

Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti

Which pedagogical frameworks should be applied in pre-primary schools with a significant population of migrant children? Perspectives from research carried out with teachers

Luisa Zinant

Lecturer / Department of Languages and Literatures, Communication, Education and Society (DILL) / University of Udine (Italy) / luisa.zinant@uniud.it

Davide Zoletto

Associate Professor in Education / Department of Languages and Literatures, Communication, Education and Society (DILL) / University of Udine (Italy) / davide.zoletto@uniud.it

abstract

This paper aims to present some of the results of qualitative research carried out in pre-primary and primary schools with a significant population of migrant students in Friuli Venezia Giulia.

The research involved four Istituti Comprensivi and aimed to explore pedagogical frameworks, innovative educational practices and teachers' training needs. In this paper we will focus especially on the results emerging from teachers working in pre-primary schools.

The paper will first present the theoretical background to the research, with particular reference to the role played by approaches which are not related to culturalism within educational research in heterogeneous learning environments. We will then focus on the methodological aspects of the research, based on interviews with principals and experts, and qualitative questionnaires and focus groups with teachers.

Drawing especially on the analysis of data from the questionnaires and focus groups, we will finally present the main pedagogical assumptions emerging among pre-primary teachers, with a special focus on the ways in which they try to build inclusive learning environments starting from children's own diversities.

Keywords: *Pre-primary schools with a large migrant population, Pedagogical frameworks, Educational practices, Teachers, Intercultural pedagogy*

- * L'intero lavoro è frutto di un'elaborazione collettiva dei due autori e tuttavia Davide Zoletto è autore dei §§ 1 e 2 e Luisa Zinant è autrice dei §§ 3 e 4.

L'articolo si propone di presentare alcuni risultati di una ricerca qualitativa svolta in scuole dell'infanzia e primarie ad alta presenza migratoria della regione Friuli Venezia Giulia. La ricerca ha coinvolto quattro Istituti Comprensivi e ha avuto come obiettivo quello di indagare i modelli pedagogici, le pratiche didattiche e i bisogni formativi degli insegnanti. In questo contributo ci focalizzeremo in particolar modo sui risultati emergenti tra gli insegnanti in servizio presso scuole dell'infanzia.

Il contributo presenterà dapprima alcuni presupposti teorici della ricerca, con particolare riferimento alla possibile rilevanza di approcci non culturalisti alla ricerca pedagogica in contesti educativi eterogenei caratterizzati da una forte presenza di allievi postmigranti. Ci soffermeremo quindi sugli aspetti metodologici della ricerca, che ha previsto interviste con Dirigenti ed esperti e questionari qualitativi e focus group con gli insegnanti.

A partire soprattutto dall'analisi dei dati dei questionari e dei focus group, presenteremo infine i principali aspetti pedagogici emergenti fra gli insegnanti della scuola dell'infanzia coinvolti nella ricerca, con un focus specifico sulle modalità con cui tali insegnanti cercano di promuovere ambienti di apprendimento inclusivi a partire dalle diversità dei bambini.

Parole chiave: Scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria, Modelli pedagogici, Pratiche didattiche, Insegnanti, Pedagogia interculturale

Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti

1. Presupposti teorici

Quali sono i modelli pedagogici di riferimento di insegnanti in servizio presso scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Quali sono le pratiche che gli insegnanti mettono in atto?

Nel corso del presente articolo si cercherà di fornire alcune risposte, seppur parziali e circoscritte, a tali quesiti, che nel loro insieme rappresentano alcune delle domande di ricerca di un progetto di ricerca intitolato *Modelli pedagogici e pratiche educative in scuole dell'infanzia e primarie socialmente e culturalmente eterogenee*, svoltosi tra l'aprile 2017 e l'aprile 2018 presso il *Dipartimento di Lingue e Letterature, comunicazione, formazione e società* dell'Università degli Studi di Udine.

Tale progetto è nato con lo scopo di approfondire, a livello regionale del Friuli Venezia Giulia, le dinamiche in atto all'interno di scuole dell'infanzia e primarie ad alta presenza migratoria. All'epoca della progettazione della ricerca i dati presenti nel Rapporto MIUR-ISMU riferito all'a.s. 2014/2015, mostravano che a livello nazionale le scuole ad alta presenza migratoria (pari o superiore al 30%) erano il 5,1% del totale delle scuole presenti in Italia (MIUR-ISMU, 2016, p. 68). Di queste scuole, il 52,2% e il 29,9% erano allora rappresentate rispettivamente da scuole dell'infanzia e scuole primarie (ivi, p. 69). Nel medesimo anno scolastico, in Friuli Venezia Giulia le scuole con percentuali di alunni con cittadinanza non italiana superiori al 30% erano il 7,7% del totale (Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, 2016, p. 39).

A distanza di due anni, la situazione a livello nazionale sembra trovare conferma nei dati più recenti, riferiti all'anno scolastico 2016/2017, dai quali emerge come la scuola dell'infanzia sia il settore della scuola italiana nel quale si rileva la percentuale più alta di scuole

in cui gli alunni con cittadinanza non italiana superano il 30% (7,1% del totale secondo i dati del MIUR), mentre le scuole primarie sopra il 30% sono il 5,6% del totale (MIUR, 2018, p. 36).

Con il presente progetto di ricerca si mirava a raggiungere almeno una prima comprensione delle dinamiche in atto all'interno di tali scuole, direttamente dalla voce degli insegnanti impegnati in tali contesti. Le ricerche condotte in ambito pedagogico-interculturale, sia a livello internazionale (Howard, Richard Milner IV, 2014; Da Silva Idings, Combs, Moll, 2014; Sleeter, 2010) che nel contesto italiano (Fiorucci, 2015; Tarozzi, 2014; Catarci, 2013), suggeriscono infatti come, al fine di promuovere processi inclusivi, un ruolo significativo possa essere svolto anche dalle scelte pedagogiche, didattiche e metodologiche adottate dagli insegnanti.

Nello specifico, la ricerca aveva fra gli obiettivi quello di superare un'ottica solo culturalista, tenuto conto dei rischi che può comportare, anche in contesti complessi ed eterogenei come le scuole dell'infanzia e primarie ad alta presenza migratoria, l'adottare come unico o prevalente criterio di lettura le sole differenze culturali dei bambini e delle famiglie con *background* migratorio, soprattutto laddove tali differenze vengano intese secondo accezioni essenzializzanti o comunque troppo rigide, decontestualizzate e destoricizzate (Zoletto, 2012). Nelle scuole ad alta presenza migratoria, infatti, anche in considerazione della pluralità di aspetti extrascolastici che concorrono a definirne la conformazione (Borlini, Memo, 2009; Butler, Hamnett, 2007), i processi di apprendimento e socializzazione sia spontanei che intenzionalmente progettati emergono all'intersezione di una pluralità di aspetti, che includono non solo le differenze linguistiche e culturali, ma anche aspetti quali l'età, il genere, il gruppo sociale ecc. (Zoletto, 2016; Bolognesi, 2014; Favaro, 2014; Luatti, 2014).

Di fronte a una tale complessità, un approccio solo culturalista corre il rischio di reiterare almeno due problemi nell'atteggiamento di ricerca e intervento di ricercatori e insegnanti: da un lato il rischio di non cogliere la concretezza delle esperienze di apprendimento e socializzazione, né le modalità effettive con cui si sviluppano i processi di inclusione o esclusione; dall'altro lato il rischio di concentrarsi sempre e solo su criticità che si presumono legate solo alle differenze culturali dei bambini con *background* migratorio e delle loro famiglie, come se tali criti-

cità dipendessero esclusivamente dalle “loro” caratteristiche e non emergessero invece anche nell’incontro/scontro/confronto con le culture pedagogiche e dalle pratiche di quanti operano nei contesti educativi (Sleeter, 2010; Pollock, 2008; Dyson, 1997). È pertanto anche su tali culture pedagogiche che, come suggerito da tempo anche nell’ambito della pedagogia dell’infanzia (Bove, 2010; Bondioli, Nigito, 2008; Bondioli, 2006; Mantovani, 2003) occorre focalizzare l’attenzione della ricerca pedagogica, non solo o non tanto per evidenziare eventuali criticità, ma in particolare per sottolineare, valorizzare e diffondere punti di forza e potenzialità che talora vengono paradossalmente poco riconosciuti e poco promossi anche dagli insegnanti stessi.

2. Aspetti metodologici

La ricerca ha inteso quindi focalizzarsi non tanto sulle differenze culturali dei bambini e delle loro famiglie, ma viceversa: (1) sui modelli pedagogici emergenti fra gli insegnanti che operano in scuole dell’infanzia e primarie ad alta presenza migratoria; (2) sulle pratiche educative promosse in tali scuole; (3) sui bisogni formativi espressi dagli insegnanti stessi. L’intento della ricerca non era giungere ad una mappatura esaustiva di tutti questi aspetti, ma effettuare una prima ricognizione nella prospettiva di eventuali future ricerche su o uno più aspetti di quelli qui considerati.

Si è cercato di progettare la ricerca, basandosi principalmente su un approccio di tipo qualitativo che, nello specifico, ha visto l’intrecciarsi di diversi strumenti di ricerca quali interviste semi-strutturate, questionari semi-strutturati e *focus group*. Di seguito verranno esplicitati fasi e metodologie della ricerca, per poi passare alla presentazione e discussione dei risultati emersi riguardanti specificamente insegnanti in servizio presso le scuole dell’infanzia coinvolte.

Dopo la necessaria ricerca di sfondo, è stato messo a punto un questionario semi-strutturato che è stato innanzitutto sottoposto ad alcuni esperti del territorio (11, inclusi i Dirigenti dei quattro Istituti Comprensivi coinvolti nella ricerca) nel corso di interviste semi-strutturate audioregistrate. Tali interviste sono state finalizzate a raccogliere elementi per la messa a punto di una ulteriore versione del questiona-

rio (comprendente 27 quesiti) da utilizzare poi nella ricerca con gli insegnanti.

Lo strumento utilizzato con gli insegnanti iniziava con due domande di sfondo formulate allo scopo di offrire la possibilità ai docenti di esprimere la loro opinione in merito ai punti di forza e di debolezza del loro lavoro in contesti eterogenei, come anche far emergere le loro opinioni sul ruolo svolto dalla loro scuola per le rispettive comunità.

Si è proceduto poi con una serie di domande costruite al fine di indagare alcuni aspetti salienti dell'attività didattica dei docenti e alcuni aspetti delle culture pedagogiche sottostanti, facendo riferimento da un lato ad elementi presenti in specifici strumenti pensati per l'analisi e la valutazione dell'organizzazione pedagogica della scuola dell'infanzia (Bondioli, Ferrari, 2008; Bondioli, Nigito, 2008), dall'altro ad alcuni strumenti sviluppati più in generale in ambito pedagogico-interculturale per l'analisi della qualità dei contesti educativi eterogenei e multiculturali (Ferrari, Ledda, 2012; Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, 2011; Santerini, 2010; Favaro, 2009).

La parte successiva del questionario è stata costruita con l'intenzione di indagare in modo maggiormente mirato la presenza di alcuni specifici aspetti che possono concorrere a promuovere ambienti di apprendimento inclusivi a partire dalle diversità dei bambini, dai loro interessi, linguaggi e competenze. In tal senso, si è fatto riferimento in particolare ad aspetti quali la valorizzazione delle competenze e degli interessi emergenti nel gioco e nell'interazione fra pari (Evaldsson, 2009; Bondioli, 2002; Dyson, 1997; Corsaro, 1997, trad. it. 2003) e la valorizzazione delle lingue e dei linguaggi conosciuti dai bambini (Favaro, 2013; Beacco *et alii*, 2010; Zaninelli, 2008), inclusi gli ambienti, i linguaggi e i contenuti connessi al mondo delle nuove tecnologie e dei media (Rivoltella 2015; Mantovani, Ferri, 2008; Dyson, 1997).

Le ultime domande del questionario riguardavano invece più da vicino il lavoro complessivo di progettazione e documentazione del docente (considerato come uno dei componenti di un più articolato gruppo di professionisti, facente parte di una specifica scuola), anche in ottica di continuità verticale e orizzontale, oltre che i suoi bisogni formativi.

Il questionario così composto è stato sottoposto a 36 insegnanti in servizio presso quattro Istituti Comprensivi della regione caratterizzati dalla presenza di plessi di scuola dell'infanzia o di scuola primaria con elevate percentuali di allievi con cittadinanza non italiana. Complessivamente hanno accettato di partecipare alla ricerca 19 insegnanti di scuola dell'infanzia (nove plessi coinvolti) e 17 di scuola primaria (di sette plessi diversi). Il questionario è stato compilato in forma anonima e individuale dai docenti, durante appositi incontri organizzati presso i plessi interessati dalla ricerca.

Allo scopo di approfondire almeno alcuni degli aspetti teorici e delle pratiche emergenti dai questionari, sono stati infine effettuati, sempre presso i plessi coinvolti, quattro *focus group* (audio-registrati), uno per ogni Istituto Comprensivo. I *focus group*, ai quali hanno partecipato tutti e 36 i docenti coinvolti nella compilazione del questionario, erano composti da cinque domande guida, una riguardante i punti di forza e di debolezza del lavorare in contesti eterogenei, tre riferite agli obiettivi del progetto, una lasciata aperta per eventuali ulteriori commenti e riflessioni.

3. Pratiche degli insegnanti e aspetti pedagogici emergenti dalla ricerca

Dati gli obiettivi del presente contributo, presenteremo alcuni dei risultati emergenti dalle risposte al questionario e dai *focus group*, soffermandoci su alcune pratiche riportate dalle insegnanti di scuola dell'infanzia e su alcuni aspetti pedagogici emergenti, con particolare riferimento alla promozione di ambienti di apprendimento inclusivi a partire dalle diversità dei bambini.

Nel questionario era stata predisposta una specifica domanda a scelta multipla (in cui era presente anche l'opzione: Altro, e nelle quali ogni docente poteva indicare fino ad un massimo di tre scelte), riguardanti gli approcci utilizzati più frequentemente dalle insegnanti in riferimento all'eterogeneità dei loro contesti. Sulla base delle scelte effettuate dalle docenti, emerge che fra gli approcci più utilizzati vi sono la promozione dell'educazione socio-emotiva (14), l'apprendimento cooperativo (11), la valorizzazione dei repertori linguistici e culturali degli allievi e delle loro famiglie (8) e la didattica laboratoriale (7).

L'importanza della sfera relazionale ed emotiva viene ripresa anche in altre risposte, in cui le docenti dichiarano di dedicare del tempo al creare un clima positivo in sezione, anche attraverso una adeguata articolazione degli spazi, una opportuna predisposizione dei materiali e una flessibile organizzazione dei tempi e dei raggruppamenti. Secondo quanto esplicitato da una docente, il fine ultimo di tali accorgimenti dovrebbe essere quello di rendere la scuola un ambiente in cui bambini possano star bene in relazione a se stessi e con gli altri. Questa è anche una delle ragioni a cui alcune insegnanti hanno ricondotto la scelta di far lavorare i bambini a coppie e in piccolo gruppo. Anche il fatto che molte insegnanti abbiano indicato fra gli approcci più utilizzati l'apprendimento cooperativo potrebbe forse essere letto anche in questo senso. Inoltre, nei *focus group* è emerso come alcune insegnanti facciano lavorare i bambini e le bambine in gruppi eterogenei per età, sia tra diverse sezioni della scuola dell'infanzia, sia con gruppi di bambini del nido o alunni della scuola primaria, nell'ottica della continuità verticale.

Oltre a progettare specifiche attività per far lavorare i bambini insieme ai pari, le insegnanti hanno anche dichiarato di osservare nei momenti non strutturati i bambini e le relazioni che avvengono tra di essi, e hanno evidenziato la presenza di raggruppamenti spontanei orientati dai giochi scelti, dagli interessi comuni, dalle attività proposte. L'importanza di questo aspetto è stata sottolineata in letteratura (Bondioli, Nigito, 2008, p. 218) e appare particolarmente rilevante anche considerata l'eterogeneità e complessità dei contesti indagati.

Potrebbe essere forse questa anche una delle direzioni in cui leggere un altro elemento emergente sia nei questionari che nei *focus group*, ovvero il fatto che secondo le docenti un interesse molto forte e comune fra i bambini è quello che riguarda le nuove tecnologie. Alcune docenti affermano che questo è anche uno dei motivi per cui utilizzano (sebbene questo aspetto emerga con frequenza variabile) diversi dispositivi tecnologici (le insegnanti hanno citato una varietà di dispositivi: proiettore interattivo, macchine fotografiche, microscopio digitale, *tablet*, *Lim*, *smartphone*, cornici digitali, lavagna luminosa, *personal computer*) al fine di completare, arricchire e supportare le esperienze di apprendimento, con una specifica attenzione alle valenze espressive di tali linguaggi. Questo carattere accomunante di linguaggi come quelli

tecnologicamente mediati è un'altra chiave di lettura potenzialmente interessante che emerge dalle risposte delle insegnanti. Potrebbe infatti offrire lo spunto per sviluppare anche in questo ambito un *focus* di ricerca mirato come quelli avviati per esempio per alunni di altre fasce d'età (Rivoltella, 2015; Zinant, 2014).

Dalle risposte emerge che le docenti prestano attenzione anche ad un altro ambito nel quale valorizzare le diverse conoscenze e competenze dei bambini e delle loro famiglie, ovvero quello delle diversità linguistiche. Alcune insegnanti hanno riferito di coinvolgere i genitori per il racconto di storie in lingua madre, in un caso anche con l'aiuto delle nuove tecnologie. Queste esperienze paiono evidenziare le centralità, tanto più in un contesto eterogeneo e multiculturale come quello delle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria, della costruzione di una consapevole e positiva collaborazione scuola-famiglia (Traversi, 2014; Bove, 2010; Bove, Mantovani, Zaninelli, 2010; Silva, 2004).

Sempre per valorizzare le diverse lingue conosciute dai bambini e dalle bambine in sezione, le insegnanti dichiarano di avvalersi della presenza delle mediatrici linguistiche (ove presenti), ma anche di chiedere, durante i vari momenti della giornata scolastica, “come si dice in”, o inserendo alcuni termini nelle canzoni, o nelle *routine* quotidiane, o nei momenti di gioco strutturato o anche attraverso giochi svolti attraverso la LIM, da condividere con tutti gli altri bambini.

Richiamando le parole di Anne Haas Dyson (1997), potremmo dire che il gioco spontaneo e le interazioni fra pari, così come la curiosità per tecnologie e lingue diverse, sembrerebbero essere ambiti da cui le insegnanti muovono per valorizzare interessi e competenze dei bambini e promuovere così un ambiente di apprendimento inclusivo.

Un altro ambito nel quale le pratiche riportate dagli insegnanti sembrano particolarmente significative per la progettazione di ambienti inclusivi a partire dalle diversità dei bambini è quello della didattica laboratoriale, indicata da 7 docenti tra gli approcci più utilizzati. Con essa – affermano alcune delle insegnanti – è possibile lasciare spazio all'approfondimento, agito concretamente attraverso il fare, di interessi e competenze e favorire nel contempo la scoperta di nuove possibilità e conoscenze. Alcune insegnanti a tal proposito dichiarano di voler promuovere un apprendimento che parta dall'esperienza dei

bambini e dall'esperienza vissuta tra i bambini dentro e fuori la scuola. Una docente menziona a tal proposito la progettazione di *atelier*, affermando che sia per tale progettazione, come in generale in tutta l'attività didattica, sarebbe importante ragionare su quali proposte attuare, per offrire ai bambini la possibilità di scegliere ciò che davvero permette di esprimere al meglio il proprio potenziale e non solo di seguire un percorso prestabilito, uguale per tutti.

Non a caso, forse, alcune insegnanti specificano di progettare le attività con l'obiettivo di stimolare i diversi linguaggi dei bambini, affermando di tenere come riferimento i "cento linguaggi dei bambini" proposti nelle scuole dell'infanzia di *Reggio-Children* e in particolare dalla figura di Loris Malaguzzi (indicato come riferimento da 4 insegnanti), così come alcune insegnanti (4) indicano come riferimento le diverse intelligenze dei bambini proposte da Howard Gardner.

Oltre al linguaggio verbale, emerge una grande attenzione alla dimensione grafico-pittorica, alla dimensione musicale, al linguaggio iconico (molto utilizzato dalle insegnanti soprattutto con i più piccoli, nei primi mesi di scuola), nonché alla corporeità e, come già menzionato, al gioco, sia strutturato che spontaneo. L'aspetto interessante riguarda il fatto che quasi sempre le insegnanti affermano di unire tali linguaggi per presentare una determinata attività in modo da coinvolgere molteplici canali sensoriali e competenze. Ciò viene ad esempio attuato da alcune docenti nelle attività di avvicinamento al libro e alla promozione dei primi processi di alfabetizzazione.

All'interno di questa attenzione pedagogica verso le modalità per valorizzare le diversità dei bambini e nel contempo i loro interessi comuni, possono forse essere lette anche le opzioni indicate dalle insegnanti in risposta ad una seconda domanda a scelta multipla, relativa agli aspetti sui quali esse focalizzavano maggiormente l'attenzione nell'attività didattica. In questo caso, l'opzione maggiormente scelta dalle docenti riguarda l'ideale organizzazione degli spazi (17), a cui seguono le metodologie didattiche e modalità di gestione dei bambini (14) e gli strumenti e le risorse da utilizzare nella propria attività (10).

Durante i *focus group*, molte insegnanti hanno affermato di aver più volte riflettuto in merito al ruolo e all'articolazione dello spazio all'interno delle loro scuole, dichiarando di essere poi riuscite a de-strutturarlo e ristrutturarlo, creando così un ambiente di apprendi-

mento aperto e flessibile verso la libera scelta ed espressione dei bambini. Anche in questo caso appare significativa l'attenzione pedagogica riferita alla progettazione degli spazi e degli ambienti di apprendimento, uno dei temi cardine della ricerca sull'organizzazione pedagogica delle scuole dell'infanzia (cfr. ad esempio il già citato Bondioli, Nigito, 2008).

Va segnalato che diverse insegnanti hanno sottolineato anche il ruolo educativo degli spazi esterni alla scuola, sia per le attività di esplorazione, di ricerca, di rinforzo svolte in essi, sia per l'opportunità di creare un positivo rapporto con la natura e con l'ambiente circostante. Due insegnanti menzionano esplicitamente l'*outdoor education* come modello di riferimento per la propria attività didattica. Si tratta anche in questo caso di un elemento che potrebbe forse essere approfondito in ottica inclusiva, anche pensando alle recenti ricerche e riflessioni sul tema svolte anche in ambito italiano (Farnè, Agostini, 2014). Ampliando il concetto di ambiente circostante la scuola, le docenti raccontano di aver attivato numerose collaborazioni con associazioni ed enti presenti sul territorio, al fine di ampliare quantitativamente ma soprattutto qualitativamente l'esperienza e i vissuti degli alunni stessi.

Allo stesso modo, anche se in misura quantitativamente minore (6 scelte rispetto alle 17 riferite all'organizzazione dello spazio), anche la gestione dei tempi risulta rilevante per le docenti. Ciò emerge soprattutto dai *focus group*, durante i quali le insegnanti hanno discusso di tale aspetto, sia per la gestione delle attività, che non dovrebbe essere legata troppo strettamente a tempi rigidi e prestabiliti, sia per l'apprendimento delle *routine* della giornata. In misura ancor maggiore, le docenti hanno focalizzato l'attenzione sul rispetto dei tempi dei loro alunni e delle loro alunne, dimostrando ancora una volta la volontà di mettere al centro del processo di apprendimento il bambino stesso. Questo tipo di consapevolezza potrebbe essere letta come una "personalizzazione del tempo collettivo" (Bondioli, Nigito, 2008, p. 138), in cui pur prestando attenzione alle esigenze di ciascun bambino si riesca a far comprendere al bambino stesso "il piacere della condivisione e a riconoscere la necessità di regole del vivere collettivo" (*ibidem*).

Infine, sempre in riferimento alla centralità del bambino come protagonista del processo di apprendimento, va rilevato come alcune in-

segnanti (5 nel questionario e diverse anche nel *focus group*) indichino Maria Montessori come figura pedagogica di riferimento, un ulteriore spunto che meriterebbe di essere approfondito anche in specifico riferimento ai contesti multiculturali. Alcune docenti, anche in riferimento a tale visione di bambino autonomo ed attivo, affermano di essersi messe in discussione, di aver modificato anche i propri stili di insegnamento, la propria idea di bambino, di spazio-scuola e di insegnante. Insegnante che, proseguono le docenti, dovrebbe infatti sapersi mettere da parte per lasciare al centro del processo di apprendimento i bambini stessi, rimanendo una figura significativa in grado di orientare il loro processo di crescita e apprendimento, senza però decidere per loro. Un'insegnante capace, come specificato da un'altra maestra, di lavorare in maniera non direttiva, di non fornire le risposte ma di aiutare i bambini a trovarle.

4. Considerazioni conclusive

Nel corso della ricerca è emerso come l'eterogeneità sociale e culturale che caratterizza le scuole in cui lavorano queste insegnanti comporti un ripensamento continuo.

Ciò, alle volte, può provocare dei momenti di scoramento, come effettivamente riferito da alcune delle insegnanti coinvolte, che hanno riportato le difficoltà incontrate nel tentativo di far fronte agli aspetti segnalati come critici in tali contesti: ad esempio i problemi di comprensione linguistica e di collaborazione con le famiglie, oppure talora la non adeguatezza di spazi e risorse. Tuttavia, le docenti stesse nei vari momenti della ricerca hanno più volte sottolineato l'importanza di non focalizzarsi solo sulle criticità, ma di puntare sugli aspetti positivi dei loro contesti: ad esempio l'interesse e l'entusiasmo dimostrato dai bambini, l'arricchimento che deriva dalle diversità, percepite anche come opportunità per ricercare e sperimentare nuove metodologie al fine di migliorare il processo di insegnamento/apprendimento.

È anche in questo senso, forse, che si possono leggere alcune delle risposte fornite dalle insegnanti all'ultima domanda del questionario, in cui si chiedeva loro di suggerire un aggettivo che potesse sintetizzare a loro avviso il lavoro che esse svolgevano nelle loro scuole. Se 12 in-

segnanti hanno descritto il proprio lavoro usando un solo termine, di accezione positiva (es. gratificante, stimolante, speciale, ecc.) o comunque neutra (es.: multicultural), 7 insegnanti su 19, si sono orientate in realtà su due aggettivi: ad esempio, meraviglioso ma molto impegnativo, faticoso ma estremamente arricchente ecc. Come a dire che il contesto in cui lavorano è sicuramente un contesto complesso, un contesto che alle volte può disorientare, demotivare, che interpella continuamente il docente nel suo “essere insegnante”, ma che forse, proprio in virtù di tale continuo rinnovamento, può essere visto anche come costruttivo. Ci pare in questo senso particolarmente significativa l’espressione proposta da una delle docenti – il lavoro in queste scuole è come quello del “ricercatore” – che sembra richiamare un aspetto ben evidenziato in letteratura (Mantovani, 2003, pp. 109-113; Gobbo, 2000, pp. 199-208): quello di osservare e studiare dal di dentro i contesti ad alta complessità ed eterogeneità in cui l’insegnante lavora per poterli comprendere da più angolature e orientarli poi pedagogicamente, contribuendo a renderli laboratori quotidiani di riflessione e sperimentazione in cui prefigurare una scuola più inclusiva ed equa per tutti i cittadini di domani.

Riferimenti bibliografici

- Bolognesi I. (2013). Scuole dell’infanzia con elevata presenza di bambini di origine straniera. Conflitti sociali, processi educativi e opportunità evolutive. *Educazione Interculturale*, 12 (2): 183-198.
- Bondioli A. (2002). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A. (2006). Lo studio della prima infanzia in chiave pedagogica: questioni di metodo a partire da un esempio. In A. Bondioli (ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 132-158). Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Ferrari M. (eds.) (2008). *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell’Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Nigito G. (ed.) (2008). *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un dispositivo di analisi e valutazione dell’organizzazione pedagogica della scuola dell’infanzia (DAVOPSI)*. Bergamo: Junior.
- Borlini B., Memo F. (2009). L’insediamento degli immigrati nello spazio ur-

- bano. Un'analisi esplorativa sulla concentrazione degli alunni di origine straniera a Milano. *Sociologia urbana e rurale*, 90: 89-112.
- Bove C. (2010). L'esperienza delle relazioni con le famiglie immigrate non è scontata. In F. L. Zaninelli (ed.) *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi* (pp. 163-198). Milano: FrancoAngeli.
- Bove C., Mantovani S., Zaninelli F. (2010). Ascoltare le voci dei genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia. Temi e dialoghi emersi da una ricerca nelle scuole dell'infanzia italiane. *Rivista di Studi Familiari*, 1: 59-75. In <ijfs.padovauniversitypress.it/system/files/papers/15_1_05_0.pdf> (ultima consultazione: 31/08/2018).
- Butler T., Hamnett C. (2007). The Geography of Education: Introduction. *Urban Studies*, 44(7): 1161-1174.
- Catarci M. (2013). Interculturalism in Italian primary schools with a high concentration of immigrant students. *Intercultural education*, 24(5): 456-475.
- Beacco J.C. et alii (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Council of Europe (trad. it. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale*. Università degli Studi di Milano, "Italiano LinguaDue", 2016). In <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoiats/article/view/8261/7882>> (ultima consultazione: 31/08/2018).
- Corsaro W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge (trad. it. *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna, 2003).
- Da Silva Iddings A.C., Combs M.C., Moll L.C. (2014). English Language Learners and Partnerships With Families, Communities, Teacher Preparation, and Schools. In H. Richard Milner IV, K. Lomotey (eds.), *Handbook of Urban Education* (pp. 188-196). New York: Routledge.
- Dyson A. H. (1997). *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Evaldsson A.C. (2009). Play and Games. In J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 316-331). New York: Palgrave Macmillan.
- Farnè R., Agostini F. (eds.) (2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Favaro G. (ed.) (2009). *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri. La sperimentazione del Quaderno dell'integrazione nelle scuole fiorentine*. Firenze: Polistampa.
- Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Favaro G. (2013). Il bilinguismo disegnato. *Italiano LinguaDue*, 1: 114-127.

- In <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3123>> (ultima consultazione: 31/08/2018).
- Favaro G. (2014). Il timore della mescolanza. Ritratti di scuole nel tempo della pluralità. *Educazione interculturale*, 12(2): 153-164.
- Fiorucci M. (2015). The Italian Way for Intercultural Education. In M. Cacciarci, M. Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges* (pp. 105-129). Farnham: Ashgate.
- Gobbo F. (2000). *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Howard T.C., Richard Milner IV H. (2014). Teacher Preparation for Urban Schools. In H. Richard Milner IV, K. Lomotey (eds.), *Handbook of Urban Education* (pp. 199-216). Routledge: New York.
- Luatti L. (2014). Scuole polarizzate. Laboratori di sperimentazione? *Educazione interculturale*, 12(2): 173-182.
- Mantovani S. (2003). Pedagogia e infanzia. In L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (eds.), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza* (pp. 109-120). Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani S., Ferri P. (eds.) (2008). *Digital kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*. Milano: ETAS.
- MIUR – Fondazione ISMU (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015*. Milano: Fondazione ISMU. In <<http://www.ismu.org/2016/05/alunni-cni-rapporto-nazionale-2014-2015/>> (ultima consultazione: 31/08/2018).
- MIUR (2018). *Gli alunni con cittadinanza a.s. 2016/2017*. Ufficio Statistica e studi: Roma. In <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f-8609b3?version=1.0> (ultima consultazione: 31/08/2018).
- Pollock M. (2008). From Shallow to Deep: Toward a Thorough Cultural Analysis of School Achievement Pattern. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4): 269-380.
- Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia (2011). *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*. Centro Stampa FVG.
- Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia (2016). *Rapporto Immigrazione 2016*. Ufficio stampa e comunicazione. In <https://www.regione.fvg.it/rafvf/export/sites/default/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/allegati/01122016_Rapporto_Immigrazione_2016.pdf> (ultima consultazione: 31/08/2018).
- Rivoltella P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.

- Santerini M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Sleeter C.E. (2010). Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection". *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1): 116-119.
- Silva C. (2004). *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Unicopli.
- Tarozzi M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural education*, 25(2): 128-142.
- Traversi M. (2014). La partecipazione dei genitori italiani e stranieri, nella scuola interculturale. *Educazione interculturale*, 12(1): 389-398.
- Zaninelli F. L. (2008). Idee e teorie sulla lingua. La voce di genitori e insegnanti a Milano. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2: 49-71. In <<http://www.fupress.net/index.php/rief/article/view/3009>> (ultima consultazione: 31/08/2018).
- Zinant L. (2014). *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*. Pisa: ETS.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (2016). Scuole e quartieri ad alta presenza migratoria tra processi di territorializzazione e flussi transnazionali. Ambiti emergenti per la ricerca pedagogica. *Studium Educationis*, XVII, 1: 43-53.