

Pace tra le culture: una comunità in viaggio per ri-conoscere le proprie identità plurali

Alessandra Landini

Dirigente scolastico, I.C. A. Manzoni di Reggio Emilia, Cultore di materia in Didattica generale presso UNIMORE

Introduzione

Volendo introdurre un progetto a tratti paradigmatico occorre dichiarare fin dal principio di come esso ha coinvolto tutte le componenti di un istituto comprensivo: i docenti, i bambini e le famiglie. L'intera comunità educante, dunque, si è vista protagonista della formazione di una rete territoriale che ha saputo valorizzare la ricchezza del tessuto culturale e sociale delle scuole. Pare significativo, inoltre, sottolineare la verticalità dell'esperienza, che ha visto tutti i gradi scolastici insieme, dall'infanzia alla secondaria di primo grado, esprimere bisogni, cercare risposte, formarsi e co-progettare. Il progetto qui descritto, "Pace tra le culture: un progetto di didattica innovativa", relativo al bando del 2020 "Povertà educativa" del MIUR¹, ha permesso all'Istituto comprensivo "A. Manzoni" di Reggio Emilia di creare un momento significativo di crescita collegiale attraverso lo studio del contesto, la formazione e un'alleanza con il territorio e le sue *expertise*.

Essere comunità richiede ascolto, dialogo e solidarietà, così come valorizzazione delle differenze, per creare una fattiva educazione alla pace. E se la pace, a sua volta, richiede ascolto e cura, tanto più la cura riceve impulso e slancio dalla comprensione e dalla cultura. L'istituzione scolastica, incarnata nel suo territorio, esige quindi questa cura del contesto, del quale occorre ascoltare la voce o, meglio, "le voci": si tratta di coltivare una cultura del territorio e della scuola come bene comune, attivandosi e mettendosi in ascolto con interesse attento e sollecito. Al tempo stesso, occorre esplicitare la scelta di un modello pedagogico in cui cognitivo e affettivo, singolare e plurale ritrovino uno spazio di dialogo, per permettere all'intera comunità scolastica e delle famiglie di interfacciarsi, anche attraverso le differenze culturali ed

1. Il Progetto "Pace tra le culture: un progetto di didattica innovativa", è relativo al bando Povertà educative, DM 18/2020, Art. 2 Comma. 1 Lettera. B.

il dialogo interreligioso. La finalità ultima è concretizzare un decentramento per favorire riflessione e trasformazione nelle visioni dell'altro e la promozione di una forte cultura dell'inclusione. La visione interculturale, che valorizza lo scambio e la reciprocità tra le culture, e la prospettiva inclusiva del dirigente scolastico, in un sistema formativo integrato complesso², ma a "legami deboli"³ come quello della scuola, possono concorrere a sviluppare un approccio pedagogico interpretativo delle differenze, orientativo rispetto al dialogo e trasformativo dei contesti.

1. Partendo dalla complessità dei contesti, muovendo dalla conoscenza omogenea alla conoscenza contraddittoria

L'istituto comprensivo Manzoni, protagonista del progetto, si trova nel centro storico della città di Reggio Emilia, che si configura come "paesaggio multiculturale" ospitando circa 149 nazionalità diverse. L'istituto scolastico registra una forte presenza di alunni di background migratorio: dai dati della scolarità 2019-2020⁴, presentava percentuali maggiori al dato nazionale, regionale e provinciale: la percentuale di alunni stranieri nella scuola dell'infanzia era del 78,9%, nella primaria Bergonzi era del 37%, nella primaria Ada Negri si attestava al 48%, mentre nella primaria Pascoli raggiungeva il 72%. Nelle primarie, in sintesi, l'istituto accoglieva 242 alunni di background migratorio, pari al 46,2% del totale. Nella secondaria di primo grado invece la percentuale si attestava attorno al 18,8%, tendenza mantenuta nel corso del 2021, come in altri comprensivi della città. Della lettura della complessità dei dati e della ricchezza del contesto era perciò emerso il bisogno di una funzionale perso-

-
2. Per "sistema formativo integrato complesso" si intende un sistema che promuove relazioni istituzionali formali e informali, rapporti con l'utenza, l'integrazione/interrelazione e la reciprocità tra le diverse agenzie educative presenti sul territorio e che ha al suo interno una complessità di ruoli eterogenei normati da una visione burocratica/istituzionale; solo negli ultimi anni si è avviata una riflessione sulla qualità e le caratteristiche degli aspetti motivazionali e di *empowerment* del personale, a fronte di un quadro normativo che non si aggiorna abbastanza celermente per cogliere le modificazioni dinamiche e interconnesse della società.
 3. Per "legami deboli" si fa riferimento all'interpretazione di Weick del 1976, in cui l'autore rimanda all'organizzazione scolastica con la metafora chimica che richiama i legami deboli (o anche "liberi") tra due o più molecole. Tali legami conferiscono al sistema grande indeterminatezza, per variabili in comune limitate e un ampio margine di autodeterminazione, che non favorisce il formarsi di una struttura coesa e con relazioni stabili e funzionali. Cfr. Weick K.E. (1988), *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in Zan S. (a cura di) (1988), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 211-244, Ed. or. Weick K.E. (1976), *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
 4. Bonacini L., Girardi R. (2020), (a cura di), *Annuario della Scuola reggiana 2019/2020*, 79-82. Provincia di Reggio Emilia e Ministero della Pubblica Istruzione Emilia-Romagna, Ufficio XI, Reggio Emilia.

nalizzazione delle metodologie e dei percorsi didattici dal punto di vista della pluralità linguistica presente, pur nella consapevolezza delle diverse tipologie di provenienza: dagli alunni di background migratorio, dai NAI, ai rifugiati, agli alunni di prima alfabetizzazione fino a quelli che necessitavano di implementare le competenze nella lingua per lo studio. L'aspetto dell'Intercultura ha portato il Collegio docenti ad indentificare una Commissione specifica nell'istituto, con referenti di tutti i plessi e ordini di scuola, che, coordinata dalla funzione strumentale, ottimizzasse raccolte dei bisogni, monitoraggi, azioni e proposte formative. Un'area di interesse, quindi, da presidiare con una particolare attenzione al rispetto e alla conoscenza di altre religioni a livello programmatico.

Il progetto dell'istituto Manzoni, pertanto, che già lavorava affinché si creasse un contesto multiculturale capace di accogliere e di includere, ha voluto concretizzare momenti significativi di crescita collegiale, introducendo e mettendo a sistema l'utilizzo di didattiche innovative e una solida base comune di conoscenze sul dialogo interreligioso, in un'ottica di coordinamento con il contesto territoriale e le agenzie formative della città. L'idea era quella di dialogare per riconoscere e conoscere visioni, percezioni e differenti rappresentazioni del mondo e della scuola, per raggiungere finalità comuni e benessere formativo per tutti e per ciascuno. Impostare quindi un dialogo "problematico e antidogmatico, migrante dalla propria cultura verso le altre e capace di ri-tornare arricchito dal confronto"⁵. Per raggiungere queste finalità occorreva passare, dunque, da una conoscenza omogenea a una conoscenza contraddittoria, che rimettesse in campo le riflessioni sulla propria identità e facesse da spartiacque rispetto alle prassi precedenti a partire dalla comunità professionale, poiché: "Con uno sguardo antropologico potremo dire che le "culture" differenti dei docenti in relazione all'inclusione portano a rimettere in discussione le prassi, grazie ad una conoscenza che accetta il contraddittorio e l'imprevisto come carattere imprescindibile del reale e dell'accoglienza [...] favorendo il dialogo tra culture diverse e stimolando i docenti a darsi il tempo di conoscere e "riconoscere" l'altro" (Landini, 2022, 130).

2. "Pace tra le culture": una comunità in viaggio verso un approccio interculturale

La prima tappa del viaggio intrapreso dal gruppo di progetto, coordinato dalla Fondazione Reggio Children⁶ e con l'apporto competente del Centro

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

6. La Fondazione Reggio Children, d'ora in poi nell'articolo FRC, ha l'obiettivo di migliorare la vita delle comunità nel mondo promuovendo i diritti dell'infanzia, a partire dal diritto

Interculturale Mondinsieme⁷, soggetti esperti del territorio sul tema dell'educazione dell'infanzia e del dialogo interculturale, è stata l'istituzione di una cabina di regia, formata da docenti rappresentanti di tutti i plessi e di tutti gli ordini di scuola dell'istituto e da personale della Fondazione Mondinsieme, coordinati dalla FRC. Il gruppo ha intrapreso un cammino per interrogarsi sui propri bisogni e sulla percezione del contesto, con la finalità di formarsi in un comune pensiero interculturale e dare vita a un innovativo progetto pedagogico che coinvolgesse tutto il Collegio docenti, le famiglie e gli studenti. Lo strumento principe sarebbe stato il dialogo, nella co-costruzione aperta e flessibile tra soggetti e culture. La cabina di regia, così composta, ha quindi co-progettato attività educative innovative: l'obiettivo di tali esperienze era esplorare i vissuti dei bambini, attraverso la narrazione e i linguaggi espressivi, gli scambi autobiografici e l'ascolto dell'"altro". I bambini sono stati quindi protagonisti diretti e attivi "ricercatori" di quelle prassi che sarebbero servite a promuovere le finalità del progetto.

Altro soggetto di questo patto di collaborazione con esperti del settore è stato il mondo accademico, che, grazie al contributo dei ricercatori del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia, ha permesso di analizzare gli esiti dell'esperienza, fornendo formazione, consulenza e analisi dei documenti istituzionali: per tutto il percorso, questa consulenza a più livelli ha offerto una dimensione interattiva, di scambio tra professionalità differenti, che potevano offrire punti di vista orientati da differenti professionalità e finalizzati alla diffusione di buone prassi interculturali.

Le famiglie, come anticipato nell'introduzione, sono state direttamente coinvolte dal lavoro quotidiano dei docenti e con un'indagine, grazie ad un questionario in più lingue, i cui risultati sono stati presentati e discussi nell'ambito di un convegno e descritti in una pubblicazione⁸. Il questionario, strutturato partendo dal lavoro del gruppo di ricerca-formazione, composto dai tanti soggetti coinvolti nel progetto e grazie allo studio approfondito dei

all'educazione di qualità, cfr. FRC, Fondazione Reggio Children, Centro Loris Malaguzzi. *Chi siamo?* <https://www.frchildren.org/it/chi-siamo> (ultimo accesso 15/07/2023).

7. Fondazione Mondinsieme, ha tra i suoi obiettivi la promozione del dialogo interculturale e interreligioso, della cittadinanza attiva e il costante scambio e incontro tra persone di diverse origini. Per maggiori informazioni cfr. *Chi siamo. Identità, storia, mission, obiettivi e persone di Mondinsieme*, <https://www.mondinsieme.org/chi-siamo.html> (ultimo accesso 15/07/2023).
8. Ferrari E., Landini A., Righi L. (a cura di), *Pace fra le culture. Ricerche e azioni per il dialogo interreligioso e interculturale tra famiglie, studenti e insegnanti dell'I.C. "A. Manzoni" di Reggio Emilia*, Fscire Press, Bologna.

ricercatori di Fscire⁹, Fondazione per le scienze, era finalizzato ad indagare dati anagrafici, comportamenti, atteggiamenti, opinioni e *beliefs* dei genitori della comunità scolastica. La lettura dei dati ha permesso di riflettere in modo più equilibrato sul contesto e sulle variabili che interagiscono sui processi formativi dei bambini dell'istituto, nonché sulla partecipazione delle famiglie, con l'obiettivo di migliorare la continuità con la scuola e la comprensione reciproca.

La presenza, quindi, all'interno del progetto, di tutti i soggetti coinvolti a vario titolo sul territorio nel confronto e nell'azione contro la marginalizzazione e la dispersione scolastica, così come di quelli orientati al dialogo interculturale, ha permesso un'azione sistemica che, intrecciando tematiche di varie scienze umane e competenze afferenti a differenti ambiti professionali, hanno contribuito a valorizzare il viaggio della scuola. Questo approccio ai contesti complessi, con finalità di dialogo tra culture e di lotta ai fattori favorenti la dispersione scolastica, è coerente con quanto affermato in un documento del MIUR del 2018, in cui si dichiara quanto sia urgente sostenere e innovare le politiche pubbliche e le prassi dedicate a contrastare il fallimento formativo “favorendo la costruzione di una stabile rete nazionale di esperti con competenze elevate nelle politiche e nei dispositivi di contrasto, legandole alle estese buone pratiche esistenti, nelle scuole e fuori”¹⁰. Andando ad agire a livello locale, attraverso la costruzione di alleanze professionali e interistituzionali che possano approfondire pratiche formative ed educative, protocolli d'accoglienza e strumenti operativi, si è dato avvio ad una rete che ha agito su obiettivi comuni. In questa accezione, tutti i soggetti sono diventati parte di un'intenzionalità trasformativa e attiva, che sa porre domande non scontate e sfidanti, fornendo al contempo possibilità di condivisione e riflessione guidata su culture differenti, non solo in una accezione etnografica, ma anche in senso educativo: la diversità culturale prevede e valorizza l'eterogeneità interna ai contesti culturali e la partecipazione come assunto di base. Il dirigente scolastico può farsi da promotore di percorsi culturali di “frattura e continuità” con il preesistente (Landini, 2022, 130).

Per intraprendere questo viaggio quindi, la formazione dei docenti e le osservazioni della Cabina di regia hanno prodotto il paradigma della discontinuità col passato, per tentare di stimolare una trasformazione maggiormente consapevole: innanzitutto si è riflettuto sul Piano di accoglienza dei

9. La Fondazione per le scienze religiose Fscire è un'istituzione di ricerca sulle scienze religiose, cfr. Fscire, *Chi siamo*, <https://www.fscire.it/chi-siamo-1> (ultimo accesso 15/07/2023).

10. Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018), “*Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*”. Rapporto MIUR, gennaio 2018.

NAI¹¹, neoarrivati in Italia, per poi approfondire le esigenze di contatto con le famiglie di background migratorio, imparando a non approcciarsi con stereotipi e intenti assimilativi. La scuola può in tal modo prevenire pericolosi isolamenti e incomprensioni disfunzionali andando ad arginare quei fattori che marginalizzano gli studenti e li fanno sentire inadeguati, anziché accolti. Come indica l'Atlante di *Save the Children* 2017¹²: "Ogni scuola affaccia su una strada, un quartiere, un mondo con il quale, volente o nolente, deve dialogare ogni giorno, non fosse altro per il via vai degli alunni che la frequentano. Il fenomeno della dispersione scolastica è strettamente correlato alla difficoltà della scuola di aprirsi, farsi comunità educante e mettersi in rete con i propri territori di appartenenza [...]. I territori sono segnati da profonde differenze in termini di spazi, servizi, attività culturali e produttive, condizioni occupazionali, culturali, sociali. Veri e propri baratri in certi casi, che hanno il potere di condizionare le stesse regole di ingaggio della sfida educativa". Ecco, perciò, che nuove consapevolezze e nuovi sguardi sul mondo e sui figli di quelle famiglie, potranno attivare uno sguardo critico e autocritico su stereotipi e pregiudizi culturali, per formare nel corpo docente sensibilità sociale verso le differenti condizioni che possono divenire barriere. Allora il Collegio docenti saprà condividere una migliore capacità di "traduzione" dell'altro che si rifletterà in una comunità educante più coesa e in un dialogo garante di un approccio alla complessità interculturale. Ma soprattutto potrà assicurare quella "reciprocità" che permette uno scambio affettivo e formativo vero, laddove "la parola reciproco evoca il *recus* e il *procus*, cioè l'andare indietro e avanti e ancora indietro e avanti: un movimento, un respiro, che nasce dall'arretrare. Se io che insegno non faccio un passo indietro, se non faccio un po' di silenzio anche interiore, è impossibile che mi metta in ascolto"¹³.

3. La convergenza su valori e istanze comuni per superare le povertà educative attraverso il dialogo interculturale e interreligioso e nuove prassi didattiche

Una più consapevole "traduzione" dell'altro è stata possibile proprio grazie alla ricerca-formazione: la Cabina di Regia ha co-progettato con FRC la messa in campo di azioni che prevedessero un dialogo formativo. L'attenzione dei partecipanti si è così concentrata sul relativismo culturale e ha previsto

11. Ci si riferisce qui al Protocollo stranieri dell'Istituto comprensivo A. Manzoni, documento che è stato poi ridefinito in seno al progetto.

12. Cederna G. (2017), *Perimetrare le priorità*, in Cederna G. et al., *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 300.

13. Lorenzoni F. (2017), *Parole chiave. Dialogo*, in Cederna G. et al., *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 116.

la strutturazione di un percorso di formazione per tutto il Collegio docenti: obiettivo della formazione era favorire la conoscenza delle altre culture “dall’interno”, culture di origine delle alunne e degli alunni di background migratorio. Grazie all’apporto del Centro culturale Mondinsieme, i docenti si sono approcciati alle culture del proprio contesto, “operando una distinzione tra la fase di comprensione/conoscenza delle culture (sospensione del giudizio) e una di “presa di consapevolezza” (valutazione) che permettesse di vederle e concepirle in modo dinamico, in evoluzione, così come in evoluzione è la nostra cultura, che non faticiamo a definire plurale e ricca di accezioni differenti” (Landini, 2022, 131). Gli incontri hanno avuto come relatori, docenti del DESU di UNIMORE e di Fscire, ma anche “testimoni” di tre aree geografiche, rappresentanti la maggior parte delle nazionalità presenti nell’istituto: Europa dell’Est, Maghreb, Africa subsahariana. I relatori, immigrati di seconda generazione, Diana Bota, Fouzia Tnatni e John Modupe. sono persone nate in Italia o giunte nella loro infanzia. La loro rielaborazione matura e consapevole dei rispettivi vissuti personali e familiari, con particolare riferimento alla scuola dell’obbligo, ha permesso “un confronto orizzontale e dialogico rispetto agli approcci e alle strategie messe in campo oggi dagli insegnanti nelle relazioni con gli alunni e con le famiglie di origine straniera”¹⁴. La formazione ha reso evidente come la via più efficace e genuina per apprendere siano l’esperienza diretta e l’incontro con l’altro in un contesto accogliente. Il confronto con adulti che raccontano della loro “esperienza scolastica”, a volte gravata dallo stereotipo e dal pregiudizio, dalla “doppia assenza” (Sayad, 1999, 84) di chi non si riconosce in nessuna terra e non è “riconosciuto” in nessun luogo, le biografie e le narrazioni personali, hanno reso evidente che le storie che sentiamo e raccontiamo sui migranti non possono essere generalizzabili all’intera categoria delle persone della medesima origine. Ma soprattutto che, il vissuto delle alunne e degli alunni che “abitano” le nostre aule sono gravate a volte da traumi che non hanno origine dal viaggio, quanto piuttosto dal “sostare” in ambienti poco accoglienti; a volte a causa di insegnanti superficiali, a volte di compagni che escludono, spesso di contesti che ignorano l’empatia, dove riconoscere e coltivare le proprie competenze, come anche porsi degli obiettivi alti ma possibili e circondarsi di fiducia diventa difficile. Nelle formazioni sono emersi questi temi, ma anche i fattori che hanno aiutato quei giovani migranti a sviluppare resilienza, reagire in modo positivo e ridefinire il proprio vissuto traumatico (Bianchi, 2020, 274).

14. Cipressi M.I., Greco C., Mahmoud M., Trimarchi F. (2022), *Incontri oltre i pregiudizi: nuovi cittadini e docenti in dialogo*, in Ferrari E., Landini A., Righi L. (a cura di), *Pace fra le culture. Ricerche e azioni per il dialogo interreligioso e interculturale tra famiglie, studenti e insegnanti dell’I.C. “A. Manzoni” di Reggio Emilia*, Fscire Press, Bologna, 97.

Un altro strumento che ha aiutato la scuola a riflettere su valori e convergenze comuni è stato il dialogo che si è aperto con le famiglie. Grazie al questionario somministrato, con possibilità di avere il supporto di mediatori e insegnanti e in varie lingue, si è potuto approfondire il contesto dell'istituto comprensivo. La partecipazione al sondaggio è stata alta, 335 famiglie sui quattro plessi per un totale di 453 alunni/e interessati/e su 889¹⁵. Dare uno spazio alle famiglie per “giudicare” e “valutare” l'istituzione è stata per alcuni un'operazione “trasgressiva”. Se ci si muove tuttavia in un'ottica di rottura col passato serve anche un approccio sfidante. hooks, ad esempio, vede l'educazione come uno strumento per agire il cambiamento e “insegnare a trasgredire” (hooks, 2020, 130-134). L'autrice, attivista e insegnante, ben conosce la vulnerabilità della figura dell'insegnante e afferma che il primo punto di partenza per attuare la pedagogia impegnata, *l'engaged pedagogy*, è vivere l'apprendimento come fonte di cura e benessere, e la classe come gruppo di autoaiuto e strumento di autorealizzazione (ibid.)

Si è quindi rivelato determinante guardare al questionario come ad uno strumento di valutazione che avrebbe permesso i rilanci necessari ad un maggiore impegno sociale e ad una più funzionale azione contro svantaggi socioculturali e fallimenti scolastici, partendo dall'ambiente di apprendimento e dal contesto-scuola. All'interno delle varie povertà educative che attraversano le classi, quelle relative al disagio possibile vissuto dagli alunni figli di migranti di prima generazione andava approfondito, per permettere una fattiva integrazione e, di conseguenza, il benessere formativo e personale di quegli alunni. Ecco allora che i Piani Annuali dell'Inclusione dovrebbero contenere non solo protocolli legati all'apprendimento dell'Italiano come L2, ma attività di chiaro stampo interculturale, per sgombrare il campo da pregiudizi e favorire l'ascolto partecipato a un progetto comune di educazione e permettere ai ragazzi di sentirsi integrati.

Esempi emblematici di aspetti che più connotano negativamente le comunità scolastiche sono proprio l'analfabetismo religioso e la mancanza di dialogo tra le religioni. Alberto Melloni afferma: “L'analfabetismo (del) religioso è una piaga non meno grave di quella costituita dall'analfabetismo tout court”¹⁶, andando a delineare diffidenze e paure che contaminano la percezione del reale, falsandola attraverso “miti e simboli” di cui ignoriamo le origini o la reale provenienza. Secondo l'autore, l'analfabetismo religioso necessita di

15. Per approfondimenti sui risultati si veda: Passarelli A. (2022), *La realtà della scuola interculturale dell'I.C. A. Manzoni. Riflessioni a partire dal questionario*, in Ferrari E., Landini A., Righi L. (a cura di), *Pace fra le culture. Ricerche e azioni per il dialogo interreligioso e interculturale tra famiglie, studenti e insegnanti dell'I.C. “A. Manzoni” di Reggio Emilia*, Fscire Press, Bologna, 63-89.

16. Melloni A. (2014), *Introduzione. L'analfabetismo religioso in Italia. Actio finium regundorum*, in Melloni A. (a cura di), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino, Bologna, 11.

una vera e propria “erosione” da parte della conoscenza, attraverso riflessioni approfondite. Da qui l’indirizzo di formare il Collegio docenti anche su elementi di conoscenza delle principali religioni professate nell’istituto. La motivazione per cui la scelta è divenuta determinante per la progettualità delle scuole la sottolinea Cadeddu¹⁷ redigendo una sorta di “lascito” interculturale alle scuole, con finalità e obiettivi generali legati all’alfabetizzazione religiosa: “Parlare, studiare, capire il pluralismo religioso e analfabetismo religioso italiani permette di cogliere la necessità di inserire progetti, studi, materiali, approfondimenti sulle religioni nelle scuole di ogni ordine e grado e anche nelle università, non in uno slancio di confessionalismo estremo, ma piuttosto nella convinzione che solo così si possa affrontare la realtà scolastica e comprendere con un approccio critico le dinamiche che segnano il vivere sociale di oggi”.

In questa accezione, il viaggio della comunità educante deve orientarsi anche all’interno delle proprie radici religiose, con uno sguardo al pluralismo religioso che nella specifica realtà scolastica diviene fonte di tolleranza e convergenza su valori comuni. Il lavoro dei docenti, durante la formazione-azione è valso anche a riconoscere percezioni, stereotipi e pregiudizi riguardo le religioni maggiormente rappresentative del contesto-scuola. Determinante in tal senso è stata l’alleanza con il mondo della ricerca, che ha saputo coniugare saperi situati e contestualizzati.

Gli studenti, in conclusione, possono vivere questa doppia difficoltà: essere adeguati dal punto di vista scolastico, pur non essendo italofoeni, e sentirsi sradicati dalle proprie origini o giudicati nella loro alterità. L’istituzione scolastica ha potuto, a tal riguardo, comprendere se il contesto scolastico fosse accogliente o discriminante sotto questo profilo: prevedendo il tema della religiosità e dello studio delle religioni come momento formativo, è emersa l’esigenza di mappare con un questionario, durante la fase di ricerca-azione, la composizione della popolazione scolastica dal punto di vista religioso. L’analisi dei dati dei ricercatori ha evidenziato, pur in un contesto fortemente multiculturale, che la maggioranza degli utenti non si sentiva discriminata né dagli insegnanti, né dagli altri genitori, e anche alla domanda se i figli possano vestirsi secondo la religione o indossare simboli religiosi, solo il 7% ha risposto no. Tuttavia, era stata giudicata carente l’organizzazione di attività riguardanti altre culture promosse dalla scuola: il 39% ha ritenuto che questa fosse una carenza, andando ad individuare uno spazio concreto di azioni di miglioramento. La partecipazione delle famiglie sarebbe, secondo il parere degli intervistati, favorita introducendo feste interculturali, utilizzando maggiormente il mediatore culturale e incentivando ancora di più

17. Cadeddu F. (2021), *Elementi di sociologia delle Religioni*. Lezione nel Master «Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali», Unibo, 25 settembre.

la presenza di documenti in più lingue. La maggior parte delle famiglie ha dimostrato perciò di volere essere coinvolta nella vita scolastica dei propri figli, proiettando nella scuola l'idea di uno spazio sociale in cui si esercita il reciproco riconoscimento. Nella cabina di regia i docenti hanno quindi cercato il confronto per capire le ragioni di certi agiti familiari o i disagi degli studenti, consapevoli che l'inserimento fattivo e funzionale nei gruppi classe, l'amicizia dei compagni e l'ascolto empatico del docente poteva essere una buona chiave di volta del disagio che a volte emergeva. In ultima istanza, sono proprio i processi di insegnamento-apprendimento vissuti in generale dai minori nella classe e nello specifico delle attività didattiche innovative proposte durante il progetto, che garantiscono una funzionalità dell'alfabetizzazione e il ruolo "riequilibrante" e formativo dell'educazione. Sicuramente il gruppo si è interrogato su quali azioni potessero favorire migliori pratiche di socializzazione e facilitare il dialogo e lo scambio di vissuti tra i bambini della classe e con le famiglie in una chiave realmente interculturale. Per approfondire questi temi era necessario entrare meglio nelle caratteristiche peculiari delle culture di origine dei bambini: le sperimentazioni di attività nelle classi campione hanno avuto questa finalità e sono poi state comunicate in auto-formazione al Collegio docenti unitario, al termine del progetto, per rendere evidente come l'approccio narrativo aperto a fasi significative e strutturate di educazione all'ascolto, avesse permesso di intrecciare e indagare visioni del mondo, differenze e culture, tracciando nuove traiettorie e promuovendo sguardi maggiormente consapevoli. Le attività sono ora parte integrante del Curricolo del Patrimonio e della Cittadinanza di istituto, andando a mettere a sistema gli approcci e le metodologie sperimentate nelle classi: sono state inserite nel curricolo verticale le Unità di Apprendimento, ricche di strategie ludiche e cooperative con cui includere tutta la classe in un approccio pedagogico interculturale "per tutti" e per ciascuno. Tra le forme di narrazione innovative definite in via progettuale rientrano i video per le famiglie da pubblicare sul sito: sono stati "arruolati" e coinvolti alcuni genitori parlanti lingue diffuse tra le famiglie per registrare dei video esplicativi della struttura della scuola e del significato degli Organi Collegiali. Il sito diviene così "parlante" in senso interculturale, luogo di incontro e scambio per il benessere delle alunne e degli alunni.

Conclusioni

Probabilmente, le parole chiave di questo progetto e dei suoi esiti in campo interculturale e pedagogico-didattico, esiti che paiono aver stabilito nuove prassi trasformative della comunità educante, sono l'ascolto empatico, l'apporto del dialogo come confronto in vista dell'azione, l'uso intenzionale e sistematico della narrazione: la narrazione dei bambini, quella delle

famiglie, quella dei docenti. Pare altresì ipotizzabile che in una comunità educante, dove si sceglie di co-costruire legami, dove l'alleanza diviene una presa in carico congiunta delle eventuali difficoltà delle alunne e degli alunni, è possibile creare le premesse per un maggiore successo formativo. Per tutti questi soggetti la modalità conoscitiva d'elezione, capace di produrre comprensione ed empatia, è stata la narrazione. Una narrazione intenzionale e aperta al contraddittorio che: "ubbidisce a bisogni generativi profondi, fonda mondi inediti, crea memoria, immagini ed emozioni, apre possibilità; dialoga perché prevede sempre un interlocutore, è un atto creativo fondato su un'etica dello scambio e dell'ascolto, consente una condivisione affettiva, una negoziazione dei significati culturali che si incontrano, si confrontano, si compenetrano in un ininterrotto processo di interpretazione e rielaborazione del vissuto"¹⁸.

Bibliografia

- Bianchi L. (2019), *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socioeducativa dei minori stranieri in Italia*, Roma TrE-Press, Roma, 11-205.
- Bianchi L. (2020), La narrazione nella relazione educativa: le parole dell'intercultura, *Education Sciences & Society*, 1(1), 270-279.
- Bonacini, L., Girardi, R. (2020), (a cura di), *Annuario della Scuola reggiana 2019/2020*, Edito da Provincia di Reggio Emilia e Ministero della Pubblica Istruzione Emilia-Romagna, Ufficio XI, Reggio Emilia.
- Cadeddu F. (2021), *Elementi di sociologia delle Religioni*. Lezione nel Master «Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali», Unibo, 25 settembre.
- Cederna G. et al. (2017), *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
- Cipressi M.I. et al. (2022), *Incontri oltre i pregiudizi: nuovi cittadini e docenti in dialogo*, in Ferrari E., Landini A., Righi L. (a cura di), *Pace fra le culture. Ricerche e azioni per il dialogo interreligioso e interculturale tra famiglie, studenti e insegnanti dell'I.C. "A. Manzoni" di Reggio Emilia*, Fscire Press, Bologna, 93-100.
- Cornalba L., Nadotti M. (a cura di) (2022), *Tutto sull'amore. Nuove visioni* Il Saggiatore, Milano, Ed. or. Hooks B. (2008), *All About Love. New Visions*, HarperCollins. Publishers Inc., New York.
- hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, tr.it. a cura di feminoska, Meltemi, Milano.
- Landini A. (2022), *Considerazioni finali e rilanci progettuali in prospettiva interculturale*, in Ferrari E., Landini A., Righi L. (a cura di), *Pace fra le culture. Ricerche*

18. Cfr. Bianchi L. (2020), La narrazione nella relazione educativa: le parole dell'intercultura, *Education Sciences & Society*, 1, 273.

- e azioni per il dialogo interreligioso e interculturale tra famiglie, studenti e insegnanti dell'I.C. "A. Manzoni" di Reggio Emilia, Fscire Press, Bologna, 129-149.
- Melloni A. (2014), *Introduzione. L'analfabetismo religioso in Italia. Actio finium regundorum*, in Melloni A. (a cura di), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1-12.
- Minerva F.P. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018), *"Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa"*. Rapporto MIUR, gennaio.
- Palidda S. (a cura di) (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze*, Raffaello Cortina, Milano, Ed. or. Sayad A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Editions du Seuil, Paris.
- Passarelli A. (2022), *La realtà della scuola interculturale dell'I.C. A. Manzoni. Riflessioni a partire dal questionario*, in Ferrari E., Landini A., Righi L. (a cura di), *Pace fra le culture. Ricerche e azioni per il dialogo interreligioso e interculturale tra famiglie, studenti e insegnanti dell'I.C. "A. Manzoni" di Reggio Emilia*, Fscire Press, Bologna, 63-89.
- Weick K.E. (1988), *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in Zan S. (a cura di) (1988), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 211-244, Ed. or. Weick K.E. (1976), *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.