



Studenti e studentesse non italiani/e nella scuola secondaria
tra inclusione e rischio di emarginazione.
Risultati da una ricerca qualitativa prima e durante la pandemia da Covid 19
Non-Italian male and female students in secondary school
between inclusion and risk of marginalisation.
Results from qualitative research before and during the pandemic by Covid 19

Valentina Guerrini

Università degli Studi di Firenze - valentina.guerrini@unifi.it

ABSTRACT

The growing number of male and female students of non-Italian origin and many differences that exist within schools (gender, cultural, ethnic, religious, learning styles) have contributed to an increase in teaching activities and teacher training courses aimed at promoting forms of inclusion and combating discrimination against differences. At the same time, pedagogical research supports this trend and supporting forms of education for respect and equality with solid theories. This paper will describe and analyse a qualitative research conducted among teachers and classes in three secondary schools in Tuscany, aimed at finding out the perception that teachers and students have of school inclusion towards gender and ethnic-cultural differences. In the light of the data that emerged, there was a continuation of the research during the first phase of the health emergency, in the spring of 2020, to find out what had changed in teachers and students' life during the period of distance learning, which involved the suspension of many projects and activities related to daily teaching.

Il numero crescente di studenti e studentesse di origine non italiana e le molteplici differenze esistenti all'interno della scuola (di genere, culturali, etniche, religiose, negli stili di apprendimento), hanno contribuito all'incremento di attività didattiche e corsi di formazione per docenti mirati a promuovere forme di inclusione e combattere le discriminazioni verso le differenze. Parallelamente, la ricerca pedagogica sostiene con solide teorie forme di educazione al rispetto e alla parità. Il presente contributo descriverà e analizzerà una ricerca qualitativa condotta tra docenti e classi di tre scuole secondarie di primo grado in Toscana, mirata a scoprire la percezione che docenti e studenti hanno dell'inclusione scolastica verso le differenze di genere ed etniche-culturali. Alla luce dei dati emersi, vi è stato un proseguimento della ricerca durante la prima fase dell'emergenza sanitaria, nella primavera 2020, per scoprire che cosa fosse cambiato nella vita dei docenti e degli studenti durante il periodo della didattica a distanza che ha comportato la sospensione di molti progetti e attività collaterali alla didattica quotidiana.

KEYWORDS

Inclusion, Discriminations, Teachers Training, Pandemic, School Organization.

Inclusione, Discriminazioni, Formazione Docenti, Pandemia, Organizzazione Scolastica.

Introduzione

Il presente contributo ha l'obiettivo di analizzare i risultati emersi da una ricerca qualitativa, condotta attraverso interviste a docenti e focus groups con studenti e studentesse, in alcune scuole secondarie di primo grado della Toscana.

La ricerca si colloca all'interno di un progetto europeo biennale "*Gender Equality Charter Marks in order to overcome gender stereotyping in education across Europe*" concluso nel luglio 2019 e avente come finalità principale la creazione di uno strumento (*Charter Mark*) utile a capire come e in che modo le scuole stiano lavorando nell'ottica inclusiva, di educazione al rispetto delle differenze in particolare della parità tra i generi, onde evitare fenomeni di discriminazione, stereotipi, bullismo e varie forme di violenza.

Il progetto si è sviluppato seguendo il modello di una ricerca azione partecipativa (Orefice 2006), poiché oltre ad una ricerca qualitativa tra docenti e classi, ha coinvolto i docenti in ogni fase del lavoro: dall'analisi dei bisogni formativi alla progettazione di percorsi di formazione per i docenti stessi e di attività da realizzare in classe mirate a combattere stereotipi verso la differenza di genere ed etnica. L'assunto di base era proprio quello di innovare il modo di fare scuola a partire non dagli obiettivi disciplinari dei singoli insegnamenti, ma da macro obiettivi trasversali come l'educazione al rispetto, al dialogo, al pensiero critico, all'apertura verso l'altro, per poi calibrare su questi i singoli percorsi disciplinari.

La ricerca qualitativa, realizzata all'interno del progetto e condotta in alcune scuole secondarie toscane, si è basata su trenta interviste a docenti e sei focus group con le classi, ed ha rivelato che i ragazzi e le ragazze non italiani spesso sono più a rischio di emarginazione e dispersione scolastica. In particolare, la differenza di genere e quella etnica culturale risultano strettamente collegate. Spesso le ragazze non italiane, sono maggiormente vittime di discriminazioni. Dai dati di questa ricerca, è risultata una connessione particolarmente forte tra il genere femminile e l'appartenenza alla religione islamica: le ragazze musulmane che indossano il velo sono spesso vittime di scherzo, di discriminazione e di esclusione. Proprio il fatto di portare il velo, rappresenterebbe per alcuni e alcune giovani un elemento distintivo che segna e separa "noi" da "loro" (Salih 2008). Dalle parole dei giovani, la scuola è descritta come un "ambiente protetto" dove si impara la convivenza e il rispetto che offre opportunità formative e di esercizio alla cittadinanza attiva anche al di là delle ore di didattica al mattino.

La seconda parte della ricerca non era prevista all'interno del progetto, ma è stata un'esigenza dell'Autrice, per capire come questi ragazzi e ragazze, che hanno percepito il ruolo sociale, emancipativo e formativo della scuola, stessero vivendo durante la prima fase dell'emergenza sanitaria, quando le scuole sono rimaste chiuse e le attività didattiche sono state effettuate a distanza.

Davanti ai dati raccolti, alle voci dei ragazzi e delle ragazze e dei loro docenti, scaturiscono delle riflessioni pedagogiche che spingono la comunità scientifica

ad interrogarsi su quale modello di scuola e, conseguentemente di formazione dei docenti, possano essere sostenibili oggi, alla luce delle molteplici emergenze sociali, tra cui la più recente e forse inaspettata, quella sanitaria.

1. Essere adolescenti non italiani a scuola

La scuola italiana è frequentata oggi da circa ottomila studenti non italiani provenienti da moltissimi Paesi (Fiorucci *et al.* 2017) con un incremento negli ultimi anni. Secondo i dati Miur (2020) relativi all'anno scolastico 2018/2019, gli studenti stranieri presenti in Italia erano circa 857.729 (10% dell'intera popolazione scolastica). La frequenza va a diminuire con l'aumentare dell'età e del grado scolastico: il 100% dei bambini e delle bambine di origine non italiana nella fascia di età 6-11 frequenta la scuola primaria, poi la percentuale va a diminuire e negli ultimi due anni della scuola secondaria di secondo grado scende al 64,8%, tra questi, gli studenti e le studentesse scelgono per lo più istituti professionali e tecnici.

Da anni, dirigenti scolastici e docenti stanno lavorando per favorire processi di educazione interculturale, al dialogo ed al rispetto verso l'altro. Ma nonostante questo gli studenti non italiani continuano ad avere difficoltà di integrazione, ritardo e abbandono scolastico. Le difficoltà, come emerge dai dati (Miur 2018, 2019) e dalla letteratura (D'Ignazi 2008; Favaro 2011; Ulivieri 2018), si acquisiscono per i ragazzi stranieri soprattutto durante l'adolescenza: in questa fase i processi di apprendimento scolastici diventano più complessi, in particolare, se non adeguatamente sostenuti e aiutati dalle figure familiari, subentrano poi le crisi tipiche di questa età legate al processo di trasformazione e ricerca della propria identità, per loro ancora più complessi poiché è in dubbio la propria identità culturale e il senso di appartenenza (Besozzi 2007; Sayad 1999; Ranchetti 2015; Bolognesi 2018).

La ricerca qualitativa sviluppata all'interno del progetto europeo "*Gender Equality Charter Marks in order to overcome gender stereotyping in education across Europe*" era mirata proprio a scoprire la percezione della differenza (in particolare di genere ed etnica-culturale) da parte di un campione rappresentativo di studenti di alcune scuole secondarie di primo grado toscane e quanto secondo loro, la scuola, stia facendo per superare eventuali discriminazioni e disparità.

Da questa ricerca qualitativa, condotta attraverso focus group con le classi e interviste ai docenti, si è delineata l'immagine di una scuola aperta e accogliente non solo verso gli studenti e le studentesse ma anche verso le famiglie, che cerca costantemente di operare per favorire processi di inclusione sociale e per prevenire ogni forma di discriminazione verso le differenze, soprattutto quelle di genere ed etniche culturali.

Il progetto europeo all'interno del quale si è sviluppata la ricerca, aveva come obiettivo finale, quello di rendere le scuole ambienti più inclusivi ed accoglienti attraverso la creazione di uno strumento (Charter Mark) che potesse aiutare i docenti a lavorare nell'ottica della prevenzione degli stereotipi di genere. Infatti, si è trattato di una ricerca azione partecipativa (Orefice 2006) che ha visto un gruppo di docenti partecipare con i ricercatori e i formatori, basata su un approccio integrale alla scuola (Hunt & King 2015) coinvolgendo quindi, tutto il personale scolastico: dirigenti, docenti, personale ata e collaboratori scolastici, educatori, famiglie, studenti.

Per raccogliere le voci dei giovani, sono stati organizzati tre focus groups, composti da 12 studenti e studentesse di diverse provenienze, uno in ciascuna scuola

pilota del progetto e sono state affrontate tematiche come: la relazione tra pari, la relazione con i docenti, eventuali episodi di bullismo, cyberbullismo, episodi di discriminazione subiti o cui hanno assistito, la loro percezione sui materiali didattici, libri di testo e spazi scolastici, in particolare quanto secondo loro fossero neutri e rispettosi della differenza di genere ed etnica-culturale.

Oggi più che mai, poiché nella scuola sono presenti molte differenze che si intersecano, le aule scolastiche possono divenire spazi di incontro-scontro, conflitto ed emarginazione o al contrario spazi di educazione al rispetto verso l'altro e verso il valore della differenza in generale, luoghi dove ci si educa ad una cittadinanza attiva, responsabile e democratica.

Spesso dalle parole dei ragazzi e delle ragazze emerge la visione della scuola come spazio in cui vengono facilitati i rapporti tra ragazzi di diverse nazionalità, mentre fuori, per la strada e nei luoghi di ritrovo dei giovani, si avvertono maggiormente le discriminazioni in base alla provenienza, al genere, alla religione.

“A scuola mi sono sempre sentita molto accolta, non sono stata presa in giro dai compagni e gli insegnanti fanno di tutto per facilitare i rapporti tra noi. Ma fuori è diverso...li mi guardano tutti perché indosso il velo, una volta un ragazzo in centro, mi ha chiesto perché indossassi questa schifezza [...] ed è molto dura per me” (Studentessa marocchina, 14 anni).

“Quando siamo in classe cerchiamo di aiutarci un po' tutti però poi gli amici fuori della scuola si scelgono soprattutto in base alla provenienza, io ad esempio che sono filippino ho molti più amici filippini che italiani. Un po' mi dispiace ma mi rendo conto che per tutti è più facile scegliere amici più simili a noi, a scuola invece è diverso perché i professori ci aiutano a superare questa differenza” (Studente filippino, 13 anni).

Dalle parole di questi adolescenti si avverte proprio come la scuola, grazie al ruolo dei docenti e all'organizzazione scolastica, che mira a includere in modo paritario le differenze, si caratterizzi come uno spazio sociale in cui si sperimentano forme di convivenza democratica:

“A scuola devo dire che non ho mai visto discriminazioni, prese in giro o aggressione, però ho visto questi comportamenti fuori dalla scuola, al campo da calcio vicino alla scuola, anche se non ne ero direttamente coinvolto. I ragazzi si offendono per il paese di origine, per il colore della pelle, ma anche senza motivo, semplicemente in questo caso, un ragazzo italiano offendeva un ragazzo di colore, perché era più bravo di lui a calcio” (Ragazzo italiano, 13 anni).

Le scuole frequentate da questi ragazzi sono scuole che accolgono molti ragazzi provenienti da varie nazionalità e che da anni sono impegnate in progetti interdisciplinari e laboratoriali mirati a valorizzare il significato della differenza ed a combattere forme di chiusura e discriminazione. Anche il fatto di aver aderito a questo progetto evidenzia la volontà del corpo docente e del dirigente di essere formati rispetto a certe tematiche.

Nonostante la difficile età dei ragazzi e delle ragazze, trovandosi a vivere nella fase di passaggio dall'infanzia all'età adulta, per qualcuno di loro ancor più conflittuale perché nel mezzo a due culture con il rischio di non appartenere a nessuna delle due (Sayad 1999), hanno dimostrato di avere già una certa consapevolezza dell'esistenza di stereotipi verso le culture minoritarie e in particolare verso le ragazze:

“Io mi sento vittima di stereotipi a casa, perché nella mia cultura (albanese) solo le donne devono preparare da mangiare, pulire la casa... Io devo fare tutto e mio fratello che è più grande niente. Non condivido questa cultura assurda” (Studentessa albanese, 14 anni).

“Io ho deciso di indossare il velo, la mia famiglia mi ha lasciata libera di scegliere. In un'altra scuola ero presa in giro. In questa scuola mi trovo bene perché siamo tanti ragazzi stranieri e non ci sono discriminazioni. Io voglio continuare ad essere musulmana ma molto più aperta di mio padre” (Studentessa egiziana, 15 anni).

In particolare, da queste ultime due testimonianze, traspare proprio la trasformazione culturale che le cosiddette “seconde generazioni” stanno avviando. Queste giovani hanno il peso e la responsabilità di mantenere, almeno in parte, la cultura originaria, e di accogliere le nuove influenze culturali per dare origine a nuove forme di cultura che derivano proprio da questo *métissage* (Cambi 2006).

Questi stereotipi e condizionamenti sono ben chiari anche per i ragazzi autoctoni:

“Pensare agli stereotipi di genere mi fa pensare che il potere e il comando appartengono agli uomini e per le donne è più difficile avere incarichi di potere, proprio per questo stereotipo. Se una donna poi è straniera, è ancor più difficile, potrebbe non capire la lingua, se poi è una donna musulmana che indossa il velo è ancora peggio, le persone potrebbero avere paura del terrorismo [...]. Ricordo che un giorno, in un negozio del centro, sentivo parlare i commessi che non volevano assumere a lavorare una persona con il velo” (Studente italiano, 13 anni).

“Noi tutti, tendiamo a stare maschi con maschi e femmine con femmine, cerchiamo chi ha delle similitudini con noi, però mi rendo conto che non è giusto e chi non è italiano qualche volta è escluso” (Studente italiano, 13 anni).

La raccolta delle voci dei giovani studenti e studentesse ha rappresentato un valore aggiunto per il progetto poiché ha permesso di capire come i primi protagonisti della scuola percepiscano le differenze e il ruolo educativo della scuola. Da questo campione emerge che, stereotipi e discriminazioni di genere ed etnico-culturali, purtroppo continuano ad esistere anche tra i preadolescenti e gli adolescenti ma, allo stesso tempo, esiste un forte impegno della scuola, in particolare nel ruolo dei docenti, per prevenire e combattere tali forme di discriminazioni. Come emerge dalle testimonianze, questo impegno ha dato buoni risultati, considerato lo scarso numero di episodi discriminatori avvenuti nella scuola.

2. La voce degli insegnanti

Gli insegnanti sono tra i principali protagonisti della scuola, hanno il delicato e importante compito di facilitare i processi di apprendimento degli studenti per il raggiungimento di competenze disciplinari e transdisciplinari. Nella ricerca qualitativa condotta all'interno del progetto, sono stati intervistati 30 insegnanti di varie discipline, 10 in ciascuna scuola. Ciò che è emerso in comune alle tre scuole, è una mancanza, nella formazione iniziale dei docenti intervistati, ma anche successivamente in servizio, della formazione in ottica di genere. Ammettono di osservare stereotipi nel comportamento e nelle relazioni tra maschi e femmine,

talvolta appaiono preoccupati per dover gestire le differenze etniche, linguistiche e culturali in classe, soprattutto quando le differenze culturali e religiose appaiono molto evidenti e consistenti, sembra difficile per loro poter trovare una mediazione.

“Noi insegnanti cerchiamo di educare tutti a non creare delle barriere, abbiamo molte ragazze con il velo nelle classi, sebbene ci siano molte e profonde differenze tra la nostra cultura e la cultura islamica, io vedo che loro vengono volentieri a scuola, sono serene, credo che non sia facile per noi entrare nelle loro culture e comprenderle” (Docente di lingua italiana).

In particolare, alcune insegnanti, hanno notato una discriminazione e un maggiore rischio di esclusione sociale dovuto proprio ad alcuni retaggi culturali tra le ragazze musulmane:

“Noto che spesso le donne musulmane hanno paura a parlare, anche con noi insegnanti, sono escluse dalla vita pubblica, dovrebbe essere fatto qualcosa per coinvolgerle e farle partecipare attivamente. A scuola non vediamo mai mamme musulmane a parlare con i docenti, solo padri. La loro cultura non le permette di entrare nella vita pubblica, le figlie sono molto educate e riservate e meno coinvolte attivamente nella vita scolastica. Occorre che la scuola si apra e promuova occasioni di incontro, la nostra scuola, anche se tra mille difficoltà, sta iniziando a farlo” (Docente di lingua italiana).

“Quando al terzo anno i ragazzi e le ragazze scelgono la scuola superiore, mi rendo conto che per qualche ragazza musulmana, più tradizionalista, è come se la scelta fosse già stata fatta, ossia di lasciare gli studi e dedicarsi alla famiglia e alla casa. È un peccato perché qualcuna di loro avrebbe delle eccellenti capacità ma deve interrompere gli studi per dedicarsi alla famiglia. La scuola deve lavorare molto per il loro orientamento” (Docente di matematica e scienze).

Da parte delle insegnanti intervistate è emersa la volontà di impegnarsi per rendere le scuole spazi educativi aperti anche al di là delle lezioni mattutine, perché diventino luoghi di aggregazione per attività culturali e di svago, soprattutto per coinvolgere le famiglie dei ragazzi stranieri che spesso hanno difficoltà linguistiche e di accesso alle opportunità formative e assistenziali del territorio.

In alcuni casi, però, si riscontra una certa rigidità nella comprensione delle altre culture come se a priori fosse impossibile trovare una mediazione tra culture a causa delle marcate differenze esistenti:

“Noi docenti e naturalmente la dirigente ci stiamo attivando per facilitare l'integrazione di altri popoli, offrendo alle famiglie spazi per parlare e incontrare i docenti in orario pomeridiano però vedo che le differenze e le difficoltà sono tante. Io non capisco come possano stare bene e sentirsi come le altre, le ragazze che indossano il velo sono limitate a svolgere alcune attività, penso, ad esempio, alla palestra [...], sanno che non potranno vivere come le loro compagne italiane, io queste tradizioni le trovo assurde” (Docente di italiano).

L'incontro-confronto tra culture diverse, soprattutto quando le differenze sono molto marcate e comportano stili di vita assai diversi, genera sempre incomprensioni e rischio di creare delle barriere di chiusura tra persone appartenenti a culture diverse. Il passo più difficile e più importante è proprio quello di liberarsi

delle proprie cornici di riferimento (Sclavi 2003) per cercare di comprendere l'altro in una posizione di neutralità. Molte attività e corsi di formazione promossi dalle scuole negli ultimi anni stanno andando proprio in questa direzione, che è quella dell'eliminazione di ogni pregiudizio nei confronti dell'altro. Il dialogo rappresenta un principio educativo fondamentale nella pedagogia interculturale ed assume un ruolo centrale nella relazione tra madri immigrate e insegnanti all'interno del contesto scolastico (Bolognesi 2017).

Da parte degli insegnanti, facilitare e promuovere il dialogo con le famiglie, aiuta a costruire un'alleanza scuola-famiglia, in particolare per le madri, tale alleanza rappresenta uno strumento di rafforzamento dell'*empowerment* individuale.

Il rapporto tra scuola e famiglia, nella scuola secondaria, presenta maggiori difficoltà rispetto alla scuola dell'infanzia e primaria: il linguaggio usato per parlare dell'apprendimento dei figli e delle figlie non è sempre comprensibile e come, nota una docente intervistata, la questione dell'orientamento alla scelta della scuola secondaria di secondo grado o eventualmente dell'Università ha un'importanza estrema per il futuro delle seconde generazioni.

Il dialogo genitori-docenti, anche nella scuola secondaria è un tema determinante per il destino dei giovani, può essere fonte di incomprensione e conflitto o, al contrario, divenire occasione di incontro e valorizzazione delle differenze. Il ruolo dei docenti, la loro consapevolezza delle dinamiche e della complessità dell'evento migratorio e dell'appartenenza al genere femminile sono elementi decisivi per la riuscita scolastica e professionale dei giovani, futuri cittadini e cittadine (Bolognesi 2017).

3. La scuola al tempo della pandemia

Le conseguenze delle restrizioni imposte dall'emergenza sanitaria Covid 19 hanno avuto un impatto sulla vita quotidiana di ogni persona, indipendentemente dall'età.

Certamente i bambini e le bambine, gli adolescenti e i giovani hanno avvertito un forte impatto: i primi privati degli spazi per giocare, per muoversi, correre, socializzare con i coetanei, i secondi privati della libertà di uscire e sperimentare le prime forme di autonomia nonché del tempo scolastico.

Tale situazione di crisi iniziata nel marzo 2020, mi ha spinto a contattare i/le docenti coinvolte nel progetto e nel maggio 2020, in accordo con i docenti stessi abbiamo deciso di sottoporre un questionario ad un campione di studenti delle tre scuole partecipanti alla ricerca qualitativa alcuni dei quali avevano partecipato ai focus groups.

L'obiettivo principale di questa ricerca è stato proprio capire come, questo momento così difficile di distanziamento sociale e radicale cambiamento nello svolgimento delle attività didattiche, fosse stato vissuto dagli studenti e dalle studentesse

Sono stati raccolti circa quaranta questionari per ciascuna scuola e dall'analisi delle risposte, emerge chiaramente la sensazione di un generale peggioramento del loro stile di vita nel periodo di emergenza sanitaria: le maggiori criticità sono date proprio dalla mancanza delle relazioni sociali e del tempo trascorso a scuola, inteso come tempo per la didattica e l'apprendimento e il tempo per le relazioni e la socializzazione tra pari.

Noia, solitudine, timore di ammalarsi o che possano ammalarsi i propri familiari sono stati gli stati d'animo ricorrenti. In particolare, i ragazzi e le ragazze non

italiani, denunciano ulteriori problematiche che sono quelle legate alla mancanza di uno spazio e di un tempo-scuola che va oltre l'orario mattutino ma comprende le attività extra di recupero del pomeriggio, la mancanza della possibilità di parlare e interagire nella lingua italiana:

“La didattica a distanza è stata molto diversa da quella in presenza. A me è mancata la presenza e l'aiuto costante degli insegnanti in classe e il rapporto con i compagni e compagne. I nostri prof sono stati molto disponibili e sempre a disposizione ma in presenza è tutta un'altra cosa. E poi i lavori di gruppo, i laboratori, nella nostra scuola sono molto importanti...le partite di pallavolo in palestra, i discorsi con le amiche all'entrata e all'uscita. A me è mancato tutto questo” (Studentessa peruviana, 14 anni).

“Io ero meno motivato a studiare, sapevo che i compiti e le interrogazioni erano di meno ed erano diversi... Io lo ammetto faccio fatica a studiare, con la chiusura della scuola ancora di più. Non sarà facile recuperare” (Ragazzo italiano 13 anni).

“In questo periodo di chiusura della scuola e di tutto, mi è sembrato di perdere proprio una dimensione sociale, la scuola appunto, perché soprattutto per noi ragazzi stranieri, che a casa non parliamo (o poco) italiano, è come vivere in due mondi diversi: la casa e la scuola. A me è sembrato anche di peggiorare con l'italiano. Io frequentavo anche le attività pomeridiane di aiuto allo studio quindi non facendo più niente ho avuto più difficoltà a fare i compiti e poi mi è mancato il rapporto con la classe e con i prof.” (Ragazza albanese 14 anni).

“L'unica cosa positiva di questo lockdown è che abbiamo imparato, credo un po' tutti, a usare meglio il computer per lo studio e per i compiti...Però ecco poi abbiamo perso tante altre cose come lo stare insieme, l'aiutarsi a vicenda, gli scherzi e le risate...Spero sia solo un ricordo passato” (Ragazzo rumeno, 13 anni).

La scuola, per la grande maggioranza di questi studenti, rappresenta un ambiente che facilita e promuove le relazioni, la cooperazione i principi democratici della società e cerca di colmare gli svantaggi socio-economico e culturali.

L'attuale situazione di emergenza causata dalla pandemia da Covid 19 e la didattica a distanza hanno evidenziato come le differenze nelle possibilità di accesso e partecipazione alla vita scolastica e sociale abbiano conseguenze nei processi formativi individuali e nel raggiungimento dell'inclusione sociale.

Il possesso delle competenze linguistiche e digitali diviene obiettivo irrinunciabile per studenti, studentesse e per le loro famiglie affinché possano esercitare una cittadinanza attiva e responsabile.

I risultati di questa ricerca, letti alla luce della situazione emergenziale attuale, in riferimento anche agli obiettivi per lo Sviluppo Agenda 2030¹, confermano la necessità di un modello di scuola basato sempre più sul modello dello Sviluppo Umano e sull'Approccio delle Capacità (Margiotta 2012; 2019; Baldacci 2014) una scuola che educi ad apprendere lungo l'arco della vita, che interagisca con il territorio e che allarghi la sua funzione formativa anche alle famiglie degli studenti e delle studentesse.

1 <https://unric.org/it/agenda-2030/>

5. Conclusioni

La prima parte della ricerca qualitativa collegata al progetto “*Gender Equality Charter Marks in order to overcome gender stereotyping in education across Europe*” ha rilevato una chiara consapevolezza, sia da parte del corpo docente sia da parte delle classi coinvolte, dell’esistenza di stereotipi e discriminazioni di genere e su base etnica e culturale anche tra i più giovani. Tali discriminazioni appaiono decisamente più evidenti fuori dalla scuola, nella vita quotidiana e nelle relazioni sociali. La scuola, invece, viene vissuta dagli studenti e studentesse, come uno spazio educativo dove i docenti lavorano per facilitare le relazioni tra i giovani all’insegna della parità e del rispetto.

Pur esistendo problemi e criticità, come le stesse docenti hanno ammesso, soprattutto nella relazione con famiglie straniere e in particolare con quelle musulmane, traspare un certo impegno da parte dei docenti per promuovere forme di *empowerment* al femminile e per facilitare i processi di inclusione sociale delle ragazze musulmane. Il tema dell’orientamento e del sostegno, anche a livello familiare, nella scelta della scuola secondaria diventa una questione fondamentale per il successo formativo delle seconde generazioni.

La seconda fase della ricerca, mirata a delineare il ruolo della scuola durante alla fase di emergenza sanitaria, ha rivelato come, l’interruzione della didattica in presenza e di tutta una serie di attività formative extracurricolari, abbia segnato la rottura di un’esperienza formativa fondamentale che, soprattutto per i ragazzi e le ragazze non italiane ha un forte impatto educativo nelle loro vite. Il supporto offerto in presenza dai docenti, la relazione e l’aiuto con i pari e tutte le attività extracurricolari che queste scuole offrivano in orario pomeridiano, proprio come rivelato dalle parole degli giovani, hanno rappresentato delle risorse educative molto importanti la cui mancanza ha un effetto negativo sul loro livello di apprendimento, sulla motivazione, sulla socializzazione e sui processi di inclusione sociale.

Alla luce delle nuove emergenze sociali, si delinea sempre più necessario un modello di scuola inclusiva e aperta, che valorizzi le varie differenze (di genere, di cultura, etnia, religione), una scuola allargata nei tempi e negli spazi, che si estenda oltre il tempo curricolare mattutino per aprirsi a forme laboratoriali con l’obiettivo principale di facilitare l’inclusione sociale degli studenti e delle loro famiglie. In questo modo la scuola viene a rappresentare una forma di vita sociale stessa come già ormai più di cento anni fa scriveva Dewey (1949).

Oggi vi è la necessità di rilanciare un modello di scuola basata sulla teoria dello Sviluppo Umano (Sen 1999; Margiotta 2012; Baldacci 2014) e sul *Capability Approach* (Nussbaum 2012; Margiotta 2013, 2019) che aiuti a raggiungere le libertà sostanziali degli esseri umani e che valorizzi le lettere e le arti poiché «abitano al pensiero critico, alla riflessività, aiutano a vincere la paura e il sospetto a favore del confronto simpatetico e improntato alla ragione» (Nussbaum 2011).

Una scuola centrata sulla teoria dello Sviluppo Umano cerca di mettere tutti in condizione di vivere in modo da poter realizzare le proprie aspirazioni e si impegna, sin dai primi gradi dell’istruzione, a mirare al raggiungimento delle competenze necessarie oggi come la capacità di pensiero critico, saper esporre e argomentare chiaramente le proprie posizioni, saper convivere in maniera democratica con gli altri (Baldacci 2014, 2019).

Una scuola intesa come bene comune, che fa parte di un sistema formativo integrato e che va oltre l’istruzione e la didattica disciplinare per mirare al rag-

giungimento delle competenze necessarie per esercitare una cittadinanza attiva e responsabile.

Le criticità derivanti dalla situazione attuale, caratterizzata dalla mancanza quasi totale di relazioni faccia a faccia, hanno ribadito la necessità e l'importanza di docenti in grado di agire in modo critico e riflessivo (Schön 1993), chiamati ad acquisire sempre nuove competenze nella direzione del *lifelong* e *lifewide learning*, per saper gestire in maniera efficace la realtà complessa attuale caratterizzata da una rapidità nei cambiamenti culturali, sociali, economici, educativi.

Competenze specifiche e competenze trasversali sono ugualmente necessarie oggi nella formazione dei docenti: se appare indispensabile la competenza digitale, altrettanto necessarie sono competenze trasversali come la competenza relazionale per saper interagire in maniera adeguata con diversi attori sociali e la resilienza intesa come capacità di resistere e reagire positivamente ad un'esperienza traumatica (Vaccarelli 2016).

Prendendo come riferimento gli obiettivi per la sostenibilità dell'Agenda 2030, le sfide che maggiormente coinvolgono la scuola sono proprio quelle relative alla diffusione di un'istruzione di qualità, inclusiva e che garantisca le pari opportunità e il raggiungimento dell'uguaglianza di genere. Per realizzare questo è necessario investire ancora di più in una solida formazione iniziale del corpo docente, accompagnata da una formazione continua, che permetta loro di essere sempre al passo con le emergenze sociali e culturali, poiché, per la natura stessa della professione, sempre diversa e sempre varia in rapporto all'oggetto e ai destinatari, ogni docente dovrebbe sviluppare una competenza metacognitiva che stia in posizione sovraordinata rispetto a tutte le altre (Baldacci 2013). Tale competenza integra un atteggiamento riflessivo (Boffo 2012) e una propensione investigativa, che consenta di mettere in atto processi in cui porsi domande, affrontare problemi, assumere un assetto di ricerca-azione, per realizzare una scuola di qualità, sempre pronta a prendersi cura dei bisogni dell'altro, percepita come un bene comune che vive grazie al contributo e alla collaborazione reciproca di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (a cura di) (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Besozzi, E. (2007). *Adolescenza: i processi di costruzione dell'identità negli adolescenti migranti o di origine straniera*. Atti del Convegno "Famiglie migranti e stili genitoriali" https://minguzzi.cittametropolitana.bo.it/Engine/RAServeFile.php/f/Home/Atti_famiglie_migranti.pdf. Ultima consultazione il 12/01/2021.
- Boffo, V. (2012). L'insegnante riflessivo. Tra teoria e prassi. In: S. Ulivieri (a cura di). *Insegnare nella scuola secondaria oggi. Declinazioni per una professionalità docente* (pp. 45-68). Pisa: ETS.
- Bolognesi, I. (2017). Madri immigrate a scuola. Il rapporto con gli insegnanti. *Pedagogia Oggi*, 1, 193-204
- Bolognesi, I. (2018). Migrazioni e percorsi scolastici di adolescenti figli di genitori immigrati. In Ulivieri, S. (a cura di). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola* (pp 193-204). Pisa: ETS.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1899). *Scuola e società*. Trad. it, Firenze: La Nuova Italia 1949.
- D'Ignazi, P. (2008). *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*. Milano: Franco Angeli.
- Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.

- Fiorucci, M.; Pinto Minerva, F. & Portera, A. (a cura di) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Hunt, F. & King, R.P. (2015). *Supporting whole school approaches to global learning: focusing learning and mapping impact*. London: Development Education Research Centre.
- Margiotta, U. (2012). Una politica per la formazione in servizio del personale scolastico. *Formazione & Insegnamento*, 1, 15-34.
- Margiotta, U. (2013). Le opportunità di apprendere. *Formazione & Insegnamento*, 2, 35-46.
- Margiotta, U. (2019). La costruzione sociale dell'insegnante. Capability Approach e contesto professionale. In G. Alessandrini (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach* (pp. 45-55). Milano: Franco Angeli.
- Miur, (2018). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2016-17* https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0. Ultima consultazione il 14/01/2021
- Miur, (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017-18* <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429>. Ultima consultazione il 14/01/2021
- Miur, (2020). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2018-19* https://www.miur.gov.it/documents/20182/2447435/Notiziario+Alunni+con+Cittadinanza+non+italiana+A.S.+2018_2019.pdf/ad84f9fc-efe5-46bd-2aa4-091b81727197?version=1. Ultima consultazione il 14/01/2021
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teorie e pratiche*. Liguori: Napoli.
- Ranchetti, G. (2015). *Il percorso identitario degli adolescenti di origine straniera. Tra culture affettive e diversità culturali*. Milano: Franco Angeli.
- Salih, R. (2008). *Musulmane rivelate. Donne Islam modernità*. Roma: Carocci.
- Sayad, A. (1999). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Trad. it, Milano: Cortina 2002.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen, A.K. (1999). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Ulivieri, S. (a cura di) (2018). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.