

Pedagogical hybridActions between interculturality, self-narrative and resilience

IbridAzioni pedagogiche tra interculturalità, narrazione di sé e resilienza

Stefania Maddalena

Dipartimento di di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara
stefania.maddalena@unich.it
<https://orcid.org/0000-0002-5691-8158>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The approach to the foreigner, to the ethnically and culturally different person, represents a challenge, an opportunity for confrontation and reflection on the level of values, rules, and behaviour. It is increasingly evident that when we speak of intercultural pedagogy, we no longer refer to a 'pedagogy for foreigners' but to democratic education paths, aimed at both subjects with a migratory background and natives. Consequently, even traditional educational practices no longer seem to be completely appropriate to respond to the new educational needs emerging within today's complex society, which is increasingly taking on multi-ethnic, intercultural and intra-cultural connotations. Starting from these premises, through this contribution we have attempted to highlight the importance of narrative and autobiographical writing as self-care and as a support to the development of resilient personalities with particular reference to the educational practices implemented in intercultural education paths.

L'incontro con lo straniero, con il soggetto etnicamente e culturalmente differente, rappresenta una sfida, una possibilità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, e dei comportamenti. È sempre più evidente che quando parliamo di pedagogia interculturale non ci riferiamo più ad una "pedagogia per gli stranieri" ma a percorsi di educazione democratica, rivolta sia ai soggetti con background migratorio che agli autoctoni. Di conseguenza anche le pratiche educative tradizionali non sembrano essere più completamente adeguate per rispondere ai nuovi fabbisogni formativi che emergono all'interno dell'attuale società complessa, che va assumendo sempre più connotazioni multiethniche, interculturali e intra-culturali. A partire da tali premesse, attraverso il presente contributo abbiamo cercato di mettere in evidenza l'importanza dalla scrittura narrativa e autobiografica come cura di sé e come sostegno allo sviluppo di personalità resilienti con particolare riferimento alle prassi educative attuate nei percorsi di educazione interculturale.

KEYWORDS

Education, interculture, resilience, self-narration, Citizenship
Educazione, intercultura, resilienza, narrazione di sé, Cittadinanza

Citation: Maddalena, S. (2023). Pedagogical hybridActions between interculturality, self-narrative and resilience. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 112-121. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_15

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_15

Received: March 5, 2023 • **Accepted:** April 20, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'autobiografia, sviluppatasi originariamente in ambito sociologico intorno agli anni Venti negli Stati Uniti d'America, è con il tempo approdata poi in ambito educativo divenendo oggi una metodologia che nelle scienze pedagogiche costituisce un orizzonte teorico in grado di supportare linee di azione utili in ambito formativo, come emerge dai lavori di alcuni dei più autorevoli pedagogisti italiani e stranieri. (Massa, 1992; Demetrio, 1996; Cambi, 2002; Ulivieri, 2018; Pineau, 1983).

La pedagogia, attraverso l'autobiografia, ha la possibilità di osservare il soggetto che vive la crisi del suo tempo, aiutandolo a superarla attraverso l'interpretazione e la rielaborazione di sé, delle proprie esperienze attribuendo loro senso in chiave progettuale e di conseguenza formativa ed emancipativa: anche il dibattito internazionale sull'autobiografia (Alheit & Bergamini, 1996; Dominicè, 1990; Josso, 1991) ha apportato un notevole contributo allo sviluppo in chiave educativa dell'autobiografia.

L'utilizzo del metodo autobiografico-narrativo in ambito formativo e scolastico scaturisce dal fatto che ciò che viene narrato può essere riproposto come un'opportunità pedagogica da cui far scaturire ulteriori narrazioni e riflessioni partendo da ciò che il soggetto in formazione narra di sé: in tal modo viene sviluppato quello che Bruner ha definito pensiero narrativo. Secondo lo studioso americano, infatti, l'uomo possiede «una naturale attitudine o predisposizione a organizzare l'esperienza in forma narrativa» (Bruner, 1992, p. 56).

Il pensiero narrativo si configura come una strategia conoscitiva che permette non solo di reinterpretare la realtà circostante, ma anche di elaborare una visione più consapevole di sé stessi e della propria identità. A differenza del pensiero logico-scientifico, il pensiero narrativo offre al soggetto, soprattutto la possibilità di interagire con il più vasto contesto sociale in cui si trova a vivere, per Bruner infatti, il pensiero narrativo è indispensabile «per la coesione di una cultura come per la strutturazione di una vita individuale» (Bruner, p. 74)

L'autobiografia pedagogica, dal momento che consente di analizzare i vissuti personali, di attribuire senso alle esperienze individuali per progettare il futuro, possiamo intenderla come "cura di sé" e come percorso di apprendimento continuo. Utilizzata in ambito scolastico, si rivela un utile strumento formativo perché consente ai ragazzi di sviluppare capacità cognitive, riflessive, metacognitive ed abilità emotivo-relazionali, ma anche di divenire più consapevoli delle loro capacità e potenzialità, mentre gli insegnanti attraverso l'analisi del contenuto dei loro racconti hanno l'opportunità di riflettere sulle modalità di costruzione dell'identità e sulle dinamiche relazionali ed emotive del processo di crescita così come sulla dimensione metacognitiva dell'apprendimento (Sirignano, 2003).

La scuola deve cercare e riuscire a far sì che, definito diverso l'altro, questi venga percepito come un diverso da conoscere e integrare e non da combattere e/o emarginare, attraverso un aiuto ad una corretta valutazione delle condizioni sociali, economiche e culturali da parte sia dell'integrato che dell'integrante,

creando condizioni di convivenza che consentano di andare oltre la semplice accoglienza dello straniero generando una vera e propria cultura dell'inclusione. In particolare, è a scuola, come raccomandato dall'importante documento *Autobiografia degli incontri interculturali* che: «si dovrebbero sviluppare strumenti complementari per incoraggiare gli alunni ad esercitare un giudizio critico e autonomo che include anche una valutazione critica delle proprie reazioni e atteggiamenti di fronte a culture diverse» (Council of Europe, 2009, sez. 5.3).

È chiaro quindi che la progettazione e l'attuazione di percorsi di educazione interculturale, nelle scuole di ogni ordine e grado, rappresenta una delle direzioni più adeguate da seguire per la concreta realizzazione di una società multietnica in cui tutti gli attori sociali partecipano attivamente alla costruzione di una nuova cultura, fonte di sviluppo dell'intera società, tenendo ben presente che per giungere ad un adeguato dialogo interculturale, il traguardo verso cui deve dirigersi l'impegno educativo di tutte le istituzioni sarà anche un impegno etico-politico che dovrà sostenere «i giovani a diventare sensibili ad un'etica di principi e di diritti umani universali; si potrebbe anche dire, in modo più sintetico, che il compito prioritario è di educarli a riconoscere sempre nell'altro il suo esser persona» (Bellingreri, 2015, p. 161). Come ben evidenziato da Milani:

Il compito affidato all'educazione interculturale è in primis quello di aiutare a negoziare la relazione e solo in un secondo momento il contenuto, che è esattamente il contrario di ciò che abitualmente si fa. Questo perché è la cornice di significato che dà valore a esso (al contenuto), plasmandolo. In ciò, un ruolo fondamentale è assunto dalla comunicazione: è attraverso essa, infatti, che viene definito lo spazio sociale, si costruiscono – e decostruiscono – categorie semantiche, si scovano impliciti, si fortificano – o si sgretolano – velocemente barriere che possono creare conflitto e disagio tra le persone e danni nei processi, costi celati e fallimenti nei piani e nei progetti. Ciò implica che, nello scambio comunicativo, vi siano risorse socio-cognitive – in termini di sospensione del giudizio, attenzione, apertura mentale, ascolto e riconoscimento dell'interlocutore – e volontà di comprendere le ragioni dell'altro. Senza questi pilastri, in particolare ove manchi il riconoscimento della persona, non c'è dialogo ma solo monologhi autoreferenziali (Milani, 2009, p. 98).

2. Scrittura ed educazione alla cittadinanza interculturale

I percorsi di educazione interculturale che si avvalgono della scrittura e della narrazione di sé risultano essere adeguati per lo sviluppo delle capacità cognitive, emotive e relazionali anche perché solitamente tali percorsi vengono realizzati con delle modalità diverse rispetto alle attività didattiche di tipo tradizionale basate su una progettazione poco flessibile, che prevede obiettivi e criteri di valutazione rigidi e standardizzati.

Grazie alla scrittura e alla narrazione di sé è possibile comprendere meglio significato delle cose, di ciò che ci accade e /o che accade intorno a noi. In particolare, è nell'ambito dei percorsi di educazione alla cittadinanza che le studentesse e gli studenti dovrebbero essere «incoraggiati a cercare ed esprimere il loro punto di vista personale sulle tematiche civiche, sociali e politiche» (Santerini, 2002, p. 157)

Il tema dell'educazione interculturale, che da decenni ormai, anche nel nostro Paese richiama l'attenzione di quanti si occupano della scuola (a livello pedagogico, politico e normativo), può offrire alle giovani generazioni occasioni di riflessioni e confronto decisive per la crescita personale e formativa, per maturare competenze ed abilità necessarie per agire consapevolmente, mettendo in atto pratiche efficaci per lo sviluppo di una società democraticamente avanzata, in cui tutte le differenze e le diversità siano incluse e valorizzate e non semplicemente accettate. Ricercando e realizzando la coesione sociale intorno ai principali nuclei valoriali della convivenza, frutto di un dialogo, tra le diverse culture, sempre aperto e costruttivo.

L'interculturale, prima di configurarsi come oggetto e compito di una teoria/pratica sociale ed educativa, è la voce che interroga criticamente e problematicamente il sapere pedagogico nella sua struttura così da poter interpretare, comprendere, mettere a confronto, attivare prassi, governare le forme del rapporto fra culture diverse in vista di un agire comune forte di reciproco dialogo e di conseguente valorizzazione delle differenze (Bruni, 2019, p. 36).

Illuminante a tal riguardo, risulta essere il Documento di Indirizzo prodotto nel 2007 dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale: *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, documento che chiarisce il significato e l'importanza, per la scuola italiana di percorrere "la via dell'interculturale":

Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano. La via italiana all'interculturale unisce alla

capacità di conoscere ed apprezzare le differenze, la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni (Ministero della Pubblica Istruzione 2007, pp. 8 – 9).

Tali linee hanno trovato seguito in successive iniziative ministeriali (MIUR, 2010). Al fine di avvalorare il nostro discorso, si è scelto di riportare una esperienza laboratoriale realizzata in una classe seconda di un liceo scientifico della provincia di Napoli, che nei mesi di aprile, maggio e giugno 2022 ha accolto un ragazzo proveniente dall'Ucraina.

Il percorso formativo si inserisce nella programmazione delle attività di Educazione alla cittadinanza il cui focus è costituito dalla riflessione sull'importanza dell'educazione interculturale e della scrittura narrativa, con la finalità di esplorare ed approfondire la percezione delle ragazze e dei ragazzi sui temi dell'interculturale, dell'accoglienza delle diversità, della tolleranza e della solidarietà, ma anche sulle discriminazioni razziali, sui fenomeni di xenofobia, sulla guerra.

3. Analisi ed interpretazione dei dati testuali

Per dare avvio all'attività proposta, si è fatto ricorso a due domande stimolo che hanno costituito l'input grazie al quale i ragazzi e alle ragazze hanno riflettuto ed espresso il loro punto di vista in merito al tema dell'integrazione interculturale:

1. Dopo questo "incontro interculturale" è cambiato qualcosa nel tuo modo di intendere l'integrazione?
2. Vai con la mente al tuo primo incontro con Ivan e descrivilo in massimo quindici righe.

La modalità con cui sono stati raccolte le percezioni e i punti di vista delle ragazze e dei ragazzi, può essere ricondotta all'intervista ermeneutica (Montesperelli, 1998), il cui impianto epistemologico è basato sull'interrelazione tra testo ed interpretazione a partire dai principi dell'ascolto e del dialogo (Bichi, 2007, p. 26).

Per analizzare il corpus narrativo si è fatto ricorso ad un approccio metodologico di tipo ermeneutico, il cui punto di partenza è costituito dall'analisi delle corrispondenze lessicali realizzata con l'ausilio del software, *ATLAS.ti*, un programma di analisi dei dati per ricerche qualitative.

Questo programma e altri programmi simili, utilizzando dizionari appositamente elaborati, permettono di individuare all'interno dei corpus testuali importati, parole isolate o inserite in un contesto determinato e calcolarne la frequenza, classificarle in categorie, calcolare inoltre, frequenze e contingenze di categorie. Grazie a questi software è anche possibile applicare ai dati testuali numerose procedure di elaborazione ed in particolare le procedure di analisi fattoriale, che consentono di individuare nei testi, temi "latenti", risultanti da più categorie.

Negli studi di analisi del contenuto interessa da un

lato catturare e conservare nel testo tutte le variazioni semanticamente significative e dall'altro fondere quei temi che costituiscono di fatto degli invarianti semantici. Seguendo Cipriani e Bolasco (1995), possiamo dire che l'importanza di un termine nel corpus non è dovuta tanto alla sua frequenza, quanto all'univocità del suo significato.

Il primo passo compiuto nel processo di lemmatizzazione è stato quello di ricondurre le diverse parole presenti nel corpus testuale al vocabolo originario cioè alla forma canonica della parola presente nel dizionario. La fusione di tutte le forme flesse di uno stesso lemma, tuttavia potrebbe comportare la perdita di alcune variazioni di linguaggio anche quando queste fossero semanticamente significative; pertanto si è fatto ricorso ad una lemmatizzazione "ragionata" tenendo presente di volta in volta gli obiettivi della nostra analisi, e solo sulla base di questi è stato deciso se una determinata parola dovesse essere considerata o meno con una certa flessione (solo per fare qualche esempio: i termini, accogliere, accoglierlo, accoglierli, accolto, sono stati ricondotti al lemma, Accoglienza, così come si è scelto di racchiudere sotto l'unica categoria di Integrazione, le sue flessioni: integrare, integrato, integrante).

Un altro importante elemento di cui si è tenuto conto nell'esplorazione del corpus testuale, è che in esso vi sono un gran numero di parole vuote, parole "cerniera" (congiunzioni, articoli, preposizioni) o parole di scarsa importanza ai fini dell'analisi e che quindi sono state eliminate, per evitare che il numero

di unità lessicali considerate venisse ingiustamente gonfiato dalla presenza di parole molto frequenti, ma scarsamente significative.

Il corpus testuale, costituito complessivamente da 8478 parole, è stato successivamente scomposto in elementi più semplici, trasformati in variabili categoriali che mi hanno consentito di effettuare una sorta di traduzione del linguaggio in un metalinguaggio. È utile precisare che si è trattato di una traduzione meno rigida di quanto non lo sia nel campo della linguistica, poiché lo scopo del nostro studio non era tanto quello di tradurre esattamente, il corpus testuale dal punto di vista sintattico e stilistico, quanto quello di trovare una corretta operazionalizzazione dei concetti teorici in termini empirici.

Nel nostro caso, l'analisi delle corrispondenze lessicali ha portato all'individuazione di quattro variabili che sono risultate utili per leggere e interpretare i resoconti narrativi dei ragazzi e delle ragazze coinvolti nell'attività didattica ed educativa. Per rendere tali interpretazioni, più chiare e fruibili, si è ricorso ad un software per la costruzione di mappe mentali e concettuali, Mindomo.

A partire da ciascuna delle variabili principali, è stata individuata la corrispondenza lessicale con altre variabili che hanno consentito via, via di interpretare sempre più capillarmente i singoli corpus narrativi, da cui è emerso che per i nostri ragazzi, parlare di intercultura vuol dire innanzitutto parlare di accoglienza e integrazione andando oltre gli stereotipi e i pregiudizi (Figura 1).

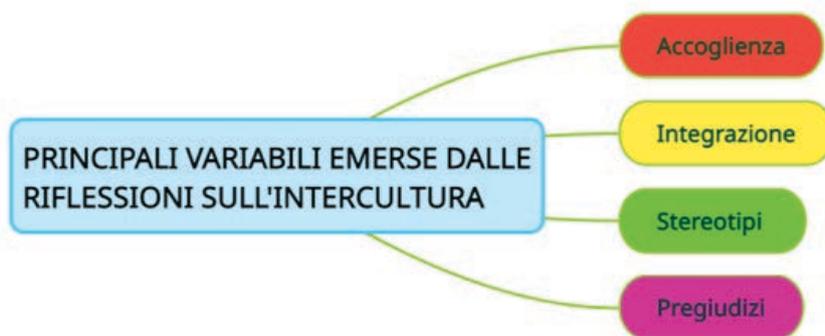


Figura 1. Principali variabili per riflettere sull'intercultura

G. Inizialmente credevo fosse più semplice riuscire ad integrarsi in un ambiente completamente diverso dal proprio. Da quando Ivan è arrivato nella nostra classe ho capito quanto sia difficile anche solo comunicare con una persona di lingua, cultura etc. diversi dalla tua. Abbiamo avuto difficoltà nel farlo integrare da subito, lui si è sempre dimostrato aperto a nuove conoscenze, ma purtroppo non siamo riusciti tutti ad instaurare un rapporto con lui.

M. Rispetto alla prima volta in cui ho riflettuto sull'importanza dell'integrazione di persone straniere, nel nostro Paese il mio punto di vista è cambiato, ma non di molto. Prima di questo incontro pensavo solo ad accettare il soggetto, invece ora sì, lo accetto ugualmente ma provo anche a capire la sua etnia, religione, ecc.

R. Sicuramente, l'integrazione interculturale è un concetto davvero molto importante per le nostre vite e per la società tutta, sul quale forse molte persone spesso non si soffermano neanche. Io sono una persona introversa, che per integrarsi in un gruppo e per stringere amicizia con qualcuno ci impiega davvero molto tempo. Molto spesso però questo dipende anche dalle persone che ti ritrovi di fronte, le quali non ti permettono di integrarti

M. Il problema di integrare una persona di cultura, religione, colore della pelle diversi non dovrebbe porsi, il punto è che ci sono persone che per attirare il consenso dei cittadini, avviano letteralmente propaganda riguardo questo argomento, tutto ciò è disgustoso, sia verso di noi, ma soprattutto verso le persone in questione.

L'attività proposta, ha poi consentito loro di riflettere sull'importanza formativa dell'agire per un fine comune, e sull'evidenza che collaborando per un obiettivo condiviso, possa contribuire ad incrementare sentimenti di solidarietà nel gruppo. Grazie al lavoro cooperativo sono riusciti a comprendere gli aspetti fondamentali dell'interdipendenza positiva, sperimentata non come imposizione dall'esterno ma come scelta deliberata intrapresa da ciascuno di loro. Come emerge chiaramente dalle loro riflessioni narrative, di seguito riportate.

R. *Penso che accogliere una persona e farla sentire parte integrante di un gruppo sia importantissimo e che costituisca un arricchimento anche per noi; abbiamo la possibilità di conoscere nuovi modi di pensare, nuove culture e nuove lingue. Questo avvenimento mi ha fatto capire anche che non bisogna giudicare una persona dal primo incontro; infatti, non si smette mai di conoscere fino in fondo qualcuno.*

S. *Credo che tutti dovremmo imparare ad essere più accoglienti verso tutti i popoli che scappano dai loro Paesi, non per il gusto di farlo ma perché spesso le condizioni di vita da cui cercano di sfuggire sono veramente troppo brutte e noi non le possiamo neppure immaginare.*

P. *Questo trattamento non dovremmo praticarlo soltanto nei confronti degli ucraini ma anche dei confronti di tutti i migranti, che da anni subiscono discriminazioni, solo perché vengono dal mare per salvarsi dalle guerre. Quindi secondo me, è importante adoperarsi per integrare le persone provenienti da altri paesi e da altri continenti, bisogna avere rispetto per il prossimo e trattare tutti allo stesso modo, proprio come tratti i tuoi parenti, i tuoi amici o chiunque sia.*

G. *Ora sento un "peso maggiore" nel far integrare un ragazzo in un gruppo e farlo sentire a proprio agio. Prima di questo incontro, non pensavo molto a quello che potevano provare i ragazzi lontani dalla loro casa, dalle loro abitudini e lontano dalla famiglia, ora, grazie ad I., riesco a comprendere molto di più i sentimenti che prova un ragazzo della mia età a dover sopportare tutto ciò.*

B. *Il suo arrivo credo ci abbia uniti molto come gruppo classe, perché abbiamo collaborato nel farlo ambientare e nel comunicare con lui, quindi serviva la collaborazione di tutti e anche le situazioni in cui emergevano tensioni penso che non si siano più verificate proprio per non metterlo a disagio o trasmettergli messaggi negativi, la sua presenza ha contribuito ad unirli di più come gruppo classe.*

G. *Ho sempre pensato che l'integrazione in un gruppo non riguarda solo ed esclusivamente persone che arrivano da altri luoghi e che per un motivo o per un altro devono trasferirsi nel nostro Paese. L'integrazione, banalmente, è un processo che nelle nostre vite avviene quotidianamente. Spesso, infatti, entriamo in contatto con un nuovo gruppo di persone, ed è in quel momento che ogni certezza viene spazzata via. Cominciano a nascere i primi dubbi, le prime insicurezze, le prime paure.*

A. *La mia idea di inclusione non è cambiata nel tempo, le persone possono davvero sentirsi parte di qualcosa se dall'altra parte c'è qualcuno disposto ad accoglierle. È importante trovare le persone giuste e spero che noi siamo lo siamo state per lui.*

T. *Da quando è arrivato lui nella nostra classe, siamo più uniti e non litighiamo quasi più.*

Un altro aspetto interessante emerso dall'analisi delle variabili considerate, riguarda la necessità di educare all'intercultura andando oltre gli stereotipi e i pregiudizi che condizionano erroneamente le relazioni umane, ma che spesso si rivelano infondati. Per loro stessa ammissione, è stato proprio grazie a questa attività di scrittura e poi di discussione e confronto che hanno preso maggiormente consapevolezza del vero significato di alcuni concetti quali identità, differenza, integrazione, accoglienza ma anche alcuni stereotipi, che talvolta sono così connaturati nel nostro modo di pensare che quasi non ci accorgiamo di come ci condizionino. Hanno anche riflettuto sull'etimologia di alcuni termini e sulla loro differenza sostanziale come ad esempio: accoglienza, integrazione ed inclusione, evidenziando che prima di questa esperienza spesso, per loro stessa ammissione, venivano utilizzati come sinonimi.

Dall'analisi delle corrispondenze lessicali presenti nel corpus testuale di riferimento è emersa una considerazione importante che riguarda l'arricchimento umano e culturale che si può trarre dall'incontro con l'altro, comprendere ed accogliere i differenti punti di vista, così come le abitudini e i comportamenti diversi che ciascuno pratica in base alla cultura di appartenenza, a partire dalle cose più semplici come ad esempio il saluto. Un altro aspetto che si evince è il valore della diversità, intesa come opportunità e che si realizza attraverso il coinvolgimento dell'altro da noi in un'incessante relazione dialogica, finalizzata alla comprensione delle differenze ma anche delle identità che "animano" i nostri vissuti (Figura 2).

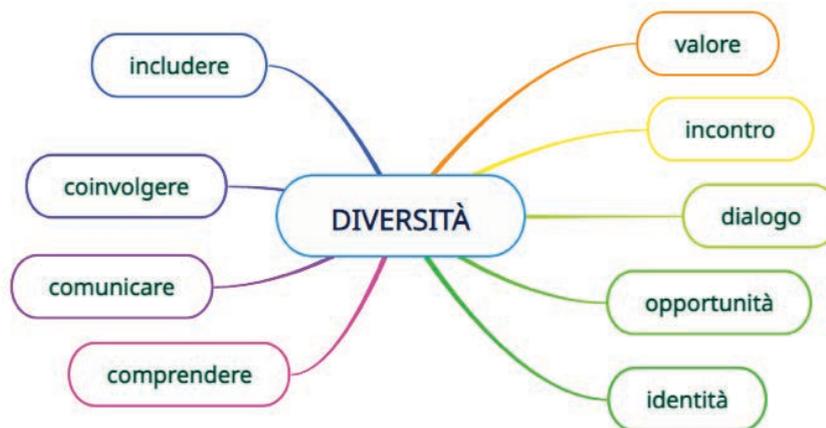


Figura 2 Riflessioni sul concetto di Diversità

T. Io ho cercato di dialogare con lui, anche attraverso gesti qualora non riuscissi tramite le parole. Il mio punto di vista, rispetto a prima è cambiato molto, ho capito quanto per lui sia difficile in questo momento essere qui, senza nessuno che possa aiutarlo a dialogare con le persone che ha al suo fianco: in tutta la giornata scolastica, la mediatrice è presente soltanto per due ore.

G. L'integrazione è fondamentale, nella prospettiva di un futuro dove la diversità è alla base di tutto.

G. Inizialmente quando lo guardavo rivedevo me stesso quando ero bambino poiché a quell'età facevo molta fatica a parlare con le persone. Durante le prime settimane per comunicare utilizzavamo il traduttore ed era molto complicato, poi col passare dei giorni abbiamo iniziato a parlare in inglese e ci siamo conosciuti meglio.

M. L'importanza dell'integrazione risiede nell'atteggiamento di rispetto per gli altri, integrazione vuol dire trattare gli altri da pari, come fossero persone della stessa mia nazione e razza.

R. Per parlare con lui io utilizzavo il traduttore italo-ucraino e lui utilizzava il traduttore ucraino-italiano per parlare con me o con altri ragazzi quando aveva difficoltà, mentre il resto della classe utilizzava l'inglese per parlarci.

B. Mi ritengo fortunata per il semplice motivo che lui nella sua semplicità mi abbia insegnato tante cose, a partire dalle parole, tradizioni e culture sue, fino a finire alle sensazioni che ha provato, in quel difficile periodo ancora non finito, ma da cui è scappato.

R. Mi ricordo di un momento in particolare, una mattina, prima di entrare a scuola, come ogni mattina ho saluto tutti i miei compagni in modo caloroso (come siamo abituati a fare a Napoli) con due baci, finito il giro toccava ad Ivan, il quale mi ha respinto, dicen-

domi: "Scusa, ma non sono abituato" e mi allungò la mano per salutarmi. In quel momento ho riflettuto sulle differenti abitudini culturali che esistono anche nei modi di salutare. Da quel momento ogni giorno tutte le mattine ci salutiamo con la mano e la parola previet, scritta in italiano, come si pronuncia, data la mia scarsa conoscenza della lingua Ucraina. Grazie a questo incontro e alla conoscenza di Ivan ho imparato che nonostante la diversa cultura siamo tutti uguali ed è grazie a ciò che ci si può arricchire di conoscenze

D. Una cosa che ho notato subito, è che si alzava per presentarsi ad un'altra persona, ma gli spiegammo che non era nostra abitudine e che quindi poteva anche non farlo.

G. Il primo giorno io e la mia compagna di banco andammo al bar a comprargli una pizzecca e una bottiglietta d'acqua e vedemmo che lui li accettò, ma non li mangiò subito e li portò a casa.

B. Il giorno in cui è arrivato nella nostra classe ero molto emozionata, avevano scelto proprio noi come classe per accoglierlo e non volevo che si sentisse a disagio o escluso, mi sono presentata e si è subito mostrato con un'educazione e un rispetto che mi hanno stupita, gli abbiamo insegnato un pò di italiano per esprimersi con i docenti con frasi e parole base, come la risposta all'appello e un pò di lingua napoletana per scherzare con noi e ridere insieme.

Altri elementi che sono emersi, anche attraverso l'interpretazione di alcuni contenuti latenti emersi dal corpus testuale analizzato, riguarda l'importanza del gioco e dello sport ritenuti fondamentali per "costruire" l'integrazione. Nonché l'evidenza che è necessario un intervento sinergico e fattivo tra l'ambito politico, scolastico, sociale e culturale, quindi non semplicemente un'azione che coinvolge i singoli ma un progetto comunitario e politico di ampio respiro (Figura 3).



Figura 3. Attività da valorizzare per realizzare una buona integrazione

D. Ho pensato subito di invitarlo a giocare a basket con altri compagni della classe, anche perché lui è molto bravo in questo sport e in quel momento non abbiamo pensato che lui fosse di una altra nazione con altre tradizioni, altri modi di fare, è stato come se ci conoscessimo da molti anni, e non cambiava nulla tra me e lui, com'è giusto che dovrebbe essere.

L. Mi ricordo, inoltre, quando c'era la settimana dello studente, che abbiamo giocato a scacchi e mi ha distrutto, non so le mosse che abbia fatto, ma so che ho perso in meno di 5 minuti, utilizza delle mosse di cui io non conoscevo nemmeno l'esistenza.

E. I primi giorni sono stati molto difficili, visto che né io né Ivan parlavamo molto, non riuscivamo a trovare un argomento sul quale eravamo appassionati entrambi. Tutto è cambiato quando un giorno siamo andati in palestra e abbiamo iniziato a giocare a basket insieme, con una pallina da tennis; da quel momento il mio rapporto con Ivan è migliorato molto. Di fatto qualche settimana fa ci siamo anche organizzati con un altro paio di ragazzi della classe e siamo andati a giocare tutti insieme in un campetto di Basket all'aperto. Ora anche grazie ad altri miei amici di classe, Ivan, si sta integrando sempre di più e le difficoltà iniziali pian piano stanno scomparendo.

C. Quel giorno avevamo l'ora di scienze motorie e ricordo che giocò con molta vivacità e vinse anche qualche partita a ping-pong. Adesso l. si è abbastanza ambientato ed è uno di noi, purtroppo immagino che sentiremo la sua mancanza quando andrà via e spero che non si dimenticherà di noi!

S. Avevamo molte passioni in comune, come giocare a calcio e guardare molte serie tv e lo sport. Da questi mesi passati insieme ho capito che Ivan è un ragazzo molto gentile e onesto pronto ad aiutare le persone in difficoltà, inoltre è sempre pronto a scherzare ed è molto intelligente. Penso che la cosa più importante che ci abbia insegnato sia stata il non arrendersi mai davanti alle difficoltà della vita, lui, infatti, nonostante la situazione in Ucraina si è fatto forza e ha lottato contro le sue paure.

R. Penso che da quando ci stiamo impegnando tutti insieme per farlo integrare nella nostra classe, le cose funzionino meglio anche tra di noi compagni.

A. Nel corso di questi mesi trascorsi insieme mi ha insegnato molte cose, come ad esempio giocare a scacchi, alcune tattiche per vincere a braccio di ferro e molto altro. La cosa più importante, che mi ha insegnato in modo indiretto, però è che nonostante tutte le difficoltà nella vita, bisogna sempre trovare un qualcosa per cui continuare, non fermarsi mai e rincorrere sempre la felicità finché non la si trova.

4. La scrittura tra narrazione e resilienza

Il laboratorio infine ha contemplato anche il coinvolgimento diretto del ragazzo ucraino che è stato accolto. Gli è stato chiesto di raccontare qualcosa della sua esperienza pensando ai giorni che hanno preceduto la partenza dal suo Paese e poi di descrivere l'ingresso a scuola. Gli è stato chiesto di scrivere utilizzando il suo idioma. Successivamente il brano è stato tradotto dalla mediatrice culturale e condiviso oralmente con i compagni di classe.

Attraverso questa attività di scrittura, si è cercato di fornire ad Ivan uno strumento per iniziare a fronteggiare questo momento così doloroso della sua vita, una chiave di volta per riflettere con uno sguardo nuovo, sul suo vissuto traumatico, scoprendo «la possibilità, attraverso l'introspezione [...], di prendere le distanze dalla propria vita non soltanto cognitivamente, [...] bensì nel sentire» (Demetrio, 1996, p. 82). Ripercorrendo quei momenti da un punto di vista diverso, distante, osservando tutto come se non fosse accaduto a lui.

Grazie al distanziamento, offerto dalla pratica narrativa, Ivan ha avuto l'opportunità di conferire un senso ed un significato diverso ai vari aspetti che hanno contrassegnato gli ultimi mesi della sua giovane vita: l'invasione dell'Ucraina da parte della Russia, la paura di morire restando in Patria, le motivazioni che hanno spinto i suoi genitori a decidere di far partire lui e la mamma per l'Italia, il timore di non rivedere più i familiari di sesso maschile rimasti in Ucraina per difendere il Paese. la paura provata durante il viaggio e la sensazione di spaesamento avvertita una volta arrivato in Italia.

La scrittura gli ha consentito, di appropriarsi di uno

strumento per “andare oltre” ed iniziare ad intravedere, lungo il suo tortuoso cammino, barlumi di luce nuova, come ben espresso nella breve prosa e nell’immagine che ha scelto per rappresentare il suo sentire (Figura 4).

Ivan (nome fittizio): La mattina del 24 febbraio 2022, tutti social media erano pieni d’informazioni in merito all’inizio della guerra. Tutte le grandi città erano in fiamme, i video delle esplosioni, il discorso di Putin. Ero scioccato! Tutti i cittadini ucraini erano in panico. Nelle grandi città c’era un traffico pazzesco, tutti avevano paura, la maggioranza cercava ogni possibilità per andar via dal Paese, tutti speravano, che tutto ciò finisse al più presto. Allora nessuno sospettava, che in caso di occupazione i militari avrebbero ucciso, violentato, torturato le persone civili. Le nostre truppe hanno tenuto la difesa e ciò ha scombinato i piani degli occupanti. Le giornate più difficili per me sono state dal 2 al 4 marzo. La mia città è stata bombardata, uno dei missili era caduto nel cortile del vicinato. Da quel momento era stata presa la decisione di partire verso l’Italia. Dovevamo affrontare un viaggio di 400km per arrivare alla frontiera con la Moldavia. Il viaggio era rischioso, poiché nel Paese c’erano grandi problemi con la mancanza di benzina. Però alla fine siamo riusciti a raggiungere la frontiera, successivamente abbiamo trovato un volo da Bucarest a Napoli ed abbiamo volato in tranquillità. Il primo mese nel paese straniero è stato difficile. Il mondo attorno me sembrava finto, sentivo la mancanza dei miei cari, degli amici, di casa mia e del mio Paese. Avevo un senso di apatia verso le cose. Però dopo un po’ tutto si è normalizzato, avevo iniziato a frequentare le lezioni di scacchi, avevo iniziato nuovamente ad allenarmi in matematica e fisica. Lo step successivo della vita in Italia era la scuola. Avevo chiesto a mia madre di trovare una scuola dove poter studiare soprattutto matematica e fisica. L’ha trovata! Il giorno prima di iniziare la scuola, speravo di non essere posto al centro dell’attenzione (mi sbagliavo). Avevo anche sperato, di entrare in una classe dove sarei stato ad un livello d’istruzione inferiore rispetto ai miei compagni (anche qui mi sbagliavo). Ed ecco, che sono entrato a scuola, mi accompagnano in classe. Appena entrato mi sono ritrovato al centro dell’attenzione. Tante domande. Ed ovviamente sono rimasto colpito dal fatto, che loro sono molto indietro in matematica e fisica rispetto me. Ma sicuramente sono molto contento che mi abbiano accolto così calorosamente. Ho ritrovato nei miei nuovi compagni di classe delle persone che hanno i miei stessi interessi di studio, di gioco e di sport e che capiscono le mie battute. Vorrei anche esprimere la mia gratitudine ai professori che sono comprensivi nei miei confronti, ma soprattutto vorrei ringraziare il professore di matematica, il quale mi ha aiutato e mi ha invitato al gruppetto di potenziamento di matematica.

Dalle riflessioni di Ivan, emerge chiaramente il desiderio di “normalità”, la voglia di andare avanti continuando a coltivare tutti i suoi principali interessi, impegnandosi nello studio, nello sport, nel gioco. Dalle sue parole si comprende come un ruolo fondamentale per fronteggiare questo momento così particolare della sua vita, sia stato giocato proprio dal clima di classe positivo, dalla relazione instaurata con i compagni e con gli insegnanti.

Quando parliamo di migranti, pensiamo spesso a un’educazione che punti all’integra-

zione, all’apprendimento della seconda lingua, ai successi scolastici e molto più raramente pensiamo al fatto che l’esperienza migratoria rappresenti un fattore di stress tale da mettere in campo la resilienza di individui, famiglie, gruppi. Lo shock culturale e linguistico sono generatori di ansia e stress, così come le esperienze di sradicamento ed eventualmente di non accettazione del nuovo contesto di vita. La bambina o l’adolescente migrante deve fare i conti non solo con una nuova lingua, una nuova cultura, nuovi rapporti sociali, con una scuola che media i suoi saperi con codici linguistici sconosciuti, ma anche con un vissuto interiore che parla di solitudine, sentimenti di incomprensione, incapacità, bassa autostima talvolta di discriminazione (Vaccarelli, 2016, p. 47).

Il concetto di shock culturale acquisisce una dimensione antropologica strutturale appartenente a chiunque si trovi ad abitare culture differenti dalle proprie (per estensione ci si può riferire all’intero universo delle differenze, dei punti di vista, dell’appartenenza socioculturale, in quelle circostanze in cui l’incontro tra le differenze assume una caratteristica conflittuale). Il termine shock sta ad indicare una situazione psicologica di stress ed ansia, di disorientamento, di senso di estraneità. Non necessariamente esso si traduce in sentimenti di tipo negativo, può esprimersi anche, infatti, in uno sproporzionato sentimento di idealizzazione e di “innamoramento”. In entrambi i casi, lo shock può essere interpretato come una mancanza di equilibrio che richiede percorsi di assestamento e di risoluzione che, se non avvengono, determinano il rischio di uno sviluppo disorganico e disfunzionale.

Come sottolinea Vaccarelli (2017), il concetto di shock nelle migrazioni non può essere letto solo nella prospettiva della differenza culturale e linguistica, nella distanza culturale oggettivamente pensata: vi sono tutta una serie di “fattori amplificatori” legati ai vissuti migratori e pre-migratori legati allo stress e al trauma. In seguito alla ricerca di Cohen-Emerique e Rothberg (2016), il metodo per affrontare lo shock culturale e l’incidente critico può costituire una occasione formativa e educativa, un potenziale critico di arricchimento verso nuove forme di equilibrio, in chiave interculturale, dei valori e delle visioni del mondo.

5. “Nuvole” di riflessioni

Nell’ultima fase del laboratorio è stato chiesto ai ragazzi e alle ragazze, di esprimere, in forma di prosa, i loro pensieri, sentimenti e sensazioni scaturiti dall’incontro interculturale che hanno vissuto grazie all’arrivo del loro compagno di classe, ed infine, utilizzare dei tool per generare nuvole di parole, scegliendo delle immagini per trasporre in maniera ancora più evocativa i loro versi.

Le nuvole di parole [word cloud] sono delle immagini costituite dalle parole presenti all’interno di un testo e rappresentano un ottimo strumento per rappresentare efficacemente concetti chiave e sintetizzare informazioni, ma che alla base prevede operazioni cognitive anche molto impegnative, la

Riferimenti bibliografici

- Alheit, P., & Bergamini, S. (1996). *Storie di vita: Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini Studio.
- Alleman-Ghionda, C. (2014). Educazione per tutti, diversità e inclusione: prospettive Internazionali. In M. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo: Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Bichi, R. (2007). *L'intervista Biografica: Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1990)
- Bruni, E. M. (Ed.). (2019). *Una pedagogia possibile per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli. Retrieved December 30, 2022, from <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/449>
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cipriani, R., & Bolasco, S. (Eds.). (1995). *Ricerca qualitativa e computer: Teorie, metodi e applicazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Cohen-Emerique, M., & Rothberg, A. (2016). *Il metodo degli shock culturali. Manuale di formazione per il lavoro sociale e umanitario*. Milano: FrancoAngeli.
- Council of Europe, Divisione delle Politiche Linguistiche. (2009). *Autobiografia degli Incontri Interculturali*. Retrieved December 30, 2022, from <https://www.coe.int/it/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters>
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: l'Age d'Homme.
- Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani, M. (2019). Pedagogia e competenza interculturale: implicazioni per l'educazione. *Encyclopaideia*, 23(54), 93 – 108. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/9494>
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*: Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. Retrieved December 30, 2022, from https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2010). *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana* (MIURAOODGOS prot. n. 101/R.U.U). Roma: MIUR. Retrieved December 30, 2022, from https://www.cislsuola.it/uploads/media/cislsuola_cm_2_8gen_10.pdf
- Montesperelli, P. (1998). *L'intervista ermeneutica*. Milano: FrancoAngeli
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig.
- Santerini, M. (2002). *Educare alla cittadinanza: La Pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Sirignano, F. M. (2003). *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*. Napoli: Liguori
- Striano, M. (2005). La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico, *M@gm@*, 3, 1 – 3.
- Trisciuzzi, L., Zappaterra, T., & Bichi, L. (2006). *Tenersi per mano: Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: University Press.
- Ulivieri, S. (Ed.). (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: FrancoAngeli.
- Vaccarelli, A. (2017). Shock culturale, migrazioni, resilienza. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.