi di novità e trasformazione: *la scuola aperta è la scuola dei linguaggi e dei processi culturali allargati*.

Ma come può star bene un bambino o un ragazzo di origine straniera che si perde nella selva dei *linguaggi della comunicazione e della relazione*?

Quando questa scuola si infrange contro la paura di affrontare un universo sconosciuto di fronte al quale tanto sembra che ci prodighiamo, ma per il quale aspettiamo che altri trovino soluzioni in alternativa a un dialogo mancato, che altri forniscano la ricetta per risolvere il caso, poi sempre uguale a se stesso.

*Parole come pietre, testi come montagne*: questi pensieri spesso si manifestano nella mente degli studenti di provenienza straniera, di fronte alle pagine di studio assegnate dai loro insegnanti.

Ad ulteriore testimonianza della debordante *pericolosità dell'esclusione dalla comprensione*, vorremmo affiancare le parole tanto semplici quanto drammatiche e disarmanti degli studenti migranti. Ricordando i primi tempi dell'ingresso in una classe italiana, essi hanno detto (Caon, 2005: 95-96):

- “stavo sempre in silenzio. La professoressa parlava e io non capivo niente”
- “volevo imparare a parlare subito e stavo attento ma mi sentivo stupido perché non capivo niente”
- “volevo dire tante cose, ma non avevo nessuna parola. Volevo parlare la mia lingua ma non potevo”
- “mi sembrava che i miei compagni mi prendessero in giro perché ridevano e io non capivo; per questo avevo paura di parlare”
- “non capivo, mi sentivo solo e non mi divertivo; volevo tornare a casa, dai miei amici”
- “nella mia scuola ero molto bravo, qui mi sentivo l'ultimo della classe; il professore non si interessava a me perché non mi parlava mai, i compagni mi parlavano poco. Mi sembrava di non vivere nella mia classe”
- “volevo fare quello che facevano i miei compagni, ma nessuno mi spiegava e io non capivo la lingua”

- “volevo sparire, che nessuno si accorgesse di me e pensare alla mia casa”
- “stavo male e odiavo l’Italia perché non era il mio paese (...). Non capivo quasi niente, (...) parlare e studiare non mi interessava”.

Dal linguaggio del malessere, bisogna passare al linguaggio del benessere: queste parole, oltre a sottolineare l’importanza della comprensione e della comunicazione nel delicato processo di inserimento dello studente migrante in classe, confermano quanto i linguaggi possa risultare un fattore determinante nell’esclusione sociale. Ciò che mi preme far notare è come gli studenti, nelle loro testimonianze, non dicono solo che durante una lezione esclusivamente verbale non capiscono nulla; essi implicitamente, dicono anche che «*là dove finisce il linguaggio comincia la violenza*» (Lacan 2001).

### 2.1.2. Il linguaggio della cittadinanza

Nella classe interculturale l’impegno educativo viene orientato alla formazione delle nuove competenze di cittadinanza, intese come punto di raccordo concettuale e metodologico delle competenze interculturali. E, infatti, nella formazione alla cittadinanza, le *nuove frontiere dell’impegno* mirano alla ricostruzione di un progetto di vita sociale su basi di pace, sussidiarietà, tolleranza, che trovi le proprie radici nella memoria storico-valoriale dell’umanità e nella consapevolezza che ormai l’interdipendenza planetaria è irreversibile. Perché, oggi, la qualità della cittadinanza non deriva più dall’affinità etnico-culturale dei membri della comunità, anzi, qualora intesa come *status* di sistema derivante dalle categorie sociali, essa si rivela un’etichetta vuota. Piuttosto, la nuova concezione della cittadinanza richiama modelli e strumenti nuovi, per una *partecipazione responsabile che derivi da una navigazione sapiente tra diversi alfabeti*. E la sua dimensione assume caratteri etici ed educativi che attraversano energicamente i contesti culturali allargati e le specificità della relazione interculturale. Il mondo dell’insegnamento della religione cattolica accoglie con attenzione questa diversa impostazione, in cui si ravvisa la possibilità di uscire dalla logica dell’incertezza, per ricostruire l’accompagnamento trasformativo.

Ma la condizione preliminare alla cittadinanza attiva è la padronanza delle componenti comunicative, esercitate attraverso un uso adeguato agli scopi delle diverse funzioni della lingua, verbale e non verbale.

Il mondo è caratterizzato sul piano comunicativo dalla sua progressiva internazionalizzazione e dalla scelta conseguente di una lingua franca, che oggi è l’inglese, oppure dall’uso sempre più intensivo di lingue seconde parlate da migranti che vivono e lavorano lontano dal luogo d’origine.

Eppure, **esiste un legame inscindibile tra pensiero, lingua e cultura**: spesso, sul piano *concettuale*, il ragazzo di origine straniera continua a pensare secondo le proprie regole e categorie culturali (Balboni 1996). Tutti gli aspetti della comunicazione vanno pertanto potenziati sin dall’infanzia, ma nel caso del bambino di provenienza estera, vanno irrobustiti nella loro componente interculturale.

### 2.1.3. Il linguaggio del successo formativo e della promozione delle diversità

Come sostiene Emilia Sarno: «Il successo scolastico e formativo rappresenta il concetto-chiave del nuovo modo di essere della scuola [...] La rivoluzione copernicana

è tutta incentrata sul superamento di un egualitarismo di superficie per aprirsi all'accettazione della specificità di ogni studente e del suo modo di essere, mettendo da parte la lettura moralistica del successo come arrivismo, per considerarlo invece realizzazione personale» (Sarno 2009).

Non è più possibile definire successo scolastico la sola affermazione delle eccellenze. Il successo scolastico e formativo è il patrimonio su cui si fonda lo sviluppo della società attuale e riguarda tutti i suoi componenti. Più che ai migliori, l'attenzione è rivolta alla sfera psico-emotiva di ogni individuo, ai bisogni della sfera valoriale, *in relazione alle condizioni socio-ambientali di provenienza dell'allievo*.

Le condizioni del successo formativo del bambino di origine straniera si realizzano in buona parte all'interno di un percorso scolastico che dovrebbe poi trasformarsi in progetto di vita.

Ad esempio, regolari percorsi di studio consentono di acquisire livelli di istruzione tali da favorire l'accesso ad attività lavorative ben remunerate e accrescono la tendenza a partecipare alla vita associativa, creando occasioni di scambio socio-economico-culturale e favorendo ulteriormente i livelli di crescita individuale e sociale. Tutto ciò incide sul benessere e sulla produttività dell'intero Paese.

Ma fino a che punto sono garantiti percorsi di pari opportunità ai bambini di origine straniera?

La piena realizzazione di un'educazione sociale è destinata a vincere qualsiasi tentativo di emarginazione, aiuta a fuggire il vuoto relazionale e diventa *forza magnetica relazionale* che determina forti momenti di attrazione tra gli attori dell'azione formativa, aprendo la strada al successo formativo.

Il compito trasformativo dell'IdR si realizza pertanto di due grandi aree: A) didattica orientativa B) insegnamento a mediazione sociale.

### **Errore. Non si possono creare oggetti dalla modifica di codici di campo.**

Perché l'acquisizione e lo sviluppo di competenze si svolgano all'interno di una didattica umanistico-affettiva bisogna che l'insegnante si preoccupi di conoscere e comprendere le caratteristiche di ogni studente, e più precisamente lo *stile cognitivo*, lo *stile di apprendimento*, i *tempi e ritmi personali* per il passaggio dalla comprensione all'apprendimento e le *esperienze di vita* di ciascuno.

Si consideri, soprattutto, che compito della scuola non è solamente insegnare la padronanza di linguaggi, ma *insegnare a produrre linguaggi*. E ciò richiede un reimpiego guidato dei linguaggi all'uso personalizzato e creativo, in situazioni diverse da quella di partenza.

Si tratta di una fase nella quale si devono fornire opportunità per lavorare seguendo i ritmi individuali di ogni allievo e per sperimentare diverse possibilità d'interazione ed espressione personale, diversificando le modalità di lavoro (individuale, a coppie, a gruppi) e fornendo situazioni nuove e insolite, che permettano di sperimentare qualcosa di linguisticamente nuovo.

#### *2.1.4. I linguaggi che riducono l'incertezza personale e sociale*

Ciò che importa, è capire quanto l'organizzazione di un'efficace educazione interculturale sia importante ai fini dell'integrazione (non assimilazione) e, anzi, ne costituisca il cuore stesso.

Non valgono più le certezze del passato e ***dobbiamo avere l'umiltà di porci alla ricerca: superati (dalla recente storia dell'immigrazione) i vecchi modelli di integrazione sopra delineati***, va riconosciuto che ormai siamo diventati tutti apprendisti in materia e dobbiamo ricominciare insieme dei nuovi percorsi, quelli dell'età dell'incertezza, *per ricostruire insieme le reti della sicurezza esistenziale*. Altrimenti, come diceva Goethe nel Faust, rimarremo vittime delle creature che noi stessi abbiamo creato.

Le reti di sicurezza che garantiscono protezioni civili e sociali ai membri delle società post-industriali sono indubbiamente le più sicure su cui gli individui abbiano mai potuto contare nella storia della civiltà. *Società assicuranti*, che tuttavia non sono riuscite a rimuovere il sentimento personale e sociale di diffusa insicurezza. Perché le civiltà crollano e, prima o poi, lasciano sempre il posto ad altre e, all'interno di ogni civiltà, mutano gli stessi svolgimenti della storia, riuscendo ognuno a sostituirsi o a sovrapporsi all'altro. Se gli insegnanti non opereranno scelte decisive sul fronte della formazione in contesti culturali allargati, alle nuove generazioni si prospetta una vita contrassegnata da smarrimento, vulnerabilità, avversione al rischio e frustrazione, in «società di individui che non riescono a trovare una garanzia di protezione né in se stessi, né nell'immediato *entourage*» (Castel 2004:5). Dovranno farsi carico di percorsi professionali ed esistenziali mobili, discontinui, senza essere attrezzati per far fronte a queste realtà. Situazioni di perdita che de-socializzano gli individui, ponendoli di fronte al senso della loro inutilità. Dovranno giocare secondo le regole del cambiamento, della mobilità, dell'adattamento permanente, del riciclaggio incessante, pena la morte sociale. Coloro che non saranno messi in grado per tempo, di controllare il loro futuro, attraverso un'adeguata formazione, di fronte «a questa nuova distribuzione delle carte [...] rischiano di essere condannati a sopravvivere negli interstizi di un universo sociale, ricomposto a partire dalle sole esigenze dell'efficienza e della performance» (Ib. 52). E l'insicurezza diventerà cultura del rischio, condizione insuperabile della vita dell'uomo contemporaneo: «egli è in qualche modo obbligato a essere libero; è spinto a essere performativo, pur essendo completamente abbandonato a se stesso» (Ib. 46).

Quale educazione, dunque, per l'umano nell'età dell'incertezza? A nostro avviso, è *compito delle istituzioni formative fare del rischio un riduttore di incertezza*, allo scopo di governare l'avvenire sviluppando strumenti appropriati. L'educazione non solo deve combattere con tutti i mezzi l'insicurezza civile e l'insicurezza sociale, ma deve, in qualche modo, dare ai bambini la percezione di un *accompagnamento* effettivo nelle situazioni di difficoltà, per il fatto stesso che «la propensione a essere protetti esprime una necessità inscritta nel cuore della condizione dell'uomo moderno» (Ib. 95). Il tipo di protezione di cui i bambini sentono effettivo bisogno per affrontare con fiducia e serenità il mutamento, riguarda essenzialmente *la custodia dei valori etici e civili che stanno alla base della civiltà umana*, considerata nel suo insieme complesso.

Non tanto nell'impartire conoscenze consiste il ruolo dell'IdR e del formatore di formatori, quanto nel promuovere la nascita dell'uomo, la *co-naissance*, con le parole di Lévinas: *co-naissance* che non può avvenire nella solitudine, ma alla presenza di un altro che sia realmente "più grande" e che provenga da una "dimensione di maestosità" (Lévinas 1990).

### 3. La formazione alla didattica interculturale degli insegnanti

Tratterò più brevemente questo terzo punto: rinvio direttamente, per approfondimenti al paragrafo terzo dell'articolo scritto per la rivista *Studi Emigrazione*, che ciascuno può trovare in cartellina.

In Italia, in nome di una scuola basata sul pluralismo, ci si è occupati più dell'aspetto dell'accoglienza e genericamente dell'educazione interculturale, piuttosto che della formazione dei docenti su tali argomenti. Servono scelte precise di *policy* scolastica, come è già stato fatto in altri Paesi europei investiti dal fenomeno della frequenza massiccia di allievi stranieri, particolarmente in merito:

- Alla formazione massiccia degli insegnanti, che devono ricevere una precisa formazione nella pedagogia interculturale, in quanto insegnare a stranieri è ben diverso dall'insegnare ad allievi italiani. Ai nuovi allievi stranieri inseriti nella scuola italiana servono specifici percorsi di insegnamento-apprendimento. E necessaria, agli insegnanti, una preparazione specifica (Margiotta 2001), non basta "arrangiarsi" adattando materiali, tecniche, strumenti normalmente usati.
- All'inserimento, nella scuola, non solo di mediatori, ma direttamente di docenti appartenenti ad altre culture e lingue. Perché sintonizzare l'intervento glottodidattico in primis, e poi gli interventi apprenditivi e formativi tutti, con le caratteristiche di personalità, di apprendimento, cognitive dei bambini provenienti da culture diverse, mettendo sempre in primo piano la dimensione operativa, richiede una *vision* più ampia di quella attuale e strategie di *policy* più determinate e lungimiranti.

Nell'economia di questo intervento non si vuole fornire tutte le coordinate di base per una didattica interculturale, ma fornire quelle coordinate che consentano all'insegnante di costruire: itinerari compensativi e d'emergenza per imparare, in relazione al sapere e saper fare e allo sviluppo di competenze. Nello specifico, cosa cambia nella didattica rivolta al nuovo studente straniero?

Verrà tuttavia fornita una serie di principi e indicazioni che permettono di identificare le diversità dell'educazione bilingue, della lingua in immersione, della lingua straniera e seconda. Se è vero che molte delle indicazioni glottodidattiche per l'insegnamento di una lingua straniera possono essere utilizzate anche in un insegnamento di lingua seconda, ci sono anche delle importanti differenze tra i due tipi di insegnamento che non vanno dimenticate (Luise 1994):

- La natura della motivazione: ci si trova di fronte ad una motivazione che deve essere continuamente creata e stimolata, in quanto non è immediata e si basa su bisogni strumentali diversi;
- l'input apprenditivo è estremamente vario e più difficilmente controllabile dall'insegnante, in quanto buona parte di esso proviene dall'esterno della scuola, è portato direttamente dagli allievi;
- le attività proposte nelle lezioni servono allo studente straniero per perseguire scopi reali, per integrarsi in un ambiente nel quale deve ancora inserirsi;
- i riferimenti culturali relativi al Paese d'origine sono mediati dall'insegnante o dai materiali didattici, e si riferiscono per lo più ad un mondo lontano; mentre per gli allievi sono un mondo vivo e concreto, essi incontrano i nuovi aspetti culturali in modo diretto, senza mediazioni, con un effetto che può causare scontri e conflitti con la cultura di origine.

## Conclusioni

La fase finale di questo intervento deve necessariamente chiudersi lasciando molti problemi aperti, che possono rilanciare altre riflessioni ed aprire piste di lavoro nei prossimi incontri.

Per non concludere ciò che concludere non si può, mi si permetta di citare un brano che meglio di altri rappresenta il vostro viaggio di formatori di linguaggi, di saperi e di competenze:

Chi si trova tra la risacca dei linguaggi, dove le onde s'infrangono tra gli scogli, - luoghi di turbolenza - vive una condizione di frammentarietà esistenziale. In quelle parti della mente perturbate da variabili assai complesse ed insidiose la comprensione non può essere mai lineare, poiché i contenuti rischiano di essere travolti nell'indeterminatezza del caos. I significati che attraversano l'uomo si presentano spesso come frange d'onda, fluttuazioni, sbavature molecolari sovrapposte, dove i paradossi si scontrano, sommandosi ed annullandosi nella mente. La realtà umana apre nuove considerazioni, poiché molto della sua oggettività resta incomputabile, segue altre logiche da quelle incastonate nel presunto sapere occidentale. Heisenberg, quando si trovò a descrivere una realtà fisica che non poteva più essere esposta con il linguaggio tradizionale, disse che «i problemi del linguaggio sono qui veramente molto gravi. Noi desideriamo parlare in qualche modo della struttura degli atomi. [...] Ma non possiamo parlare degli atomi servendoci del linguaggio ordinario» (Heisenberg, in Capra 2001:53).

E' indispensabile che la pedagogia della formazione inventi nuovi linguaggi, che ineriscano a problemi e paradossi. Il formatore e l'altro, specchiandosi insieme, troveranno, forse, pezzi di significati omissi dalla semplice verbalizzazione. Probabilmente, la riscoperta di una semantica plastica densa di sovrapposizioni - verità, falsità, timbricità, sfumature, sceneggiature espressive, - potrà rispondere ai dialoghi più intimi nei palchi della vita, li guiderà entrambi, nella cura, oltre i paradossi del linguaggio binario.

D'altra parte, la legittima aspirazione al trascendentale formativo intende che «l'apparire dell'impossibile come possibile, è l'apparire stesso dell'avventura nella sua verità ed è in questa verità che si affissa anche chi cerca nell'avventura – attraverso i segni della parola vivente – una trasfigurazione dell'esistenza nella sua stessa immagine» (Masini 2006:35). In fondo, che cos'è il messaggio del formatore, se non «la cifra dell'impossibile, espressa dalla fedeltà dell'attesa [nella consapevolezza che] le musiche più lontane sono già tutte nei preludi?» (Ivi. 60). (Minello 2012, 155).

## Bibliografia

- Balboni P.E., «Una o due lingue per una società? Due modelli a confronto», in *Scuola e lingue moderne*, 5/6, 1997, pp. 5-8.
- Balboni P.E., *Educazione bilingue*, Guerra; Welland, Soleil, Perugia, 1996.
- Balboni P.E., Luise M.C., *Interdisciplinarietà e continuità nell'Educazione Linguistica*, Armando, Roma, 1994.
- Bodda A., *Nur e Chen entrano in classe. Dall'oralità alla scrittura: la scuola multi-etnica*, Carocci, Roma 2004.
- Caon F., *Un approccio umanistico-affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Cafoscarina, Venezia 2005.
- Capra F., *Il tao della fisica*, Adelphi, Milano 2001.
- Castel R., *Qu'est-ce qu'être protégé?*, Éditions du Seuil, Paris 2003; tr.it. *L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti?*, Einaudi, Torino 2004.
- Danesi M., «The Sapirean Paradigm in Linguistics», in *New Vico Studies* 10:53-63, 1992
- Freddi G., *Il bambino e le lingue*, Larus, Bergamo 2000.
- Lacan J., *Autres écrits*, éditions du Seuil, Paris 2001.
- Lévinas E., *Transcendance et intelligibilité*, Labor et Fides, Genève 1984; tr. it. *Trascendenza e intelligibilità*, a cura di F. Camera, Marietti, Genova 1990.
- Margiotta U. «The structure of cognitive modifiability: a new deal for education in the XXI age» in Margiotta U., *The Changing Mind from Neural Plasticity*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, pp. 317-353, 2011.
- Margiotta U., *Pedagogia. Teoria della formazione. Modelli e modellizzazione nella costruzione del discorso pedagogico*, Bologna, CLUEB, 2001.
- Margiotta U., *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando, Roma 2000.
- Masini F., *Filosofia dell'avventura*, Ananke, Torino 2006.
- Minello R., *Educare al tempo della crisi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2012.
- Minello R., *I nodi della trasformazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2012.
- Minello R., Margiotta U., *POIEIN. La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011.
- Mollica A., 1989. «Teaching Italian in Canada», in Colussi Arthur G., Cecchetto V., Danesi M., *Current Issues on Second Language Research and Methodology: Applications to Italian*. Proceedings of a Conference held on October 11-15, Legas, Ottawa 1988, pp. 222-233.
- Sarno E., *Proposte per una didattica del successo*, in *Educazione & Scuola*, 2009 <<http://www.edscuola.it/archivio/didattica/succform.html>>.
- Signore, M., *Destini personali e colonizzazione delle coscienze: umano e post-umano nella riflessione filosofica*. In: Ignazio Sanna (a cura di), *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli di esistenza?*, Edizioni Studium, Roma 2005, 37-48.
- Tabouret-Keller A., «Plurilinguisme et interférence in linguistique», in Martinet A. (a cura di), *Guide alphabétique*, Denoël-Gonthier 1969, pp.305-310.

## Bibliografia consigliata per l'approfondimento

### Apprendimento significativo

Fabio Gambetti, *L'apprendimento significativo secondo la psicologia cognitiva. Una ricerca sulle teorie, gli strumenti e i metodi*, La Rondine, Catanzaro 2008.

Le teorie cognitive hanno un valore, oltre che in ambito psicologico, anche nel campo della didattica... Le idee chiave che rendono questo indirizzo interessante per i docenti - e che hanno segnato una vera e propria rivoluzione copernicana" in didattica - sono essenzialmente due, tra loro connesse: l'apprendimento è un processo costruttivo e l'insegnamento deve facilitare i processi mentali attivi dei discenti. Dopo il cognitivismo, l'insegnamento coincide sempre meno con la trasmissione di conoscenze "confezionate" e sempre più con la creazione di condizioni atte a favorire la partecipazione attiva del soggetto nell'elaborazione della conoscenza. Conoscenza, che viene costruita e non semplicemente recepita o registrata. Conoscenza, come esito di un'interazione dinamica e continua tra ciò che di nuovo acquisiamo e ciò che già sappiamo.

Favaro G. (a cura di), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Junior, Milano 2011.

Qual è la situazione linguistica dei bambini stranieri inseriti nella scuola dell'infanzia al momento del loro passaggio nella primaria? Quali lingue essi conoscono e praticano a casa con i familiari? E soprattutto come si presenta l'italiano che stanno acquisendo giorno dopo giorno grazie agli scambi quotidiani con i coetanei e con gli adulti? A partire da queste e altre domande, il testo presenta i risultati di una ricerca-azione condotta in una scuola dell'infanzia multiculturale plurilingue. Sono stati osservati i bambini stranieri di cinque anni e vengono descritti i loro profili linguistici: ciò che sanno fare con l'italiano, gli impacci e le conquiste. Il testo fornisce agli educatori e agli insegnanti gli strumenti affinché essi stessi possano osservare e affinare lo sguardo, andando oltre la "facciata linguistica" che i bambini possono esibire nei momenti delle attività comuni. Vi sono inoltre suggerimenti e indicazioni - oltre che per osservare lo sviluppo linguistico - per sollecitare e promuovere la capacità di descrivere, narrare, raccontare e per valorizzare le lingue d'origine e le situazioni di bilinguismo. La scuola dell'infanzia ha un ruolo cruciale nello sviluppo linguistico e, più in generale, nel percorso di integrazione positiva dei bambini stranieri e il testo si propone di sostenere il lavoro educativo con i più piccoli di chi opera in contesti multiculturali e plurilingui.

### *Comunicazione e linguaggi*

Mario Gori, *Cinesica*, Aracne, Roma 2011.

Il corpo in azione si manifesta attraverso gesti, mimica, sguardi e posture, e producendo segni e segnali culturali diventa il luogo concreto degli scambi comunicativi non verbali. Una delle metodologie di analisi utilizzate per studiare la relazione cinesica tra segno e segnale (comportamento del soggetto) è la ripresa audio-video. La consapevolezza del corpo e le potenzialità comunicative mimo-gestuali di ognuno di noi vengono qui affrontate in termini cognitivi e socio-culturali. Il libro offre inoltre un'interessante prospettiva da cui considerare l'interazione tra insegnante e alunno; la cinesica, oltre che mezzo e condizione dell'attività educativa, diventa oggetto di insegnamento-apprendimento.

Eleonora Capuozzo, *La drammatizzazione della fiaba nella Scuola elementare*, Vox 2010.

Questo libro introduce i principi - guida del modulo psico-pedagogico che un gruppo di diciotto esperti in psicologia scolastica hanno svolto nelle scuole a contatto con studenti, docenti e famiglie e propone una riflessione sull'impatto che la filosofia di lavoro adottata ha avuto sugli alunni delle elementari. Il metodo descritto da Eleonora Capuozzo verte sulla tecnica della drammatizzazione della fiaba, ed ha lo scopo di aiutare i bambini ad affrontare l'esperienza della scolarizzazione. Grazie ad un dettagliato resoconto tecnico del lavoro svolto, alle numerose riproduzioni dei disegni dei bambini ed alle fotografie riportate nel libro, l'autrice consente al lettore di entrare in classe per osservare l'efficacia del modello proposto.

Riccio Vincenzo, *Quattordici sceneggiature in cerca di attori. Percorsi teatrali per la scuola*, Centro Studi Erickson, Trento 2005.

Coinvolgere gli alunni in uno spettacolo teatrale rappresenta un'occasione di apprendimento che la scuola dovrebbe utilizzare in maniera sistematica come sussidio e supporto didattico. Attraverso un'attività non solamente ludica vengono toccate aree di sviluppo significative per la crescita dei bambini e dei ragazzi: i testi teatrali rappresentano infatti uno spunto per progettare percorsi di lavoro multidisciplinare e per stimolare i ragazzi all'attività di gruppo e all'integrazione, assegnando a ciascuno ruoli teatrali e compiti organizzativi, da intraprendere con creatività e fantasia, valorizzando ogni singola fase, nel rispetto delle attitudini e delle scelte dei bambini e dei ragazzi.

Cristina Cacciari, *Psicologia del linguaggio*, Il Mulino, Bologna 2011.

La psicologia del linguaggio, o psicolinguistica, si è ormai solidamente affermata come settore di punta della psicologia cognitiva. Questo volume, qui presentato in una nuova edizione aggiornata, illustra le teorie che negli ultimi decenni hanno spiegato il ruolo del linguaggio all'interno dei sistemi di comunicazione, il modo in cui esso viene compreso e utilizzato tanto nei discorsi quotidiani quanto nella lettura e nella scrittura dai parlanti mono e bilingui, le basi neurali, le principali patologie che possono alterarne l'elaborazione e le caratteristiche del linguaggio figurato.

## ***Differenze cognitive***

Howard Gardner, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Centro Studi Erickson, Trento 2005.

Howard Gardner è famoso in tutto il mondo per la sua teoria delle intelligenze multiple, una critica serrata alla tesi secondo la quale gli uomini possiedono una sola intelligenza, misurabile con strumenti psicometrici standard. In questo volume sono raccolti alcuni dei saggi più significativi scritti da Gardner sull'intelligenza multipla e sui modelli di insegnamento mirati al potenziamento dei diversi tipi di intelligenza. Si tratta di articoli e saggi che per la prima volta vengono tradotti in italiano. Una raccolta fondamentale per avvicinarsi al pensiero pedagogico di Gardner e per approfondirlo, e un'occasione per riflettere su un modo diverso di impostare l'insegnamento, più attento a valorizzare le capacità proprie di ogni individuo.

Luigi Tuffanelli, *Le diversità degli alunni. Utilizzare le differenze cognitive e affettive per l'apprendimento*, Centro Studi Erickson, Trento 2006.

Utilizzare al meglio le differenze cognitive, linguistiche, emotive e di atteggiamenti che emergono in una classe nei processi di apprendimento-insegnamento è la grande sfida per ogni insegnante sensibile e attento. Chiunque, però, voglia confrontarsi con questo tema viene travolto dalla mole di risultati prodotti dalla ricerca pedagogica e psicologica degli ultimi vent'anni, impulsi e orientamenti teorici difficili da inquadrare in una prospettiva coerente e fruibile sul piano didattico. L'autore presenta in modo chiaro e approfondito le varie dimensioni della diversità: i temperamenti, le intelligenze multiple, gli stili di apprendimento, la creatività, il mondo emotivo, gli stili comunicativi. Il risultato è un percorso formativo prezioso per una pratica didattica e una professionalità docente più consapevoli e soddisfacenti, impegnate nel riconoscimento e nella valorizzazione delle differenze.

Antonella Reffieuna, *Come funziona l'apprendimento. Conoscere i processi per favorirne lo sviluppo in classe*, Centro Studi Erickson, Trento 2012.

Le neuroscienze e la psicologia cognitiva hanno messo a disposizione degli insegnanti conoscenze che permettono di comprendere che cosa succede nel cervello e nella mente dei bambini quando apprendono. Questo libro ne fornisce una valida sintesi, esemplificando il modo con cui il rigore scientifico può tradursi in pratiche operative efficaci e in modalità di valutazione corrette. In particolare, il libro affronta lo sviluppo della competenza nella lingua scritta, approfondendo il significato delle fasi attraverso cui tale competenza si costruisce. Al centro dell'attenzione sono le modalità di sviluppo, di crescita e di apprendimento del bambino, in particolare da 0 a 11 anni. Il volume è inoltre utile per chi voglia comprendere dove si possono originare i problemi che gli allievi evidenziano anche in età successive. Si rivolge pertanto non soltanto agli insegnanti ma anche agli psicologi e ai logopedisti, in quanto il linguaggio e l'apprendimento devono essere collocati nella prospettiva più ampia del contesto in cui il soggetto vive, in cui sta apprendendo o ha appreso. Contesto che in questo caso si riferisce soprattutto alla scuola in quanto deputata specificamente a rendere possibile e garantire l'apprendimento della lingua scritta.

## ***Didattica interculturale ludica e laboratoriale***

Staccioli Gianfranco, *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Carocci, roma 2008.

Dove inizia l'incontro tra attività ludica infantile ed apprendimenti scolastici? Prendendo avvio dal rapporto che il gioco ha avuto nell'eredità classica con le istituzioni educative, il volume propone alcune suggestive analisi sulla struttura di giochi di lunga tradizione e mostra come essi presentino a volte norme e regole inconsuete e ricche di possibilità relazionali, affettive, sociali.

Bodda Anna, *Nur e Chen entrano in classe. Dall'oralità alla scrittura: la scuola multi-etnica*, Carocci, Roma 2004.

L'arrivo in classe di un bambino straniero suscita una domanda alla comprensione e all'integrazione di una persona di lingua e cultura diverse dagli altri alunni. Il copione dell'educazione deve, dunque, essere reinventato, ricreato, reinterpretato dal gruppo, sotto la guida dell'insegnante, affidandosi alle qualità professionali di studio, affettività, razionalità e intuizione. Attraverso originali metodologie ed efficaci percorsi didattici, il volume affronta l'impegno dell'inserimento di alunni stranieri nella classe, non

prescindendo mai dall'approfondimento teorico delle diverse problematiche relative alla realtà multietnica della scuola di oggi.

D'Andretta Pasquale, *Fare intercultura in laboratorio*, EMI, Bologna 2006.

Il laboratorio esperienziale è uno strumento di eccezionale efficacia per accrescere le competenze socio-affettive degli operatori interculturali e, nello stesso tempo, per elaborare in maniera più approfondita, coraggiosa e convincente uno dei temi di fondo dell'interculturalità: l'educazione alle differenze. Nello sviluppo di un laboratorio il metodo e l'aspetto tematico tendono a coincidere: l'esperienza di gruppo si fonde progressivamente con la proposta formativa; il piano dei valori di riferimento si salda con quello dei processi reali; l'attenzione si sposta sempre più da quello che si dice a quello che si realizza concretamente in aula, dalla dimensione del che cosa a quella del come.

Presutti Serenella, *Benvenuto in classe. Accoglienza e riforma per una scuola dell'integrazione*, Carocci, Roma 2004.

La scuola attuale, più volte riformata, si dichiara accogliente verso tutti, dal punto di vista sia sociale che culturale, ma i tempi di attuazione di tale percorso sono lenti e discontinui. I progetti cosiddetti di accoglienza non sempre corrispondono a una reale acquisizione della consapevolezza personale e di ruolo da parte degli attori coinvolti (genitori e figli), che continuano ad affrontare le problematiche quotidiane in un clima psico-affettivo di sostanziale solitudine. Il libro nasce da un contesto di sperimentazione del tipo "prova ed errore", e si avvale del lavoro degli operatori scolastici a testimonianza delle loro motivazioni e delle competenze professionali.

Ricchiardi Paola, *Imparo a scegliere. Attività per la scuola dell'infanzia e primaria*, Traduttore: Leonardelli P., Centro Studi Erickson, Trento 2006.

Un percorso che mira a sviluppare lo sviluppo delle competenze decisionali dei bambini della scuola dell'infanzia e primaria. In particolare, il percorso è strutturato in tappe, corrispondenti ai diversi anni scolastici: dall'individuazione degli ambiti in cui il bambino può già scegliere autonomamente e di quelli in cui deve accettare il supporto di un adulto alla presa di coscienza dell'importanza della scelta e delle difficoltà che essa comporta; dallo sviluppo della conoscenza di sé allo sviluppo della capacità di analizzare le alternative di scelta; dalla presa di coscienza delle responsabilità connesse alle decisioni allo sviluppo della capacità di effettuare scelte in relazione ad un quadro di valori progressivamente più ricco; dalla presa di distanza critica dai condizionamenti allo sviluppo della conoscenza metacognitiva rispetto ai differenti processi di analisi delle alternative e potenziamento della capacità di utilizzo strategico delle stesse; dal riconoscimento dell'importanza della scelta nella costruzione del proprio progetto di vita allo sviluppo della capacità di effettuare scelte ponderate.