

Semestrale

Numero 3
Ottobre 2021

TEORIA E PRASSI

Rivista di Scienze dell'Educazione

L'analisi di un videogioco con un disegno

Elisa Morselli e Daria Vellani

Nella letteratura sull'infanzia ha preso forma un interesse per i bambini che utilizzano videogiochi per capire quanto sia forte l'identificazione coerente tra il soggetto e il proprio avatar (rappresentazione grafica del giocatore nel videogioco). Per questo motivo si è deciso di analizzare le esperienze di videogioco utilizzando lo strumento del disegno, particolarmente familiare ai bambini e da sempre considerato uno strumento di indagine sulla personalità dei bambini che integra l'osservazione e le interviste.

La fotografia, uno strumento educativo in un mondo di immagini

Sebastiano Salati

La fotografia è molto più che un semplice click. La fotografia ferma il tempo, permette di ripensare alle situazioni vissute, mettendo le persone di fronte al passato col quale è possibile confrontarsi per costruire il proprio futuro. È possibile imparare dal proprio passato ricostruendo e dando nuovi significati al vissuto delle singole persone per migliorare e progettare la vita futura. Usando la fotografia è possibile lavorare per conoscere, riconoscere e affrontare varie emozioni e stati d'animo che vengono vissuti da noi stessi e dalle persone con le quali ci si relaziona. La fotografia non è una formula magica, con un click non si risolveranno problemi storici, sociali, ma può aiutare ad avere un nuovo punto di osservazione sulla propria vita.

Essere qui e altrove. Un'esperienza di scrittura partecipata, per accompagnare i ragazzi MSNA nei percorsi di crescita e maturazione

Claudio Cavallari e Irene Maria Olavide

Una riflessione sul lavoro educativo con i minori stranieri non accompagnati che sottolinea l'importanza di adottare buone prassi, necessarie e soprattutto innovative, nell'accompagnamento dei ragazzi in fattivi percorsi di crescita e maturazione. Temi di assoluta attualità, che vengono sviluppati a partire dall'originale esperienza di "Benkelema": un progetto di scrittura e registrazione audio-video di un brano musicale rap, sviluppato da un gruppo di giovani MSNA delle comunità di Bologna, all'interno della scuola d'italiano L2 "Mosaico".

Libri segnalati

Essere qui e altrove. Un'esperienza di scrittura partecipata, per accompagnare i ragazzi MSNA nei percorsi di crescita e maturazione

A combined writing experience, to support
unaccompanied foreign minors
in their own grown paths

*Claudio Cavallari
Irene Maria Olavide*

Una riflessione sul lavoro educativo con i minori stranieri non accompagnati, che sottolinea l'importanza di adottare buone prassi, necessarie e soprattutto innovative, nell'accompagnamento dei ragazzi in fattivi percorsi di crescita e maturazione. Temi di assoluta attualità, che vengono sviluppati a partire dall'originale esperienza di "Benkelema": un progetto di scrittura e registrazione audio-video di un brano musicale rap, sviluppato da un gruppo di giovani MSNA delle comunità di Bologna, all'interno della scuola d'italiano L2 "Mosaico".

Minori Stranieri Non Ascoltati

L'imprevedibile diversificarsi delle rotte migratorie e l'alternarsi delle crisi che attraversano l'Europa e i Paesi ai suoi confini attribuiscono, come è noto, al fenomeno migratorio un andamento soggetto a significative oscillazioni, tanto dal punto di vista dell'entità dei flussi, quanto da quello relativo alla loro composizione. Non fa eccezione, quantomeno rispetto al contesto italiano, il trend relativo ai cosiddetti Minori Stranieri Non Accompagnati (di seguito MSNA) che, dopo una decade di forte espansione, ha conosciuto nel corso del triennio 2018-2020 un decremento e una ricomposizione degni di nota. Se l'analisi quantitativa del fenomeno mostra dunque un carattere a tratti ondivago, sono la complessità e la delicatezza delle sfide che questa presenza ci pone a mantenersi invariate.

Nelle pagine che seguiranno, trascureremo di dedicare un'attenzione particolareggiata alle pur turbolente variazioni dei quadri normativi tesi a giuridificare lo status di MSNA, così come alla descrizione degli spesso intricati percorsi che connotano la presenza di questa porzione di giovani migranti sul territorio italiano. Tali aspetti non hanno infatti mancato di suscitare, anche in tempi recenti, puntuali e dettagliate pubblicazioni (Attanasio, 2016; Segatto, Di Masi, Surian, 2018; Cancio, 2018). In crescita proliferante è inoltre la letteratura

di settore dedicata agli aspetti più qualitativi del lavoro educativo, di mediazione e accompagnamento che a diversi livelli si dedica a questi giovani: dal punto di vista degli operatori sociali coinvolti nelle pratiche di accoglienza (Sorgoni, 2011; Bianchi, 2018 e 2019; Iato, 2018), da quello più generale dei percorsi della loro integrazione sociale (Traverso, 2018; Monacelli, Fruggeri, 2012), in rapporto agli itinerari di alfabetizzazione e scolarizzazione (Favaro, 2016; D'Agostino, Amoroso, Jaralla, 2015), nonché in relazione al riconoscimento delle peculiari fragilità evolutive che sovente caratterizzano le esperienze di vita dei MSNA nelle società di accoglienza (Biagioli, 2018; Petti, 2011; Bracalenti, Saglietti, 2011; Moro, 2016). Quanto ci si accinge di seguito ad approfondire tenta di cogliere la sfida di un posizionamento mediano capace di interloquire positivamente con buona parte di questo vasto dibattito.

La condizione di potenziale, e talvolta estrema, precarietà che caratterizza il MSNA è presto enunciata nella formula che lo inquadra: minore, straniero, solo. Una triplice forma di estraneità che ben riflette quel carattere di atopia che Pierre Bourdieu riconosce in generale all'immigrato nelle pagine introduttive al celebre testo di Abdelmalek Sayad "La doppia assenza" (2002), libro ormai divenuto, a giusto titolo, un classico della letteratura sull'immigrazione. Lungi dal presentarsi come una neutrale fotografia relativa a uno status, la qualificazione di MSNA ci pare esprimere, al contrario, un annodamento di tensioni problematiche che, se lette superficialmente, rischiano di inficiare tanto la comprensione di questo complesso fenomeno, quanto l'orientamento educativo che deve poter connotare le pratiche di accoglienza e accompagnamento che lo affiancano.

Mirando a definire uno status, l'attributo convenzionale di minore spesso eclissa buona parte degli aspetti dinamici che invece caratterizzano l'esperienza di vita attuale di questi giovani. L'adolescenza infatti, così come la migrazione, è notoriamente un periodo di transizione. Un distanziamento e un processo di differenziazione in cui il giovane si sperimenta nella fuoriuscita dal sistema di tutele e accudimenti familiari, per vivere l'urto e l'eccitazione della propria responsabilità sui passi che muove. In un certo senso l'adolescente deve, anche, essere solo. Ma già a partire da questo primo punto, notiamo che la situazione del MSNA si complica notevolmente, e in certo modo si rovescia. Proiettato anzitempo nella dimensione troppo adulta e solitaria del vissuto traumatico del viaggio, egli si trova a fare esperienza di un'inversione generazionale (Iato, 2018) che sovente lo pone nella condizione di doversi far carico del sostentamento della famiglia nel Paese d'origine, la quale può avere caricato di cogenti aspettative il successo del suo progetto migratorio. Al tempo stesso, e di contro, una volta giunto nel Paese d'accoglienza, un vincolante sistema di obblighi e tutele lo prende pervasivamente in carico nella maggior parte degli aspetti della sua vita, inibendo di frequente la sua possibilità di percepirsi come soggetto attivo nell'itinerario della propria crescita ed emancipazione.

Possiamo dunque osservare, nella confusione del rapporto evolutivo tra dipendenza e autonomia, un primo aspetto contraddittorio capace talvolta di imporre al MSNA brusche curvature nel suo percorso verso una maturazione consapevole di sé. Un simile cortocircuito si trova inoltre enfatizzato dalla distorsione percettiva mediante la quale troppo spesso si è soliti attribuire a questi giovani la sembianza esclusiva di soggetti eminentemente fragili e bisognosi, alimentando in questo modo una visione oltremodo limitata e improduttiva dell'accoglienza che finisce col ridurre il MSNA alla sua rappresentazione di vittima da soccorrere e di cui prendersi unilateralmente cura (Vianelli, 2011). Chiaramente, non sempre accade che il giovane migrante si mostri docile nell'accettare questo tipo di identificazione, forse perché consapevole in fondo di quanto essa travesta, il più delle volte, lo strategico compiacimento delle aspettative nutrite dallo sguardo oggettivante del sistema di accoglienza. (Bianchi, 2018). È in simili situazioni, ci avverte Sayad, che anche il rifiuto ostinato dell'identità che nel Paese accogliente, in modo più o meno surrettizio, si impone, finisce per tradursi nel

riconoscimento della sua sola e forzata legittimità. Limitare la costruzione identitaria del giovane migrante alla partizione binaria tra accettazione o rifiuto del modello di identità dominante nel Paese d'accoglienza – ed è bene sottolineare come ciò valga in generale per ogni adolescente – costituisce infatti la prima garanzia di insuccesso del lavoro di accompagnamento che gli si dedica. Da questo punto di vista l'ottica degli studi interculturali ci invita a considerare come preziose risorse tutti gli inciampi, le moltiplicazioni e le variazioni impreviste che impediscono al processo di formazione della propria identità di confluire all'interno di un movimento unificante. Valorizzare, in altre parole, quella molteplicità di vissuti, storie e appartenenze che si intrecciano nella biografia del migrante – e di ognuno – vedendo ricchezza e possibilità laddove le differenze proliferano (Colombo, Semi, 2007; Mantovani, 2004), in contrasto con quelle ingiunzioni pressanti che troppo spesso richiedono al giovane di omologarsi per rendersi, forse tristemente e improduttivamente, compatibile.

È nostra convinzione che, all'interno di un simile scenario, l'apprendimento linguistico giochi un ruolo di primaria importanza. Puntualizziamo subito che non intendiamo un simile apprendimento come mera acquisizione di una competenza funzionalistica tesa a garantire, nell'ambito di una nuova lingua appresa, prestazioni operative di base. Contro questa interpretazione un po' mutilante, riteniamo infatti che parlare non significhi, o quantomeno non significhi soltanto, comunicare qualcosa e svolgere generiche operazioni performative. Parlare significa sempre promuoversi nello sforzo, al tempo stesso impossibile e necessario, di dare una forma rappresentabile a un'esistenza. In questo senso, imporre un tracciato unitario a quel pluralismo di lingue e identità che costellano il vissuto del giovane migrante, significa limitarne la capacità espressiva al prezzo di dolorose rimozioni (Brandalise, Celli, Rhazzali, Sartori, 2008) che si ripercuoteranno nella sempre incompiuta integrazione socioculturale che non mancherà a lungo di essergli con ipocrisia rinfacciata. È a questo livello che la ricchezza semantica del multilinguismo, a fronte di qualche sconnessione, ma anche di fertili invenzioni, ci può indicare l'istanza di una policromia esistenziale che diviene essenziale riconoscere e valorizzare in questi ragazzi giunti soli sin qui. Dobbiamo così intendere, innanzitutto, la lingua italiana come un primo e fondamentale luogo di accoglienza. Per tutti, italiani da sempre compresi, nella consapevolezza che è sempre da stranieri che abitiamo il territorio di una lingua, anche se è la nostra.

Per qualcuno che impari l'italiano da straniero, ciò che si rivela in primo luogo determinante è allora la possibilità di sentirvisi accolto, cioè di sperimentare, nella ricchezza che ogni nuova lingua mette a disposizione, il fatto che c'è sempre occasione di dirsi, magari in modo inizialmente maldestro, ma sempre nuovo e densamente significativo. Ecco allora che l'esperienza grupale di apprendimento linguistico, specie se connotata da una ricca eterogeneità di parlanti, può investire la nuova lingua non soltanto della funzione di deposito alluvionale di modi nuovi di esprimere vissuti ed emozioni, ma anche come luogo del possibile assemblaggio metamorfico di una nuova e cresciuta soggettività. In questo senso, imparare l'Italiano non ha nulla a che vedere con la rinuncia alla facoltà di saper esprimere e impiegare quei codici emotivi, quei simboli culturali e quelle tensioni affettive proprie del retroterra che nella lingua d'origine si trova sedimentato. Nulla a che vedere con una spesso temuta perdita identitaria. Si tratta piuttosto di una messa in forma cangiante dei significati che hanno segnato il proprio percorso individuale, attraverso dei significanti suscettibili di essere scoperti come sorprendentemente ricettivi e – perché no? – trasformabili.

Tutto questo si rivela eminentemente importante di fronte al rischio di far diventare l'apprendimento dell'Italiano – o in generale della lingua del Paese d'accoglienza – un ennesimo fattore di rimozione di una parte intima e profonda della propria esperienza di vita. Se è vero, infatti, che c'è sempre qualcosa che non può essere detto, o detto con la stessa forza, nella seconda, o ennesima, lingua che si impara, è vero altrettanto

che l'approdo, più o meno forzato, a una dimensione bi o multilinguistica infonde a ciascuna lingua la capacità di dire cose prima impensate le quali, spesso, possono avere a che fare, tra l'altro, proprio con l'esperienza e con il trauma della migrazione.

L'incontro tra lingue diverse, nella cornice di una lingua che trasversalmente chieda e offra a ciascuna di esse la possibilità di insediarsi, trova nei contesti di accoglienza dei MSNA un fertile terreno di sperimentazione. Quando pratiche di insegnamento o socializzazione si mostrano capaci di cogliere l'insieme di sfide e di opportunità che questo ricco panorama ci pone, crediamo di scorgervi l'indicazione per un ripensamento in chiave interculturale dei nostri apparati di cura e più in generale sociali. Parlando di poligamia del luogo, Ulrich Beck (1999), ci ha invitati a non contrapporre, nel testo di una biografia ormai largamente globalizzata, la coabitazione di affetti e appartenenze molteplici, sottolineando nella capacità di assorbimento e di ricomposizione che si dà nella cultura la via maestra di una sua sopravvivenza non tragicamente votata all'orizzonte del conflitto. La restituzione del profilo metodologico e operativo di un'esperienza di ascolto e valorizzazione dei giovani MSNA che si è mossa in una simile direzione, ci pare dunque quanto mai utile e necessaria.

MSNA: un'identità nella presenza

I principali modelli operativi cui la scuola Mosaico si ispira, nell'incontrare i giovani migranti e nell'intraprendere assieme a loro il percorso di apprendimento della nuova lingua, si inquadrano nel contesto della vasta cornice teorico-metodologica definita dall'approccio umanistico-affettivo. Muovendoci all'interno di questo *frame* epistemologico, tenteremo nel presente paragrafo di restituire il profilo della metodologia, nonché del senso di fondo, che hanno informato il lavoro proposto dalla scuola ai giovani MSNA tra il 2017 e il 2018.

Un dato di partenza sostiene l'avvio del primo nucleo di riflessioni: la forte percezione e il sentimento incombente, da parte degli adolescenti MSNA, di vivere una condizione che potremmo chiamare di identità spezzata. Chiariamo subito che il nostro riferimento al concetto di identità non intende recare alcuna compiacenza con l'edificazione di quei feticci identitari, di cui la letteratura antropologica ci ha da tempo insegnato a diffidare (Fabiotti, 1998 e Remotti, 2001 e 2012). Ci riferiamo dunque a un'identità intesa non come contenitore referenziale di una qualche imprecisata cultura "nazionale", ma come all'ineludibile tassello di un processo formativo e di crescita personale di un giovane che si trovi protagonista di un'importante transizione evolutiva, la quale avviene proprio in un momento di rottura e di estraniamento rispetto alle proprie origini.

Il minore che arriva solo nel Paese di destinazione porta in sé, infatti, una spaccatura identitaria diatopica e diacronica. In primo luogo egli sperimenta un'assenza dal Paese di origine non soltanto fisica, ma anche psicologica e soprattutto affettiva. Inoltre l'esperienza dell'emigrazione, nel momento dell'arrivo in un nuovo contesto di cui quasi nulla si conosce e in cui, nella maggior parte dei casi, non ci si sente minimamente riconosciuti, spesso finisce con l'aggravare un simile sentimento di estraneità. Il primo atto fondamentale verso la ri-appropriazione della propria presenza a sé e nel mondo è dunque senz'altro costituito dall'apprendimento della lingua del Paese ospite. In assenza di questa, il minore rischia di rimanere preda di uno stato di sospensione, di ripiegamento nostalgico che lo porta a sentirsi ormai, e inesorabilmente, straniero ovunque. Imparare la lingua di approdo significa invece ammettere, in modo pressoché definitivo, di essere altrove, di iniziare un processo di riappropriazione di sé attraverso l'esperienza di nuove possibilità identitarie. Spetta dunque all'insegnante di lingua aiutare gli studenti a riallacciare e tendere i fili della continuità interiore

da lì a qui, di farli sentire ancora e di nuovo a casa, ovvero di far sì che ritrovino la trama, persa durante il viaggio, della loro identità emozionale, della loro dimensione di vita in se stessi. La scuola d'Italiano diventa allora un contesto capace di assicurare *la presenza* perché ristabilisce la centralità dell'individuo nella sua ricchezza interiore e nella sua pienezza. Da qui la scelta della ricerca a scuola di una lingua viva e affettiva, di un lessico familiare in cui potersi indentificare, di una lingua che possa farsi veicolo di ricostruzione identitaria fornendo nuove possibilità di sperimentazione e narrazione del sé esperienziale, emotivo e cognitivo. L'approccio da implementare dovrà pertanto essere centrato sul desiderio espressivo e sulle possibilità di rafforzamento e sviluppo individuali, favorendo l'incontro della persona nel suo corpo e nella sua storia. Per quanto concerne i contenuti di un insegnamento così inteso, riteniamo che sia opportuno narrare e trasmettere l'esperienza dell'immigrazione non solo nei suoi aspetti antropologici trasversali alle culture, ma anche in una prospettiva personale, ove l'individualità possa narrarsi in un contesto di sospensione del giudizio.

Alla narrazione, intesa sia come lettura che come scrittura di storie, e di storie di sé, la pedagogia rivolge una sempre maggiore attenzione, anche grazie allo spunto offerto dalle opere fondamentali dello psicologo statunitense Jerome Bruner (1990). In un contesto multiculturale, così come una classe plurilingue e pluri-identità, essa svolge una funzione cruciale giacché ciò che si racconta in una storia prende forma e perde così il carattere minaccioso e indefinito di quegli argomenti traumatici che spesso costellano il trascorso personale. Per questo motivo, Bruner intraprende un percorso alla ricerca di una rivalutazione del senso, intesa come processo interiore di ricostruzione e di accrescimento della propria personalità e della capacità di interpretare il mondo esterno.

Di particolare incisività, in ambito italiano, sono invece le ricerche che Duccio Demetrio e Graziella Favaro (Demetrio e Favaro, 2014) hanno sviluppato declinando il tema della narrazione di sé nel campo della pedagogia interculturale. Secondo questi autori, l'atto di raccontare la propria storia agli altri crea un clima di distensione che facilita il desiderio di rappresentarsi e ri-trovare se stessi nella nuova lingua e nella nuova cultura d'incontro. Dall'esperienza narrata, il rapporto con il mondo presente e passato può essere restituito da un racconto condiviso. Inoltre, l'ascolto stimola la conoscenza perché trasporta in altri contesti: non solo quelli della realtà contingente, ma anche in altri mondi che vanno oltre l'immediato. Infine, l'ascolto della memoria permette di scoprire che l'altro porta con sé vissuti, competenze, saperi e visioni del mondo, in quanto il racconto e lo scambio di vissuti narrati sono operazioni metacognitive e metalinguistiche di grande efficacia formativa. Nel momento in cui se ne struttura il racconto, il senso di un'esperienza viene rivisitato, ricostruito, riorganizzato mentalmente ed emozionalmente in funzione dei destinatari e del contesto. D'altro canto, chi ascolta il racconto esercita una capacità fondamentale in ogni relazione educativa e in particolare interculturale: connette l'esperienza altrà alla propria e stimola ad altre elaborazioni.

La questione che in tale frangente si pone con forza nel contesto di una scuola di L2 è tuttavia quella di come dare forma a una narrazione che sia significativa per il discente e conforme a quanto abbiamo appena esposto. In effetti, l'ostacolo creato dalle difficoltà linguistiche può inibire lo slancio personale di desiderio narrativo. Ecco allora che la pedagogia di Paulo Freire può rivelarsi utile all'interno di questo contesto. Per Freire, ogni processo di integrazione implica la necessità che il soggetto entri in una relazione di accordo con la realtà circostante. Ciò gli permette infatti di trasformarla tramite un'azione in cui si renda fattivo il suo potere di scelta e l'esercizio di un giudizio critico. In questa prospettiva, l'inclusione può poggiare sull'identità specifica del soggetto, da intendersi quale "bagaglio" carico del proprio trascorso di vita, di esperienza e di viaggio, che non viene soppresso o modificato, ma che al contrario riesce a entrare in relazione

con le altre identità e con il nuovo contesto culturale. In un senso radicalmente opposto, secondo Freire, l'adattamento ha invece a che fare con l'adozione unilaterale dei modi, della cultura e dei valori dell'ambiente circostante. Si tratta dunque di una perdita di identità che riduce l'uomo ad oggetto passivo che finisce col perdere la sua possibilità di scelta.

Un atteggiamento passivo da parte dell'apprendente non può dunque che condurre a un adattamento forzato del soggetto, il quale esprimerà con il mutismo e la non partecipazione la propria estraneità. Una reale inclusione necessita invece dell'uso della ragione, della coscienza, nonché della sensibilità e della voce emozionale per riagganciare e confrontare la propria cultura con quella altrui. Se l'educazione viene intesa come alfabetizzazione verso la consapevolezza, si comprende come essa assuma un ruolo di rilievo all'interno di un progetto individuale e collettivo di riappropriazione della propria valenza identitaria, nella sua ricchezza emozionale, cognitiva e esperienziale.

In questo modo l'apprendimento si configura come maieutica, riscoperta di sé e del proprio valore. I vocaboli che esso impiega - quelle che Freire chiamava *parole generatrici di significato* (1973) - vengono estrapolati dal vissuto del soggetto, codificati e interpretati in una prospettiva transculturale e in una decodificazione astratta e persino metaforica. Come affermano Alessio e Consuelo Surian: «*A livello dei processi di apprendimento, ciò incoraggia un investimento diverso rispetto a una memorizzazione visiva e meccanica di frasi, parole e sillabe scollegata dal proprio vissuto, a favore di un atteggiamento creativo di riflessione introspettiva e esistenziale*» (2013).

Ponendosi in linea con questo comparto di considerazioni, la ricerca di Carl Rogers non si distanzia molto dal lavoro svolto da Bruner. Nella sua opera principale, *Freedom to learn* (1969), egli si focalizza sulla persona e sull'attitudine dell'insegnante piuttosto che sui metodi e le tecniche da utilizzare, affermando che: «*The facilitation of significant learning rests upon certain attitudinal qualities which exist in the personal relationship between the facilitator and the learner*»¹ (1969). L'educazione, in questa ottica, deve liberarsi dai vecchi paradigmi e preparare le singole persone a vivere in una realtà nuova, a ricostruire l'identità persa tra *il qua e il là* e a saper rispondere alle necessità di un contesto nuovo, senza timore di perdere le radici originarie.

Per Rogers, l'apprendimento è pertanto significativo quando è personale, creativo e indipendente. Insegnare diventa così una relazione personale fra l'uno e i tanti che alimenta le capacità degli studenti e fornisce loro gli strumenti per renderli liberi di apprendere. Questa idea include la creazione di un ambiente stimolante e positivo per gli studenti, il bilanciamento delle componenti logiche ed emotive nell'insegnamento e il mantenere vivo, aperto e autentico un dialogo con la classe, scambiandosi punti di vista e sensazioni e creando un clima accogliente verso le esigenze di narrazione ed espressione della sfera emotiva di ciascuno. Di primaria importanza è coinvolgere dunque i discenti quali protagonisti attivi, lasciando loro la parola e lo spazio per confrontarsi, per esprimersi senza paura del giudizio altrui, nell'intento di acquisire una consapevolezza del loro essere intimo, immerso nella nuova realtà del paese di accoglienza.

Scrive Rogers: «*Ogni apprendimento non può che essere auto-motivato e basato sull'esperienza*» (1973). Sappiamo bene infatti che non c'è distanza tra mondo cognitivo e sfera emotiva e che ogni nuovo apprendimento è sempre emotivamente investito. Se consideriamo il processo di apprendimento come qualcosa che riguarda la persona nella sua interezza e complessità, non possiamo allora che pensare di coinvolgerla con molteplici lin-

¹ «La facilitazione di un apprendimento significativo poggia sopra specifiche qualità attitudinali che caratterizzano la relazione personale tra il facilitatore e lo studente» (trad. nostra)

guaggi e considerarla nei suoi molteplici aspetti, affettivi, cognitivi. In questo senso, la scuola di Italiano non può essere interpretata solo una scuola di lingua. In qualche modo, e necessariamente, essa deve anche poter essere una scuola di vita nuova.

Un'ultima riflessione epistemologica, a nostro avviso di grande rilevanza, concerne il termine *bienveillance* linguistica, espressione coniata da Jean-Claude Beacco, linguista e collaboratore dell'Unità delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa. Questa terminologia, sicuramente in traducibile in Italiano nella sua connotazione, si riferisce ad un'attitudine dell'interlocutore – in questo caso il docente – fondata sull'accoglienza, l'accudimento e la sospensione del giudizio verso l'altro e verso tutto quanto rispecchi la sua alterità, vale a dire la lingua, la cultura, l'aspetto, in altre parole, tutti quegli agiti comunicativi, solitamente marcati da significati pregiudiziali e valenze culturali.

Afferma Beacco (2017): *«Pour ce qui est des langues, la bienveillance linguistique des locuteurs les uns envers les autres contribue à la coexistence de celles-ci dans un espace donné: c'est un élément de la cohésion sociale, condition externe du bonheur et de la paix civile. Ce vivre ensemble linguistique serait relativement aisé à organiser si les langues ne servaient qu'à communiquer. Mais ce sont aussi des matériaux servant à fonder et à signifier les appartenances de groupe (régionales, religieuses, professionnelles, idéologiques, générationnelles, sportives, sexuelles)»*².

Beacco propone addirittura un decalogo “soft” di etica linguistica, con il fine di rendere consapevole il docente o l'interlocutore della sua nuova funzione di fronte ad un discente di un'altra lingua, non più all'interno di un rapporto etnocentrico verticale da sapiente ad apprendente quanto in una prospettiva orizzontale plurilinguistica, rispettosa e non giudicante, anche da un punto di vista puramente linguistico, ove l'educatore si trasforma in mediatore tra le diverse realtà.

Ancora Beacco: *«Cette civilité langagière fait partie, à plein titre, des objectifs d'une éducation interculturelle. Respecter les langues de ses interlocuteurs, faire l'effort d'apprendre et d'utiliser, même partiellement, les langues de ses voisins, de ses partenaires, quels qu'ils soient, sont des manifestations proximales de la bienveillance linguistique. Cette disponibilité revient à reconnaître cette exceptionnelle création humaine, collective et anonyme, qu'est l'inépuisable diversité de langues que les locuteurs ont créée pour communiquer. Contribuer à cette reconnaissance par des attitudes de bienveillance, au-delà de la simple tolérance, est aussi une forme de recherche concrète d'un bonheur linguistique partagé»*³.

La *Bienveillance* quindi mira a contrastare quelle situazioni di marginalizzazione linguistica capaci di produrre a loro volta cristallizzazioni identitarie che, in nome di un'identità nazionale o di raggruppamento etnico – caratteri non scelti, ma trasmessi – conducono al disconoscimento della diversità delle lingue presenti nella collettività del Paese ospitante.

² «Per quanto riguarda le lingue, la “bienveillance” linguistica dei locutori gli uni nei confronti degli altri, contribuisce alla coesistenza di queste in un dato spazio: si tratta di un elemento della coesione sociale, condizione esterna della felicità e della pace civica. Questo convivere linguistico sarebbe facile da organizzare se le lingue servissero unicamente a comunicare. Esse sono però anche dei materiali utili a creare e a significare le appartenenze di gruppo (regionali, religiosi, professionali, ideologiche, generazionali, sportive, sessuali)». (trad. nostra)

³ «Questa civiltà del linguaggio fa parte a pieno titolo dell'educazione interculturale. Rispettare le lingue dei propri interlocutori, sforzarsi di imparare e di utilizzare, anche se parzialmente, le lingue dei propri vicini, dei propri compagni, chiunque essi siano, sono manifestazioni prossimali della “bienveillance” linguistica. Tale disponibilità equivale a riconoscere quell'eccezionale creazione umana, collettiva e anonima, in cui consiste l'inesauribile diversità di lingue che i parlanti hanno creato per comunicare. Contribuire a questo riconoscimento attraverso atteggiamenti di “bienveillance”, rappresenta, oltre ad un atto di semplice tolleranza, anche una forma di ricerca concreta di una felicità linguistica condivisa». (trad. nostra).

Benkelema

Facendo eco alle considerazioni appena argomentate, in questo paragrafo conclusivo ci poniamo l'obiettivo di descrivere la modalità operativa che ha connotato il percorso di scrittura del brano rap *Benkelema* in cui sono stati coinvolti i giovani MSNA della scuola Mosaico di Bologna nel 2017-2018. Alterneremo nella trattazione momenti narrativi e descrittivi a momenti di riflessione linguistica e formale.

L'idea che ha dato inizialmente forma al progetto è nata dall'incontro tra due congiunture che di frequente si trovano rappresentate nelle classi di Italiano L2 per MSNA. La prima ha a che fare con il comporsi di una sorta di "nebulosa" in cui le competenze e gli approcci metodologici dell'insegnante si intersecano con la realtà linguistica della classe ad abilità differenziate (CAD)⁴ e con le competenze musicali e individuali rappresentate in classe in quel momento. La seconda concerne invece l'urgenza, spesso manifestata in modo continuativo da parte degli studenti, di produrre narrazioni autobiografiche e riflessioni di tipo espressivo ed esistenziale, sia oralmente che in forma scritta. In un simile contesto, la questione principale che occorre porsi era quale forma dare alla forza espressiva che ogni giorno debordava da tutte le attività che si svolgevano in classe. La risposta è sorta quasi naturalmente: la musica e in particolare un brano rap.

Il vero e proprio processo di scrittura creativa partecipata ha avuto luogo nel corso di circa 7-8 mesi, limitatamente a quanto concerne l'elaborazione del testo scritto. Dalla selezione dei contenuti del brano alla scelta del suo titolo, ciascuna parte del lavoro è stata curata dai ragazzi partecipanti secondo una modalità cooperativa democratica, radiale e condivisa: il tema generale del brano, i significati, le parole, le priorità su cui fare leva e, fatto ancor più importante, gli argomenti da tacere. Quest'ultima osservazione rende probabilmente necessaria l'apertura di un breve inciso al fine di sottolineare come le storie personali, quelle private, spesso dolorose, siano state del tutto eluse o, se non altro, trasformate nel testo in immagini simboliche espresse nella forma di un linguaggio più metaforico e allusivo, pur continuando, tuttavia, ad essere accolte e condivise in classe nella dimensione dell'oralità.

A seguito di questa preliminare fase di condivisione di intenti, il desiderio di auto-narrazione condiviso dal gruppo ha dunque incontrato il suo primo e cruciale fattore di ostacolo: la lingua. La realtà caratterizzante della classe era infatti quella di presentare diversi livelli di conoscenza della lingua italiana e di trascorso scolastico personale. Occorreva pertanto dare vita a un processo di scrittura collettiva al cui interno ciascuno, con il proprio portato di competenze linguistiche, avrebbe potuto far confluire il proprio contributo. Per far fronte a una simile necessità si è rivelata determinante la valorizzazione del carattere plurilingue del gruppo-classe, in una dinamica partecipata di apprendimento cooperativo trasversale, approfittando dei fenomeni spontanei non solo di traduzione interattiva, ma anche di quelli di *trans-languaging*⁵ obliquo alle lingue e alle competenze presenti.

Attraverso la tecnica del *brainstorming* ha preso dunque avvio la fase di prima scrittura di parole, concetti, frasi, ognuna delle quali assumeva progressivamente la fisionomia di una traccia individuale lasciata dal passaggio più o meno prolungato in aula degli studenti. Tale era infatti una delle premesse fondamentali del

⁴ Secondo Fabio Caon, la CAD è da intendersi come «un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apprendimento di ogni persona che lo compone e che agisce in esso; in questo senso essa viene presentata come un sistema aperto in cui la valorizzazione della differenza di ogni alunno, su più livelli ed aspetti, diventa fondamentale per poter gestire efficacemente le eccellenze e le diversità all'interno della classe» (Caon 2008, p. XII).

⁵ Per *trans-languaging* intendiamo quelle pratiche discorsive multiple attraverso le quali il bambino plurilingue esprime pienamente il suo repertorio linguistico e semiotico, accettato dagli insegnanti e legittimato come pratica pedagogica.

progetto: lasciare un'impronta, seppur minima, nel moto diacronico di scrittura collettiva. Infatti, come di norma avviene nelle classi di italiano L2 che coinvolgono ragazzi MSNA accolti in strutture di prima e seconda accoglienza, la dinamica di partecipazione alle lezioni risultava spesso molto altalenante e connotata da un continuo ricambio nelle presenze. Occorreva pertanto implementare una modalità espressiva in itinere capace di progredire in un continuo evolversi attraverso gli arrivi e le partenze dei ragazzi. Tale è il motivo per cui, nel corso di svariate settimane, si è deciso di raccogliere e fissare su dei cartelloni le parole e le frasi che riportavano le emozioni, i concetti e i valori degli studenti che avevano attraversato, anche solo transitoriamente, questo spazio-tempo che con Foucault ci spingiamo a definire di scrittura di sé (Foucault, 1983).

Terminata questa prima sperimentazione di scrittura libera, il laboratorio ha previsto una prima selezione di tutte quelle frasi e parole maggiormente capaci di condensare i pensieri comuni. Tale prima fase di filtraggio è stata condotta attraverso una modalità circolare e partecipata che ha coinvolto gli studenti nel meccanismo di una semplice votazione democratica. Anche questa tipologia di riflessione generale è stata parte integrante dell'operatività della scrittura partecipata. Sono state scelte le parole più adeguate a veicolare i concetti essenziali, i valori assoluti, le domande fondamentali. Una sorta di espressione collegiale e trasversale di pensieri individuali che a poco a poco hanno teso a riflettere il contenuto del brano. Un simile complesso di operazioni ha richiesto di necessità un ritorno riflessivo sulla forma della scrittura. Al ragionamento condiviso sulla selezione dei vocaboli e sul loro significato, è stato quindi associato un secondo momento di brainstorming, necessario all'interpretazione individuale dei termini scelti. Tutte queste tappe del lavoro sono state sviluppate nell'arco di un movimento circolare, dall'apprendimento al contenuto, affiancandosi di pari passo anche ad attività di mero studio delle forme grammaticali attinenti alle categorie linguistiche del testo prodotto.

Una volta chiarite e puntualmente analizzate le parole scelte, ha preso finalmente avvio il lavoro sulla forma specifica del brano rap: le strofe, le rime, il ritornello. A tal fine si è rivelato importante facilitare negli studenti la comprensione della struttura metrica – fissa e abbastanza rigida – dello stile musicale scelto, al quale bisognava attenersi senza dare adito a una forma di scrittura a schema completamente libero. Occorreva, in altri termini, rispettare alcune regole obbligatorie definite per quella tipologia di testo.

Successivamente, seguendo le spire dell'impronta circolare conferita al laboratorio, si è nuovamente dato spazio alla libera espressione dei pensieri individuali, proponendo un elevamento del livello delle consegne: non più parole-chiave o concetti ma pensieri più strutturati che progressivamente prendevano forma secondo l'esempio delle *parole generatrici di significato* di Freire. Il ruolo dell'insegnante, in questa delicata tappa del percorso, è consistito nel trascrivere le frasi proposte dal gruppo-classe, rispettando il più possibile la forma e il senso di quanto si voleva trasmettere. Questa specifica fase di conduzione del lavoro si è rivelata essere di grande impatto dal punto di vista emotivo, a causa dell'emergere, all'interno di proposizioni più o meno semplici, non solo di concetti generali e astratti riguardanti la visione della vita, i principi e valori personali, ma anche di narrazioni del trascorso individuale e collettivo spesso molto coinvolgenti dal punto di vista umano.

La sessione di lavoro successiva ha quindi previsto un ritorno sulla forma, questa volta musicale, del brano con un triplice focus dedicato a titolo, rime e ritornello. Tornare a proporre una riflessione sul titolo si è rivelato importante al fine di garantire una forma il più possibile coerente alla metodologia di scrittura collettiva. Si è infatti ritenuto cruciale, ai fini della stesura del testo, mantenere l'attenzione e la concentrazione sul *topic* della canzone, giacché proprio l'idiosincrasia di questa produzione "diluata" tra un tempo prolungato

di elaborazione e il numero alto dei ragazzi coinvolti, rischiava di far perdere l'obiettivo centrale di questa esperienza partecipata. Riflettere e scegliere il titolo della canzone ha costituito quindi un momento di raccolta delle idee e di feed-back su quanto era stato espresso fino a quel momento.

Dopo una selezione collettiva, non più delle parole quanto dei concetti e dei pensieri proposti fino a quel momento, sono quindi stati scartati i costrutti giudicati *off-topic*, giungendo al termine della discussione alla scelta delle proposizioni denotative che meglio riuscivano a caratterizzare il testo in consonanza con il tema scelto. Una volta definito il contenuto del corpus scritto, si è proceduto dunque ad un nuovo momento di riflessione collettiva attorno alle parole che sintetizzavano al meglio il testo prodotto. Il termine scelto per il titolo, *Benkelema* è una parola bambara che traduce un concetto ampio, piuttosto che un significato univoco. Tale concetto significa approssimativamente “*stare in pace tutti insieme come se fossimo una sola persona*”.

La necessità che si è imposta, prima di dar luogo alla stesura definitiva del testo, è stata quella di affrontare assieme agli studenti un approfondimento del genere letterario poetico. Il passaggio si è rivelato cruciale in quanto ha consentito di familiarizzare con una forma di espressione fortemente strutturata da regole definite come quelle relative alla composizione dei versi, della metrica e delle rime. Si è dunque lavorato sugli aspetti formali e semantici della lingua: il lessico – il significato dei vocaboli, la morfologia – la struttura delle parole, la fonologia – l'aspetto fonetico dei lemmi – e, infine, l'attinenza delle parole al contesto. Questa fase di produzione ha innescato un secondo inaspettato tempo di creazione letteraria: le parole scelte dalla classe hanno infatti stimolato a loro volta nuovi pensieri, ricordi e associazioni di idee, arricchendo in questo modo il corpus tematico già scritto.

La scrittura del ritornello della canzone ha avuto luogo consolidando e approfondendo le regole metodologiche della comunicazione radiale e dell'approccio operativo democratico e circolare. La sua stesura ha richiesto la preventiva acquisizione di informazioni relative alla funzione del ritornello nell'economia complessiva del brano e alla sua forma specifica, improntata a criteri di semplicità ed efficacia comunicativa. Ciò ha di necessità condotto a una prima riflessione di ordine fonetico sulla potenziale musicalità dei termini da impiegare, ma anche, secondariamente, a una ricerca approfondita sui concetti base espressi dal brano: parole in cui potersi rispecchiare e riconoscere. Da un punto di vista puramente strutturale, il lavoro svolto in questa fase si è configurato come uno scegliere, scartare, elaborare e riscrivere in una forma regolamentata il corpus prodotto dagli studenti fino a quel momento sia nella cornice del laboratorio che in momenti privati di scrittura creativa.

L'obiettivo complessivo di tutta quanta l'attività che si è descritta non ha mai trovato il proprio corollario nell'aspettativa di tendere a una formalizzazione perfetta della lingua italiana. Al contrario, l'intenzionalità che ha connotato da cima a fondo il percorso è stata quella di rispettare il più possibile le parole e le espressioni originali che l'intenso lavoro degli studenti è stato capace di distillare. Evidentemente, con ciò non si intende sminuire e sottostimare lo studio completo e circolare effettuato sulla lingua, il quale si trova ben riflesso nella strutturazione finale del brano musicale composto. Ci preme tuttavia insistere ancora una volta sull'intima connessione che si è evidenziata tra la connotazione emotiva ed esperienziale del laboratorio di scrittura proposto e l'acquisizione progressiva negli studenti di una dimestichezza linguistica e lessicale che non si sarebbe altrimenti prodotta in assenza della possibilità di potersi riconoscere ed auto-narrare in modo nuovo e creativo.

In conclusione del lavoro, prima di provvedere alla registrazione del brano e alla produzione del videoclip,

il gruppo classe ha dato vita a un'intensa riflessione dialettica e quasi "organica" sulle tematiche affrontate nella canzone, cosa che ha permesso agli studenti di compiere un'attività di sintesi, rilettura e correzione del lavoro svolto. Si è quindi deciso di ritornare analiticamente sulle fasi del percorso di scrittura, con l'obiettivo di mettere nuovamente in luce e ribadire assieme a tutto il gruppo-classe le motivazioni primarie e fondanti che hanno caratterizzato il lavoro svolto. La chiusura di un simile processo di sintesi e bilancio è stata affidata alle risposte fornite dagli studenti a una serie di domande che invitavano a puntualizzare gli snodi più significativi del percorso svolto. Ad alcune di queste risposte che ben ne sintetizzano lo spirito di fondo, desideriamo affidare il compito di chiudere il presente paragrafo.

«Noi abbiamo scritto questa canzone tutti assieme. Benkelema ci permette di dire quello che pensiamo, vediamo, vogliamo, e anche quello che siamo. Abbiamo scelto la parola Benkelema perché vuole dire pace. L'ignoranza porta al caos, la conoscenza porta al rispetto. Benkelema vuol dire rispettare tutti. Benkelema è molto importante per me perché così gli altri capiscono come mi sento. Benkelema è la non-violenza. Significa solo stare insieme in pace! Tutti possono imparare chi siamo noi».

Testo della canzone Benkelema

Ascolta, c'è una cosa, questa è una nuova vita
Per firmare la pace, dammi una matita
Bianco e nero, guarda il panda
Vive in Asia, ma lui non canta.

Ho visto tanti posti,
Così lontani, così diversi
Tanti paesi e tante religioni
Atmosfere differenti e differenti emozioni
ma lo so fratello, siamo tutti uguali.

Rit.

Benkelema, kairo, pace, jama, salam.

La vita è un viaggio che non finirà

Vogliamo una forza che non

Stancherà

È una strada, ci vuole coraggio

Perché il male è solo un passaggio.

Benkelema, kairo, pace, jama, salam.

Sono partito dal mio paese amato
Ho sofferto molto, vengo da lontano
Mio viaggio è stato lungo
Mi fa crescere ma non è finito.

Dentro il mare
Sono immortale
Come una conchiglia
Ho trovato una famiglia

Ma non dimentico la cultura mia
Irene Maria non andare mai via!

Rit.

Voglio cambiare la parola razzismo,
Perché è cattiveria e solo egoismo.
Non dobbiamo stare zitti
Ma possiamo essere saggi e felici.

Siamo qui per vivere e amare
Non solo per crescere e studiare
Vogliamo cambiare l'ipocrisia,
La mente chiusa non capisce la poesia.
La vita non è facile
Ma la nostra anima è nobile
Davanti all'amore siamo i cantanti,
italiano, albanese
Siamo i parlanti.

Questo è sicuro,
Noi saremo il futuro.
Perché solo Dio sa
Che noi siamo figli di King Kuntà.

Rit.

Oggi siamo qui con le nostre mani
Ma nessuno sa cosa sarà domani
Anche se non ti piace,
Dobbiamo essere in pace.

Ricordo la gioia del primo giorno in Italia
L'alba che nasce il vento che soffia

Il mare ancora calmo
La nave arriva al porto
Guardo i miei compagni intorno
Rivedo il sorriso perso da tanto

Allora sento la felicità
E il profumo della libertà.

Rit.



The instructive work with unaccompanied foreign minors deserves a consideration about the need to adopt positive and innovative customs to support these minors with their own grown paths. These extant themes are debated in Benkelema, a song written and recorded by a group of minors living in Bologna's unaccompanied foreign minor centres, attending Mosaico Italian School. The project consist in writing and recording a rap video to tell people about the meaning of being an unaccompanied foreign minor.

Bibliografia

- Balboni P. (1985) *L'uso delle canzoni nella didattica dell'italiano e delle lingue straniere*, in *Scuola e Didattica*, 3, pp. 87-89.
- Bianchi L. (2018) *Il doppio vincolo dell'accoglienza dei minori in Italia*, in *Educazione interculturale*, Vol. 16, n. 1, Trento: Erickson.
- Bianchi L. (2019) *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei minori stranieri in Italia*, Roma: Roma Tre Press.
- Bracalenti R., Saglietti M. (2011), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Strumenti di intervento per gli operatori*, Milano: FrancoAngeli.
- Brandalise A., Celli A., Rhazzali K., Sartori E., (2008) *Il multilinguismo nella migrazione*, in Mantovani G. (a cura di) *Intercultura e mediazione: teoria ed esperienze*, Roma: Carocci.
- Bruner J. (1990), *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge MA, trad. it. *La ricerca del significato* (1992) Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J. (1996), *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge MA, trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, (2015) Milano: Feltrinelli
- Cancio, L. F. (2018). *Tutela senza confini per i minori non accompagnati*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Caon, F. *Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della letteratura*, in in Laboratorio Itals Ricerca e Didattica dell'Italiano a Stranieri, [www.itals.it sites/default/files/Filim_caon_teorica.pdf](http://www.itals.it/sites/default/files/Filim_caon_teorica.pdf)
- Colombo E., Semi G. (2007) (a cura di) *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Milano: Franco Angeli.
- D'Agostino M., Amoruso M., Jaralla Y. (2015), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica dei minori stranieri non accompagnati*, Palermo: UNIPAPRESS – ITASTRA.
- Demetrio, D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano: Mimesis.
- Demetrio, D., Favaro, G. (2016), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano: Franco Angeli.
- Di Nuzzo, A. (2020) *Minori migranti. Nuove identità transculturali*, Roma: Carocci.
-

- Fabietti U. (1998) *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto ambiguo*, Roma: Carocci.
- Favaro G. (2016), *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri*, in *ILLD. Rivista Internazionale di Linguistica Italiana ed Educazione Linguistica*, v. 8, n. 1 (2016), pp 1-12.
- Favaro, G. (2018), *Narrando s'impara*, in «*Scuola dell'infanzia*», n. 9, maggio, Milano: Franco Angeli.
- Foucault, M. (1983) *L'écriture du soi*, in *Dits et écrits*, Vol. II, 1976-1988, Paris: Gallimard.
- Fu Kyodo (2021), *Hip-hop philosophy. Educare alla creatività con il rap*, Ferrara: La Carmelina.
- Freire, P. (1973) *L'educazione come pratica della libertà*, Milano: Mondadori.
- Iato, C. (2018) *L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati tra identità incerte e pratiche educative in divenire*, in *Educazione interculturale*, Vol. 16, n. 1, Trento: Erickson.
- Mantovani, G. *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?* (2004) Bologna: Il Mulino.
- Monacelli, N. e Fruggeri L. (2012), *Soli ma non isolati: rete connettiva e fattori di resilienza nei vissuti dei minori stranieri non accompagnati*, in «*Rassegna di psicologia*», 01/2012, pp. 29-48, Roma: Ed Nuova Cultura.
- Moro, M. (2006), *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, Milano: Franco Angeli.
- Pasqui, R. (2003) *L'utilizzo della canzone in glottodidattica*, in *Laboratorio Itals Ricerca e Didattica dell'Italiano a Stranieri – Supplemento alla rivista ELLE*, www.italis.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica.
- Pellizzari, F., (2010) *La seconda nascita - Fenomenologia dell'adolescenza*, Milano: Franco Angeli.
- Petti, G. (2011) *Il male minore. La tutela dei minori stranieri come esclusione*, Verona: Ombre Corte.
- Progetto FEI n.7476: “Parole e luoghi d'integrazione. L'accoglienza e l'inserimento dei giovani stranieri nelle scuole e nelle comunità.” Materiali di sintesi. *Percorso formativo 2011-12*, www.docplayer.it/11090100-Materiali-di-sintesi-percorso-formativo-2011-12.html
- Remotti, F. (2001) *Contro l'identità*, Roma-Bari: Laterza.
- Remotti, F. (2010) *L'ossessione identitaria*, Roma-Bari: Laterza.
- Rogers, C. (1969) *Freedom to Learn*, Pearson, ed. Italiana *Libertà nell'apprendimento* (1973) traduzione di Roberto Tettucci, Firenze: Giunti Barbèra.
- Segatto, B., Di Masi D., Surian A. (2018), (a cura di) *L'ingiusta distanza. Percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*, Milano: FrancoAngeli.
- Sayad, A. (2002) *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano: Raffaello Cortina.
- Sorgoni, B. (2011) *Etnografia dell'accoglienza, rifugiati e richiedenti asilo a Ravenna*, Roma: Cisu.
- Surian, C. e Surian, A. (2013) *L'alfabetizzazione di Paulo Freire*, in *La Ricerca*, Torino: Loescher Editore, <https://laricerca.loescher.it/lalfabetizzazione-di-paulo-freire-87896525/>.
- Traverso, A. (2018) (a cura di) *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Milano: Franco Angeli.
- Vianelli, L. (2014) *Frustrazione/potenzialità. Il sapere antropologico nella quotidianità di un progetto di accoglienza di rifugiati e richiedenti asilo*, in *Antropologia applicata*, San Cesareo: Pensa Editore, pp. 345-368.

TEORIA E PRASSI
Rivista di Scienze dell'Educazione

Semestrale

Anno 2
Numero 3
Ottobre 2021

Direttore responsabile:
Alessandro Alvisi

Progetto grafico / Impaginazione:
Francesco Galli

Hanno collaborato:
Claudio Cavallari
Elisa Morselli
Irene Maria Olavide
Sebastiano Salati
Daria Vellani

Recensioni a cura di:
Krzysztof Szadejko
Daria Vellani

Segreteria di redazione:
Lia Poggi

Pubblicazione semestrale edita
dall'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione
e della Formazione "Giuseppe Toniolo"



tel.: +39 059 7112617
e-mail: segreteria@igtoniolo.it
sito: www.igtoniolo.it/teoria-e-prassi

Aut. Tribunale di Modena
3273/2020 del 03/06/2020
RG. n. 1333/2020