

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”

Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione – Ciclo XXXII

IL POTENZIALE EDUCATIVO DELLA NARRAZIONE MULTILINGUISTICA E MULTIMEDIALE.

**Uno studio di caso multiplo e di ricerca basata su progetti
nella scuola primaria.**

Caterina Falcone

Matricola 710706

Tutor: Giulia Pastori

Coordinatore: Laura Formenti

ANNO ACCADEMICO 2018/2019

*Ai Dirigenti, alle insegnanti, ai genitori e, soprattutto, agli alunni che
hanno percorso insieme a me questo intenso cammino alla
ricerca di nuovi modi possibili di intendere la scuola.*

INDICE

Abstract	p. 1
Introduzione	p. 5
PARTE I: Quadro teorico di riferimento	p. 13
Capitolo 1: La valorizzazione di lingue e culture a scuola per lo sviluppo della competenza interculturale	p. 15
1.1 Lingua e cultura: due facce di una stessa medaglia	p. 16
1.1.1 Linguaggio e processi cognitivi	p. 17
1.1.2 Linguaggio e sviluppo filo e ontogenetico	p. 18
1.1.3 Plurilinguismo vantaggi, rischi e potenzialità	p. 20
1.2 La valorizzazione linguistica e culturale nella scuola primaria	p. 25
1.2.1 Il curriculum plurilingue e interculturale nella scuola primaria	p. 29
1.2.2 I principali modelli di ‘didattica plurale’	p. 31
1.2.3 La sensibilizzazione alle lingue e alle culture	p. 37
1.3 La competenza interculturale	p. 41
1.3.1 I principali modelli di riferimento dello studio	p. 44
1.3.2 Sintesi degli elementi essenziali	p. 56
1.3.3 L’insegnamento-apprendimento della competenza interculturale	p. 59
1.3.4 Il ruolo dell’insegnante	p. 63
Capitolo 2: La narrazione multilinguistica e multimediale: un approccio teorico integrato	p. 67
2.1 Narrazione multilinguistica e multimediale: un approccio teorico integrato	p. 67
2.1.1 La dimensione narrativa	p. 68
2.1.2 La dimensione multilinguistica	p. 73
2.1.3 La dimensione multimediale	p. 75
2.2 Digital Storytelling: definizione, storia e declinazioni	p. 81
2.3 Il potenziale educativo del Digital Storytelling	p. 85

2.4 L'uso didattico del DS: una prospettiva interculturale e plurilingue	p. 92
2.4.1 Sintesi degli elementi essenziali	p. 98
PARTE II: Il presente studio	p.103
Capitolo 3: Il metodo di ricerca	p.105
3.1 Il progetto ISOTIS	p.105
3.2 Obiettivi e domanda di ricerca	p.106
3.3 Metodo	p.108
3.3.1 Disegno di ricerca	p.108
3.3.2 Partecipanti	p.116
3.3.3 Fasi e strumenti di raccolta dati	p.119
3.3.4 Analisi dei dati	p.131
Capitolo 4: Documentazione e analisi dei dati	p.135
4.1 Fase esplorativa	p.135
4.1.1 Conoscenze, atteggiamenti e pratiche interculturali	p.138
4.1.2 Conoscenze, atteggiamenti e pratiche multilinguistiche	p.149
4.1.3 Conoscenze, atteggiamenti e pratiche multimediali	p.154
4.1.4 Sintesi dei risultati emersi	p. 156
4.2 Co-progettazione e implementazione della narrazione multilinguistica e multimediale	p.159
4.2.1 Sfide incontrate e sviluppi	p.159
4.2.2 Primo step: "Raccontami una storia, in un'altra lingua"	p.166
4.2.3 Secondo step: "Una storia, tante lingue"	p.174
4.2.4 Terzo step: "Storie animate"	p.183
4.3 Fase di valutazione (formativa) dell'esperienza	p.187
4.3.1 Insegnanti: conoscenze, atteggiamenti e pratiche multilinguistiche e interculturali	p.189
4.3.2 Bambini: conoscenze, atteggiamenti e pratiche multilinguistiche e interculturali	p.194
4.3.3 Insegnanti e bambini: conoscenze, atteggiamenti e pratiche multimediali	p.199

Capitolo 5: Discussione dei risultati	p.205
5.1 Narrazione multilinguistica e multimediale: uno ‘strumento’ per sviluppare la competenza interculturale e la consapevolezza linguistica?	p.205
5.2 Il punto di vista delle insegnanti sull’uso didattico della narrazione multilinguistica e multimediale	p.210
5.2.1 I punti di forza dell’esperienza	p.211
5.2.2 I limiti dell’esperienza	p.218
5.3 Orientamenti metodologici per l’uso didattico della narrazione multilinguistica e multimediale	p.222
5.3.1 Accortezze metodologiche	p.228
5.4 Limiti dello studio	p.230
5.5 Prospettive future	p.233
Conclusioni	p.237
Allegati	p.241
Bibliografia	p.245

Abstract

La pluralità culturale e linguistica del paesaggio scolastico alimenta il dibattito non solo fra politici, pedagogisti, sociologi e psicologi, ma anche tra gli stessi educatori che quotidianamente vivono questa molteplicità, spesso senza possedere delle competenze o dei riferimenti sufficientemente solidi da poterla gestire (Pastori, 2015b). Capita frequentemente che la diversità linguistica venga percepita come una potenziale minaccia all'integrità del sistema di istruzione (Aguiar et al., 2017) e il ruolo della lingua d'origine degli alunni stranieri sia sottovalutato e limitato al solo contesto familiare, nonostante la ricerca ne sottolinei la centralità nei processi di apprendimento e di costruzione dell'identità (Cummins, 1984; Dodman, 2013). Ad esempio, nel contesto scolastico italiano, spesso il background culturale e linguistico dei bambini non viene preso in considerazione ed è ancora diffuso il timore che l'utilizzo della lingua materna in famiglia possa ostacolare l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda.

Benché siano molti gli studi che hanno permesso di individuare delle strategie didattiche per l'insegnamento di una lingua straniera in ottica interculturale (Candelier et al., 2012), i documenti nazionali e internazionali invitano le scuole a innovare i loro metodi di insegnamento adottando l'uso delle nuove tecnologie (Cummins & Early, 2011; Ebenhofer & Knierzinger, 2007). A questo proposito, la letteratura mostra come l'adozione delle nuove tecnologie accresca l'interesse degli allievi e il loro coinvolgimento nelle attività didattiche, senza sostituire il mondo reale, bensì divenendo un mezzo per amplificare le esperienze concrete (Boulton, 2017).

A tal proposito, grazie ad un ambito di studi particolarmente promettente che sfrutta le nuove tecnologie come mezzo per supportare i processi di insegnamento-apprendimento delle lingue straniere, si è scelto di indagare le potenzialità di una metodologia sempre più diffusa, che si colloca perfettamente in un processo teso ad accrescere le competenze plurilinguistiche e, insieme, interculturali: la *narrazione digitale* (Lambert, 2003; Pezzot, 2016; Robin, 2008).

Negli ultimi anni, la narrazione digitale (o Digital Storytelling in ambito internazionale) emerge sempre più come uno strumento capace di potenziare i processi di insegnamento-apprendimento e molte ricerche ne hanno dimostrato il valore educativo a più livelli (Di Blas

& Paolini, 2013; Robin, 2008; Sadik, 2008; Brown, Bryan & Brown, 2005; Göttel, 2011; Papadimitriou et al., 2013).

Ciononostante, solo un numero ristretto di studi (Anderson & Macleroy, 2017; Edwards, Pemberton, & Monaghan, 2002; Lu et al., 2011) ha esplorato le opportunità che il DS può offrire quando utilizzato per sviluppare la competenza plurilingue e interculturale - competenza che rappresenta una componente essenziale dei cittadini del ventunesimo secolo - e come strumento capace di incrementare la consapevolezza linguistica e culturale di insegnanti e alunni.

La presente ricerca di dottorato, collocata in parte all'interno del progetto europeo ISOTIS (*Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society*) è finalizzata a colmare questo gap.

Attraverso un approccio metodologico qualitativo (Lincoln & Denzin, 2005) di *Ricerca Basata su Progetti* (Pellerey, 2005; Wang, Hannafin, 2005), combinato allo *studio di casi multipli* (Pastori, 2017; Yin, 1981, 2011), alcune insegnanti di tre scuole primarie sono state coinvolte nella creazione di un'esperienza didattica di narrazione multilinguistica e multimediale.

In particolare, il presente progetto è stato orientato a:

1. comprendere se la narrazione digitale sia un metodo effettivamente adatto alla promozione della consapevolezza linguistica e della competenza interculturale;
2. identificare i punti di forza e di debolezza nell'uso della narrazione multilinguistica e multimediale come metodo didattico in classe;
3. evidenziare gli orientamenti metodologici che consentono di adattare l'esperienza di narrazione digitale multilinguistica ad altri contesti scolastici.

Abstract

The cultural and linguistic diversities in the educational scene fuel the debate amongst various fields - psychological, political and pedagogical - and amongst school teachers. The latter often struggle with these diversities due to the fact that their training does not strongly support the reality of the classroom (Pastori, 2015b). Although literature considers and expresses the central role of the language of origin into the learning and identity processes (Cummins, 1984; Dodman, 2013), the educational system often considers diversity as a threat to the integrity of the school (Aguiar et al., 2017). In Italy, for instance, it is still common for educators and teachers to not take into account the cultural background and the plurilingual skills of the pupils, and fear that bilingual students will learn the Italian language more slowly if their language of origin is spoken at home (Pastori, 2015b).

Although there are many teaching strategies for supporting the teaching-learning processes oriented to an inclusive and plurilingual approach (Candelier et al., 2012), national and international documents invite schools to use innovative teaching methods involving technologies (Cummins & Early, 2011; Ebenhofer & Knierzinger, 2007). Moreover, the literature shows that technology increases the pupils' interest and the engagement in classroom activities and should not be understood as a substitute of the real world, but as an amplifier of concrete experiences (Boulton, 2017).

In this regard, this project aims at studying an innovative method to create inclusive and multilingual curricula: *Digital Storytelling* (Lambert, 2003; Pezzot, 2016; Robin, 2008).

In the last decade, Digital Storytelling (DS) has increasingly emerged as a powerful teaching and learning tool for both teachers and students, and many scholars have documented its educational, multi-layered value (Di Blas & Paolini, 2013; Robin, 2008; Sadik, 2008; Brown, Bryan & Brown, 2005; Göttel, 2011; Papadimitriou et al., 2013).

However, only a few studies (Anderson & Macleroy, 2017; Edwards, Pemberton, & Monaghan, 2002; Lu et al., 2011) have explored the specific opportunities that DS tool can provide as a means to develop the plurilingual and intercultural competencies, that represent an essential part of Twenty-First Century Skills, and as a valuable tool to increase students' and teachers' cultural and linguistic awareness.

The present doctoral research, set within the EU-funded international project ISOTIS (*Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society*), aims to address this gap.

Through a Design-Based Research method (Pellerey, 2005; Wang, Hannafin, 2005), combined with a Multiple Case Study approach (Pastori, 2017; Yin, 1981, 2011), teachers of three primary schools have been involved in the creation of a collaborative multilingual DS activity. In particular, the current project is mainly aimed at:

1. Understanding if DS could be an effective educational method to promote Language Awareness and Intercultural Competence.
2. Identifying the essential elements, the strengths and weaknesses of the use of multilingual DS in the class.
3. Highlighting methodological criteria that enable to adjust the multilingual DS activity according to other school contexts.

Introduzione

“It takes two to know one”

(Gregory Bateson)

Il lavoro di tesi presentato nelle pagine che seguono scaturisce, oltre che da un profondo interesse personale, dalla necessità della scuola primaria italiana di affrontare e gestire con successo la complessità che caratterizza le classi multiculturali e multilinguistiche odierne, supportando la riflessione rispetto al valore e alle potenzialità che spesso rimangono latenti. L'enorme varietà e l'eterogeneità dei profili linguistico-culturali e dei livelli di alfabetizzazione degli alunni presenti nelle scuole primarie sta mettendo in luce il funzionamento (oltre che le risorse e i limiti) della scuola italiana, soprattutto rispetto alla gestione dell'accoglienza delle lingue e delle culture di bambini e famiglie con background migratorio (Pastori, 2015a, Nigris, 2015).

La pluralità che caratterizza il paesaggio scolastico italiano, alimenta il dibattito non solo fra politici, pedagogisti, sociologi e psicologi, ma anche tra gli stessi educatori che quotidianamente vivono questa molteplicità, spesso senza possedere un bagaglio di competenze e di riferimenti teorici sufficientemente solidi per poter gestire una così elevata differenziazione (Pastori, 2015b). Sebbene la varietà linguistica dei contesti educativi possa essere a volte invisibile o al contrario essere percepita dal sistema scolastico come potenzialmente minacciosa verso l'integrità del contesto (Aguiar et al., 2017), è lecito considerarla come una risorsa ed un'opportunità di crescita globale per l'intero sistema scolastico che, se utilizzata in modo strategico, può divenire un mezzo per promuovere atteggiamenti e competenze sociali e interculturali funzionali per l'adattamento nella società d'oggi (Beacco et al., 2016; Cantù et al., 2012).

Nonostante le statistiche siano incoraggianti e restituiscano un cambiamento di tendenza (Santagati & Colussi, 2019), le ricerche internazionali rivelano un gap educativo nei livelli di scolarità (nella regolarità/irregolarità di carriera, in ritardi e abbandoni scolastici, nella scelta della scuola superiore) e nei livelli di apprendimento (nei voti, nei titoli conseguiti, etc.) fra alunni autoctoni, alunni immigrati e alunni figli di genitori immigrati (di seconda generazione) (ISTAT, 2017; MIUR, 2018; OECD, 2015a; Santagati

& Colussi, 2019). Questi stessi studi mostrano talvolta delle difficoltà degli alunni con background migratorio sia a mantenere le aspettative scolastiche di un sistema educativo monoculturale e monolingue, originariamente organizzato in funzione di un progetto di unificazione nazionale negli stati nazionali moderni, sia a sviluppare un senso di appartenenza alla scuola e alla società ospitante (OECD, 2015b, 2015c) con diverse conseguenze sul successo formativo e sul benessere globale dell'individuo (OECD, 2018b).

Sebbene in Italia non siano molte le ricerche che indagano il punto di vista degli stessi ragazzi sulla scuola, alcuni studi qualitativi di matrice antropologico-etnografica (Gobbo, 2000, 2008; Piasere, 2014) microsociologica (Maggioni & Vincenti, 2007) e pedagogica (Favaro, 2009, 2002; Mantovani & Pastori, 2017), evidenziano le difficoltà sociali e identitarie degli alunni con background migratorio relative alla loro percezione di bassa autoefficacia e alle difficoltà legate ai processi di integrazione sociale e identitaria.

Solitamente, nella ricerca internazionale e di matrice sociologica, i potenziali svantaggi educativi legati all'immigrazione sono associati a un insieme complesso di fattori che include variabili ascritte (il titolo di studio dei genitori, lo status socioeconomico dei genitori e la loro collocazione lavorativa e residenziale, etc.), variabili legate al percorso migratorio personale/familiare e variabili personali (le competenze pregresse, l'impegno nello studio, le aspirazioni personali e familiari, etc.) (Pastori, 2015a). Ad oggi la ricerca pedagogica si sta concentrando sullo studio dei fattori *legati al contesto scolastico*, come ad esempio la qualità del clima sociale della classe, le aspettative delle insegnanti, gli stili di insegnamento, le relazioni scuola-famiglia, le politiche educative e le azioni educative e curricolari volte o meno a gestire le barriere linguistiche, evidenziando la necessità di creare delle pratiche *didattiche interculturali e inclusive* (Nigris, 2015) flessibili e innovative che supportino, congiuntamente alle competenze curricolari, lo sviluppo di competenze di cittadinanza globale (Galiero, 2009; OECD, 2018a).

A questo proposito, evidenze attuali mostrano che un'educazione realmente inclusiva, ovvero che si basa sulla diversità come un valore e che considera le scuole come le principali responsabili del soddisfacimento dei bisogni e delle esigenze di *tutti* gli studenti, può essere un fattore protettivo cruciale capace di innescare un circolo virtuoso di apprendimenti che diviene promotore, in primo luogo, di benessere sociale e, in secondo luogo, di successo formativo, andando ad agire a cascata sull'intero sistema sociale (OECD, 2015c). Tra le azioni realmente inclusive, l'OECD ne contempla alcune di particolare interesse per la presente ricerca orientate a:

- mantenere alte le aspettative per tutti gli studenti;

- assicurare il senso di appartenenza alla scuola;
- supportare le abilità linguistiche sia nella lingua materna (L1) che in una lingua seconda;
- riconoscere l'importanza della lingua delle origini e della cosiddetta 'lingua delle istruzioni' (che nel caso del presente studio coincide con l'italiano) fornendo supporto linguistico precoce all'interno di azioni curriculari regolari;
- preparare le insegnanti a gestire la diversità linguistica e culturale (OECD, 2015c).

Il presente studio, oltre che da un'anima preventiva, è mosso altresì dall'idea che il riconoscimento e la valorizzazione della diversità in quanto ricchezza globale dell'essere umano, non sia solo un mezzo per ridurre i fattori di rischio associati alla migrazione (Moro, 2002), ma sia un insegnamento fondamentale per il benessere globale della società attuale e futura, a prescindere dall'elevata percentuale di alunni con vissuto migratorio presenti nelle classi. Anche l'autorevole Parlamento Europeo diffonde, nel 2006, un importante documento che racchiude e definisce una serie di *competenze chiave* che ciascun cittadino dovrebbe sviluppare alla fine della scuola dell'obbligo al fine di realizzare i propri successi personali e per poter partecipare attivamente ai processi deliberativi della società intera (*Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio*, 2006). Tra queste competenze chiave promosse a livello europeo, a cui anche la scuola italiana aderisce con il D.M. 139 stabilendo obblighi di progettazione e formazione scolastica finalizzati al loro raggiungimento, ve ne sono alcune legate proprio alla dimensione linguistico-comunicativa: la capacità di comunicare nella lingua materna e nelle lingue straniere, la sensibilità e la capacità espressiva culturale (intesa come la capacità di esprimersi creativamente attraverso l'utilizzo di una varietà di media) e la competenza digitale (Magnoler & Sorzio, 2012; *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio*, 2006).

Non solo i governi nazionali e internazionali promuovono l'importanza di sviluppare competenze linguistiche e culturali, ma le ricerche empiriche evidenziano l'importanza di sviluppare *competenze interculturali*¹ in tutti i futuri cittadini del mondo, volte alla creazione di individui capaci di relazionarsi con l'alterità (Reggio & Santerini, 2013), riconoscendo la relatività delle proprie mappe di significato e comportamento e acuendo l'attitudine al decentramento cognitivo nel contatto con la differenza culturale (Sarli, 2017).

¹ Intesa qui come costrutto multidimensionale che consente la riduzione dei pregiudizi, l'aumento della capacità di contestualizzare ed interpretare le culture e lo sviluppo di una maggiore predisposizione a trovare orizzonti condivisi tra se stessi e l'altro da sé

Alla scuola, in particolare a quella italiana, viene chiesto un cambiamento metodologico-operativo che pone sempre più al centro del processo di apprendimento-insegnamento la connessione tra la vita reale (esperienze, risorse, mondo interno) degli alunni e delle loro famiglie e i contenuti disciplinari, considerando il discente stesso come attore principale nel percorso di costruzione del proprio sapere (Gentile & Raffaghelli, 2011), allo scopo di sviluppare nei discenti alcune competenze chiave, tra le quali vi è quella plurilingue e interculturale.

Nonostante siano molte le esperienze e gli studi che hanno permesso di individuare delle *strategie didattiche* orientate alla sensibilizzazione linguistica e culturale (Candelier et al., 2013), la ricerca pedagogica nazionale e internazionale è ancora all'opera per trovare dei metodi più confacenti alla società odierna, contrassegnata da un incessante e rapido cambiamento e da modalità comunicative, relazionali e di apprendimento basate sull'utilizzo delle nuove tecnologie (Çiftçi, 2016; Ebenhofer & Knierzinger, 2007). Si pone sempre più la necessità di individuare e sistematizzare delle *pratiche didattiche interculturali* flessibili, innovative e adattabili ai diversi contesti educativi che, andando incontro alle necessità di sviluppare competenze comunicative digitali e motivazione all'apprendimento negli alunni (in particolar modo quelli con percorsi formativi 'a rischio') (Boulton, 2017a; Çiftçi, 2016), supportino lo sviluppo di competenze curricolari e, insieme, *interculturali* funzionali all'adattamento nella società contemporanea (Reggio & Santerini, 2013).

È proprio in questa direzione che va ISOTIS (*Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society*), progetto europeo finanziato dall'Unione Europea all'interno del quale si iscrive, in parte, il presente studio, teso a contribuire alle politiche educative per la diminuzione dell'abbandono scolastico precoce e a favorire l'uguaglianza educativa. Tra le tante azioni di ricerca di ISOTIS, quella nella quale la presente ricerca si è inserita è stata finalizzata all'individuazione di 'best practices' pedagogiche e curricolari che favorissero l'inclusione dei bambini con background migratorio.

Nell'ambito del progetto ISOTIS, il gruppo di ricerca internazionale, coordinato dal team italiano, ha progettato e realizzato un ambiente virtuale multilinguistico di apprendimento cooperativo (una piattaforma digitale) (Mangiatordi et al., 2019) per il supporto dell'apprendimento culturale e linguistico che consenta l'accesso protetto a insegnanti, genitori e bambini e possa essere utilizzato trasversalmente alle discipline e al curriculum.

Il lavoro di ricerca di chi scrive è stato condotto, in parte, all'interno del progetto internazionale e, in parte, in modo autonomo in altri contesti scolastici non compresi nel

progetto internazionale e ha contribuito in modo originale a studiare e a sviluppare approcci didattici interculturali innovativi e digitali, particolarmente adatti a perseguire gli obiettivi di valorizzazione culturale e linguistica preposti, approfondendo lo studio di un metodo emergente: la *narrazione multilinguistica e multimediale* (o *multilingual Digital Storytelling* in ambito internazionale) (Lambert, 2003; Ohler, 2009; Pezzot, 2016; Robin, 2008)

L'analisi delle letteratura scientifica all'incrocio tra pedagogia, psicologia e tecnologia rivela che, nonostante il Digital Storytelling sia una strategia educativa a cui sempre più studiosi dedicano i loro sforzi conoscitivi, oltre che una pratica educativa sempre più diffusa e utilizzata a livello nazionale e internazionale in tutti i gradi di scuola, gli studi dichiaratamente focalizzati sull'uso educativo-scolastico della narrazione multimediale in relazione alla consapevolezza o alla sensibilità culturale sono stati svolti principalmente con studenti universitari (Cushing & Love, 2013; Grant & Bolin, 2016; Skouge & Rao, 2009) o con future insegnanti in formazione (Baschiera, 2014; Gachago et al., 2014; Lazzari, 2015; McKnight, Hoban, & Nielsen, 2011). Inoltre, ancora pochi studi hanno indagato l'uso didattico del Digital Storytelling in *chiave multilinguistica*, osservando quali siano le percezioni di insegnanti e alunni circa la sua utilità e sostenibilità nella classi di scuola primaria (Anderson & Macleroy, 2017; Edwards et al., 2002).

La presente ricerca è dunque finalizzata, da una parte, ad ampliare gli studi all'incrocio tra Digital Storytelling multilinguistico e competenza interculturale e, dall'altra, a colmare un gap conoscitivo circa gli elementi essenziali trasversali (*key components*), individuati anche grazie al parere dei partecipanti alla ricerca, che lo rendono particolarmente adeguato a perseguire obiettivi di valorizzazione linguistica e di apprendimento culturale.

L'ipotesi che guida la presente ricerca è che se la *dimensione narrativa* di questo metodo consente, in una prospettiva socio-costruttivista e bruneriana (Bruner, 1986), di ricostruire e trasformare storie e vissuti passati, dando forma ad un presente dotato di senso comune e condiviso (Bruner, 2001; De Rossi & Petrucco, 2013), la *dimensione multimediale* consente una più ampia e creativa gamma di modi di esprimersi, di raccontarsi e di conoscersi rispetto ai metodi tradizionali (De Rossi & Petrucco, 2013; Di Blas & Paolini, 2012) e la *dimensione multilinguistica* costituisce una via d'entrata per il riconoscimento e la valorizzazione delle risorse linguistiche personali e familiari (Favaro, Negri, & Teruggi, 2018; Pastori, 2015b), allora la combinazione delle tre dimensioni porterebbe ad un cambiamento di conoscenze, di atteggiamenti e di abilità interculturali e allo sviluppo di *consapevolezza linguistica e competenza interculturale*.

L'approccio bioecologico e la Teoria Generale dei Sistemi (Bronfenbrenner, 1979; Ford & Lerner, 1992; Sameroff, 1983) costituiscono l'approccio epistemologico nonché il fondamento strutturale dello studio e delle analisi esposte nel presente lavoro. In quest'ottica, lo sviluppo dell'essere umano viene collocato all'interno un insieme interconnesso e inestricabile di sistemi più o meno prossimi al bambino e che ne influenzano in modo più o meno diretto l'evoluzione. In particolare, *“i sistemi sono concepiti come unità composte di diverse parti interconnesse che agiscono in modo organizzato e interdipendente per promuovere l'adattamento o la sopravvivenza di ogni unità”* (Pianta, 2001, p. 32). I principi delle teorie ecologiche e sistemiche *“enfaticizzano la comprensione del comportamento delle parti in relazione al tutto e la comprensione delle proprietà dinamiche del tutto in relazione al contesto”* (Ibidem). Nella sua applicazione in ambito educativo questa prospettiva considera l'esistenza di diversi livelli e tipologie di sistemi che sono in contatto più o meno diretto con l'alunno e che ne influenzano l'evoluzione e l'apprendimento: la classe e la famiglia sono qui considerati come microsistemi, ovvero sistemi a contatto con l'allievo e che possono influenzare *direttamente* il suo sviluppo. La relazione scuola-famiglia è considerata al livello di meso-sistema poiché si sostanzia nella relazione tra due microsistemi e influenza in modo meno diretto, ma comunque significativo, lo sviluppo del bambino (Bove, 2015). Gli aspetti centrali di questa prospettiva sono l'importanza che viene data all'ambiente di crescita del bambino, alla sua nicchia ecologica, e l'attenzione straordinaria alle relazioni tra membri dei sistemi e tra sistemi, in quanto elementi capaci di influenzare lo sviluppo del bambino con una forza esponenziale e pari a quella della genetica (Pianta, 2001).

L'apprendimento e la costruzione della conoscenza sono osservati attraverso la prospettiva dell'approccio socio-costruttivista (Anolli, 2011; Bruner, 1992; Rogoff, 2003; Vygotskij, 1934) che considera l'apprendimento come un processo eminentemente sociale e co-costruito con i membri delle società e delle comunità a cui si appartiene, da quelli più vicini (pari, insegnanti, parenti, etc.) a quelli più distanti e che fanno parte dei sistemi statali, ideologici, politici e culturali.

Il presente studio prende la forma di un'indagine qualitativa (Lincoln & Denzin, 2005) utilizzando un impianto metodologico di *Ricerca basata su progetti* (Pastori, 2017; Pellerey, 2005; Wang & Hannafin, 2005), combinato con lo *studio di casi multipli* (Mortari, 2007; Yin, 1981, 2011).

Nello specifico, in collaborazione con gli insegnanti sono stati co-progettati dei percorsi di narrazione multilinguistica e multimediale che fossero sostenibili dagli stessi

insegnanti e adattabili ai diversi contesti studiati. Inoltre, si è ritenuto centrale monitorare e documentare l'intera esperienza attraverso l'uso di una molteplicità di strumenti di indagine, avvenuta nei quattro casi studiati (quattro classi di scuola primaria), allo scopo di dare nuova evidenza agli studi teorici di riferimento e ricostruire gli elementi chiave dell'intero percorso, indagando l'opinione di insegnanti e alunni circa le trasformazioni, l'utilità e sostenibilità del metodo narrativo plurilinguistico e digitale.

Nella prima parte dell'elaborato si renderà conto del panorama teorico su cui si è basata la presente ricerca di dottorato attraverso una logica a imbuto. Nel capitolo 1, dopo aver enucleato i principi psicologici che rendono la lingua una via d'entrata prediletta per raggiungere le costellazioni culturali, verranno esplicitati i fondamenti della pedagogia interculturale e le linee guida per l'utilizzo delle strategie didattiche di valorizzazione linguistica e culturale. A seguito della definizione del concetto di competenza interculturale, compiuta attraverso l'enucleazione dei principali modelli di riferimento, verranno chiarite le 'best practices' individuate in letteratura finalizzate all'acquisizione di competenze interculturali, concludendo con una riflessione sul ruolo dell'insegnante nei processi di acquisizione di queste competenze.

Il secondo capitolo sarà dedicato alla narrazione digitale: dopo aver approfondito le tre dimensioni teoriche che rendono la narrazione multilinguistica e multimediale uno strumento potenzialmente in grado di fare sviluppare competenze interculturali, si renderà conto dell'analisi della letteratura compiuta circa il potenziale trasformativo del Digital Storytelling, osservando, in conclusione, gli studi che ne hanno approfondito la declinazione multilinguistica in ambito educativo.

La seconda parte dell'elaborato sarà focalizzata sul presente studio. Nel terzo capitolo verrà esposto il contesto di ricerca, gli obiettivi e le domande di ricerca, approfondendo l'approccio metodologico, il disegno e le fasi dello studio, gli strumenti utilizzati e il tipo di analisi dei dati compiuta. Nel quarto capitolo verrà descritta l'esperienza di implementazione delle attività, insieme al resoconto dei risultati qualitativi relativi a ogni fase del percorso, mentre nell'ultimo capitolo verranno riassunti e discussi i principali risultati, focalizzando l'attenzione sulle risposte puntuali alle domande che hanno guidato lo studio e sulle potenzialità che l'esperienza di narrazione multilinguistica e multimediale può avere nelle scuole primarie plurali odierne.

PARTE I:

Quadro teorico di riferimento

Capitolo 1: La valorizzazione di lingue e culture a scuola per lo sviluppo della competenza interculturale

“Una lingua, voglio dire la lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa apre le vie al con-sentire con gli altri e le altre che la parlano ed è dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte, dell’identità di gruppo”

(De Mauro, in B. Iori, 2005, p. 41)

Il mondo dell’educazione e la scuola italiana sono sollecitati dalla sempre più crescente presenza di bambini che crescono tra due o più lingue, tra due o più culture (Zaninelli, 2015). Se dal un lato il multilinguismo caratterizza oramai gran parte della scuola italiana per la coesistenza di più lingue (da quella nazionale a quelle minoritarie, regionali, varianti linguistiche dell’italiano...), le situazioni di plurilinguismo, ovvero di uso di più lingue da parte dello stesso individuo, sono molto diversificate: si passa da aree in cui si sta diffondendo un vero e proprio bilinguismo o addirittura trilinguismo (Valle D’Aosta e Trentino), ad aree in cui la presenza di lingue minoritarie favorisce l’estensione di esperienze di plurilinguismo.

L’enorme varietà e l’eterogeneità dei profili linguistici e culturali presenti nelle scuole primarie (e non solo) italiane sta mettendo in luce il funzionamento (oltre che le risorse e i limiti) della scuola italiana, soprattutto rispetto alla gestione dell’accoglienza delle lingue e delle culture di bambini e famiglie con background migratorio (Mantovani, 2015). La scuola, insieme a pedagogisti, psicologi e linguisti, si sta interrogando sull’importanza e l’utilità di sostenere il mantenimento delle lingue di origine degli alunni stranieri e sulle ricadute che l’oblio o, al contrario, lo sviluppo di competenze nella lingua madre può avere sia sul processo di apprendimento che sul curriculum scolastico. Il cambiamento culturale della nostra società, i processi di globalizzazione, le traiettorie circolari della migrazione odierna e la necessità di adattamento del sistema scolastico a questo cambiamento, evidenziano l’esigenza di affrontare alcune questioni educative che attraversano la scuola, connesse, da una parte, al tema del plurilinguismo nella scuola primaria (grado di scuola in

cui vi è la maggiore presenza di alunni con cittadinanza non italiana – CNI Santagati & Colussi, 2019), rendendolo un tema sempre più centrale nel dibattito pedagogico (Cantù & Cucciniello, 2012) e, dall'altra, al tema della doppia, o meglio multipla, appartenenza culturale e quindi a quella che Anolli (2006) chiama mente multiculturale.

Questi due ambiti, uno più di ordine linguistico e l'altro di ordine culturale, sono in realtà due facce di un'unica medaglia. Avere a che fare con una lingua significa entrare in contatto con una cultura, con un modo di concettualizzare e interpretare il mondo. Mantenere viva una lingua, significa vivificare la relativa cultura. Soprattutto in condizioni migratorie (genitoriali o di tutta la famiglia), quando lingua e cultura d'origine fanno spazio, in modo più o meno funzionale, alla lingua e alla cultura del paese di accoglienza, è importante prestare attenzione a ciò che è legato alla vita passata e che, volente o nolente, influenza il presente e il processo di sviluppo futuro.

La mancata appropriazione di lingua o cultura d'origine può contribuire a consolidare i fattori di rischio connessi alla migrazione e creare dei vuoti conoscitivi difficili da colmare (Cattaneo & Dal Verme, 2009). È allora importante che la scuola, agenzia educativa che forma gli individui e supporta la crescita dei futuri cittadini, curi questi aspetti e adatti le sue pratiche e il curriculum ai nuovi scenari globali, multiculturali e multilinguistici, fornendo a tutti gli alunni l'opportunità di sviluppare le competenze interculturali necessarie per orientarsi in una società plurale.

Nei paragrafi successivi, seguendo una logica a 'imbuto', si partirà da una prospettiva psicologica, esaminando lingua e cultura nella loro strutturale connessione e le implicazioni del plurilinguismo nella prima e seconda infanzia, per poi passare alla descrizione dell'approccio pedagogico che caratterizza la scuola primaria italiana, andando verso la ricerca di un approccio didattico plurilinguistico e interculturale, definendo, infine, cosa si intende per competenza interculturale e quali implicazioni vi sono per il suo apprendimento nella scuola.

1.1 Lingua e cultura: due facce di una stessa medaglia

Cosa si intende per cultura? Quest'ultima, secondo lo sguardo socio-costruttivista, è *“l'appropriazione (da parte di un novizio) di una rete globale e dinamica, più o meno coerente, di conoscenze e credenze, di significati, valori ed emozioni, di pratiche di vita*

attraverso l'apprendimento socialmente organizzato, al fine di adattarsi attivamente al proprio ambiente (nicchia ecologica) e di dare senso all'esperienza propria e altrui" (Anolli, 2011, p. 19). In questo assunto la cultura è concepita come una collezione di modelli mentali (dette da Anolli *sindromi culturali*) prodotti, condivisi e codificati nell'interazione tra individui appartenenti ad una comunità in un determinato contesto sociale e ambientale. Risulta centrale l'idea di cultura come il prodotto di un *apprendimento attivo*, derivante dalla partecipazione attiva ed intenzionale dei membri di una società a esperienze collettive che implicano interazioni e relazioni reali fra gli stessi membri (Rogoff, 2003). I novizi partecipano alle attività quotidiane e nell'interazione con i membri più esperti di una cultura si appropriano delle pratiche e con esse delle rappresentazioni mentali che le sorreggono (Anolli, 2011; Rogoff, 2003). La cultura è sia qualcosa di personale, poiché struttura il pensiero e l'interpretazione di sé e del mondo, che, soprattutto, relazionale poiché esiste in quanto condivisa in e con una comunità. In questo approccio, linguaggio e cultura sono strettamente interdipendenti e, in linea con gli approcci psicologici storico-culturali, come quelli originati e influenzati dal pensiero vygotskijano (Vygotskij, 1934), sono elementi sui quali si fonda l'evoluzione filogenetica e ontogenetica dell'uomo.

1.1.1 Linguaggio e processi cognitivi

Nascere significa essere immerso sin dal primo istante in una cultura permeata da un sistema condiviso, complesso, articolato, potente e flessibile di simboli e significati che costituiscono la base degli scambi fra i membri e che consentono e attraversano ogni tipo di apprendimento. Cima e Finco (2014) sostengono che il senso di appartenenza ad un gruppo e a una cultura è dato, più che dai confini territoriali e dall'ambiente geografico, dalla lingua che si utilizza. La lingua, infatti, è essa stessa cultura, in quanto insieme di simboli e segni convenzionalmente determinati dai membri di uno stesso gruppo. Essendo i segni linguistici artefatti convenzionali e quindi arbitrariamente scelti e condivisi dalle comunità, variano da cultura a cultura portando con sé differenti suoni e differenti forme grafiche che si sostanziano in differenti alfabeti. Ciò che, ad esempio, in Italia chiamiamo libro, in Inghilterra chiamano book, in ebraico è ספר e in russo книга.

Essere immersi in una cultura, e quindi in un ambiente linguistico, *"è un'opportunità, un obbligo e un vincolo allo stesso tempo"* (Anolli, 2011, p. 207), poiché consente l'adattamento e la sopravvivenza al contesto, permette di interagire in modo competente con

gli altri appartenenti al contesto ma, allo stesso tempo, dirige e struttura i processi cognitivi e lega l'individuo ad un bagaglio di riferimenti simbolici e culturali automatici e, a volte, poco consapevoli. Anche l'enunciato di Wittgenstein (1918, in Anolli, 2011, p. 207) "*i limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo*" richiama all'interdipendenza tra lingua e sistema di rappresentazioni culturali, sostenendo la prospettiva secondo la quale linguaggio e cultura co-evolvono congiuntamente seguendo una logica di interdipendenza reciproca e influenzandosi a vicenda nel tempo. Ad esempio, da un punto di vista filogenetico, alcuni ricercatori sostengono che la cultura sia nata proprio nel momento in cui si sviluppa la possibilità per l'uomo di inventare, usare e manipolare dei simboli, dapprima più concreti, come quelli iconici e percettivi, per poi passare a quelli più astratti e formali, come, appunto, quelli linguistici (Anolli, 2011).

Il linguaggio verbale costituisce una prerogativa unica ed esclusiva degli esseri umani e consente un tipo di comunicazione differente rispetto a qualsiasi altra specie vivente poiché capace di veicolare immagini, concetti o fenomeni non obbligatoriamente esistenti nel momento contingente alla comunicazione. È necessario specificare che se il linguaggio in generale è inteso come un'organizzazione complessa di simboli e segni che consentono una comunicazione visiva, corporea, sonora o naturale, la lingua (o linguaggio naturale) è invece una particolare combinazione di specifici elementi del linguaggio sonoro (fonemi) e del linguaggio visivo (morfemi) che combinandosi tra loro assumono la forma di morfemi, ovvero di parole dotate di senso.

1.1.2 *Linguaggio e sviluppo filo e ontogenetico*

Se da un lato lo sviluppo del linguaggio consente l'evoluzione della cultura umana, dall'altro permette lo sviluppo ontogenetico. Quest'ultimo è permesso dall'adattamento dell'individuo al contesto e quindi dall'appropriarsi dei significati della cultura, interiorizzando pratiche che favoriscono lo sviluppo della vita sociale, tra le quali, il linguaggio naturale. Lo sviluppo del bambino dipende in larga misura dal contesto storico e socioculturale in cui vive e da come padroneggia gli strumenti e gli artefatti della propria cultura, quindi anche da come utilizza il linguaggio. Con la maturazione del sistema cognitivo, aumentano le capacità rappresentazionali e vi è un potenziamento della capacità simbolica (Camaioni & Di Blasio, 2002). Quest'ultima consente di utilizzare sempre di più

il linguaggio come mezzo per comunicare con il mondo esterno, per richiedere attenzione e il soddisfacimento dei propri bisogni, oltre che per interiorizzare concetti, valori ed esperienze. Vygotskij parla di linguaggio interiore o pensiero verbale per descrivere quel tipo di linguaggio che assolve a queste funzioni interne, divenendo strumento del pensiero che anticipa, guida e controlla il comportamento (Camaioni & Di Blasio, 2007). Ad esempio, è attraverso la verbalizzazione delle emozioni da parte degli adulti significativi che il bambino inizierà ad associare le sensazioni fisiche che prova con un particolare termine specifico, per poi utilizzarlo per una sua personale comprensione degli stati affettivi e interiorizzare la corrispondenza fra quella percezione corporea e quel nome.

Da un punto di vista psicolinguistico, la struttura del linguaggio interiorizzato influenza la struttura della mente e il pensiero del futuro nel soggetto adulto: *“la variazione morfosintattica corrisponde alla variazione semantica e, allo stesso modo, le differenze semantiche generano differenze cognitive. Fra i vari sistemi linguistici esistono molte varianti nelle distinzioni semantiche che esprimono, ad esempio, concetti fondamentali come quelli spaziali, temporali o numerici.”* (Dodaman, 2013, p. 26) Ogni lingua offre quindi un modo particolare di creare il tessuto dei significati in base al quale vivono i suoi parlanti. Le migliaia di lingue esistenti nel mondo sono la manifestazione di diversi punti di vista sulla realtà, sono diversi modi di ‘significare il mondo’ (Dodman, 2013).

Adottando questa prospettiva si può intuire quale fondamentale relazione vi sia tra lingua, sviluppo dell’individuo, evoluzione della società e cultura: da una parte, il linguaggio è uno strumento attraverso il quale il bambino interiorizza gradualmente le esperienze fatte e quindi i valori, i ruoli sociali, le credenze della società a cui appartiene, dall’altra lo stesso linguaggio naturale agisce nei contesti, modificandoli e contribuendo alla loro evoluzione e dunque al mantenimento e alla trasformazione della cultura. Quindi, se da un lato essere immersi in un ambiente linguistico significa acquisirne le *categorizzazioni*, le corrispondenze tra immagini del mondo esterno e strutturazioni cognitive interne e quindi apprendere, più o meno implicitamente, le caratteristiche della cultura, dall’altro lato, gli scambi linguistici tra persone, agendo nelle pratiche culturali, contribuiscono alla strutturazione e alla trasformazione della società. I novizi di una cultura non solo acquisiscono ma, agendo attivamente nel contesto apportano delle modifiche offrendo delle variazioni linguistiche e insieme culturali. L’evoluzione della cultura e della lingua sono proprio questo: un costante gioco di equilibri tra ciò che si conosce, ciò che è tradizione, e ciò che è sconosciuto e innovativo. Allo stesso modo i contatti fra più culture e fra più lingue

portano a delle modificazioni, tanto nel nostro vocabolario, quanto nelle nostre rappresentazioni di base.

La lingua è dunque un veicolo fondamentale che consente la comunicazione, la costruzione di conoscenze relative al mondo interno e circostante e la creazione di costellazioni di rappresentazioni mentali che influenzano la rappresentazione di sé (e quindi la propria identità) e del mondo (e quindi degli altri). La lingua è la manifestazione dell'esistenza di una cultura e rappresenta quindi una via d'entrata elettiva per osservare la cultura stessa.

1.1.3 *Plurilinguismo: profili, rischi, potenzialità*

Se apprendere la lingua stessa è apprendere una prospettiva su se stessi e sul mondo, conoscere nuove lingue è sicuramente una finestra su altri modi di vedere se stessi e il mondo.

Socializzare in contesti multilinguistici può dunque essere un modo per familiarizzare con altre lingue e culture, acquisendo conoscenze e, perché no, competenze plurilinguistiche e interculturali.

Il *plurilinguismo* “*si sostanzia nella capacità individuale di apprendere e usare una pluralità di linguaggi e lingue*” (Dodman, 2013, p. 70) e, sebbene fino a qualche anno fa nell'immaginario comune l'individuo plurilingue era colui che dimostrava di avere lo stesso livello di competenza di un parlante nativo in più lingue, oramai questa concezione è ritenuta eccessivamente rigida e smentita dalla realtà di qualsiasi contesto multilingue (Zaninelli, 2015)

Vi sono molti modi di essere plurilingui e spesso gli stessi individui plurilingui dimostrano diversi livelli di competenze nelle lingue che usano e comprendono. Si può ad esempio parlare di: plurilingue *bilanciati*, ovvero di persone che possiedono livelli di competenza comparabili in due o più lingue, *asimmetrici*, che possiedono abilità significativamente differenti nelle lingue acquisite ed essenzialmente *ricettivi*, ovvero capaci di ascoltare e leggere con buoni livelli di comprensione in alcune lingue senza, tuttavia, essere in grado di produrre frasi oralmente o per iscritto. Uno stesso individuo può riflettersi in tutti e tre i profili possedendo, ad esempio, una competenza bilanciata in due lingue, asimmetrica nei confronti di una terza lingua appresa in età avanzata e una competenza essenzialmente ricettiva verso una quarta lingua propria di un paese in cui si è appena

trasferito. La propria biografia linguistica può evolvere nel tempo in base a diversi fattori, tra i quali l'età in cui si apprende una lingua e l'ambiente linguistico in cui una persona si trova.

Gli studiosi concordano nel ritenere che esistano principalmente due macro-categorie di bilinguismo: uno *precoce e simultaneo*, uno *consecutivo tardivo* (Guasti, 2007). Nel primo caso il bambino apprende due lingue quasi contemporaneamente, poiché immerso in un ambiente bilingue sin dalla nascita, all'interno di una finestra di tempo 'sensibile' che va dagli zero ai tre anni. Imparare una lingua in questo periodo significa essere madrelingua in entrambe le lingue, anche se non è detto che entrambe siano usate qualitativamente e quantitativamente allo stesso modo. La confusione tra le due lingue che si osserva in alcuni bambini bilingui simultanei è spesso dovuta ad una questione di maturazione cognitiva e linguistica generale che si risolve, nella maggior parte dei casi, passati i tre anni: i bambini passano attraverso una serie di fasi di sviluppo linguistico che condurranno ad un profilo integrato bilingue, non necessariamente bilanciato (Grosjean, 2008).

Nel secondo caso il bambino apprende la lingua dopo i tre anni: se la lingua madre rappresenta la cellula familiare, la lingua seconda (L2) rappresenta quella dell'apertura al mondo e della socializzazione, del gruppo allargato e del paese di accoglienza, la cosiddetta *lingua delle istruzioni* (LOI – Language of Instruction) (Guasti, 2007).

L'età di acquisizione della L2 influenza la relativa competenza linguistica: più tardi si apprende più alto è il rischio di avere una produzione limitata. In quest'ottica l'entrata nella scuola materna o nella scuola primaria è una tappa decisiva sotto molti aspetti: il bambino abbandona l'ambiente rassicurante della famiglia per entrare in uno spazio nuovo, dove deve per primo trovare riparo e protezione. Si trova di fronte a bambini e adulti che non conosce e che parlano una lingua straniera. Il modo in cui avverrà questa socializzazione con il mondo esterno influenzerà grandemente il modo in cui il bambino svilupperà la L2: *“per comprendere le tappe di acquisizione di una seconda lingua nella prima infanzia, bisogna interessarsi innanzitutto al comportamento sociale del bambino”* (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 62). Se il bambino non avrà interesse o affronterà dei disagi sociali poco tollerabili, la motivazione a interagire con i membri della società di accoglienza verrà condizionata e dunque anche l'interesse ad apprendere la lingua. Da qui l'importanza di curare la socializzazione alla lingua e le relazioni di inserimento dei bambini neoarrivati (NAI) nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Apprendere la L2 significherà appropriarsi una seconda cultura e iniziare a fare parte di un gruppo di appartenenza allargato, diverso rispetto a quello del nucleo familiare.

Molti studi hanno indagato le potenziali strategie per favorire lo sviluppo di una lingua seconda, dalla separazione rigida delle lingue che consiste nel parlare a scuola o fuori casa la L2 e a casa solamente L1 (lingua madre) - *One Environment One Language* – o nel metodo *One Person/Parent One Language* - nella quale ogni madrelingua parla esclusivamente una lingua con il bambino, all’esclusione totale della L1 dall’ambiente di crescita, non parlando più la lingua d’origine a favore della lingua di socializzazione (Zaninelli, 2015). Gli studi non confermano la validità sistematica di nessuno di questi metodi poiché le strategie troppo rigide e ‘calate dall’alto’ vengono abbandonate precocemente e impoveriscono le relazioni e gli affetti, producendo risultati parziali o addirittura svantaggiosi (Abdelilah-Bauer, 2008). Si immagina una mamma o un papà che iniziano a parlare al figlio solo l’italiano, pur maneggiandolo goffamente. Il risultato sarà un impoverimento della relazione con le figure di attaccamento (Bowlby, 1969) dovuta ad una trasmissione lacunosa e artificiosa sia del vocabolario che della semantica delle emozioni.

Io ogni caso il ruolo dei genitori e l’uso che fanno delle lingue è cruciale: non solo essi condizionano il tipo di sviluppo linguistico dei figli e l’acquisizione di una competenza bilingue, plurilingue o monolingue, ma offrono inconsapevolmente ai figli un’idea di funzione della lingua che può influire sul tipo di esperienza e di atteggiamento che essi poi svilupperanno verso la L1 e la L2. L’uso che i genitori fanno della loro L1 dipende in larga misura dall’importanza e dallo status che i genitori attribuiscono a ciascuna delle due o tre lingue in gioco. L’italiano è la lingua che consente l’affermazione negli studi, che consente di progredire da un punto di vista sociale, formativo ed economico e diventare un futuro cittadino italiano. La lingua di famiglia è legata agli affetti, al paese d’origine, alla memoria familiare. Spesso vi è la preoccupazione che il figlio non possa garantirsi un posto come membro delle società italiana e che sia visto straniero in un paese in cui è destinato a crescere e a mettere le radici. Queste e molte altre preoccupazioni portano i genitori a interrompere, a volte bruscamente, l’uso della L1 a casa (Favaro, 1998).

Conoscere ed apprendere due lingue non risulta essere un fattore di rischio in sé. Ciò che invece costituisce un elemento di vulnerabilità è la condizione dell’individuo bilingue di essere fra due mondi (Moro, 2002). Spesso i bambini che subiscono una migrazione o che vivono indirettamente la storia migratoria dei propri genitori, si trovano di fronte alla scelta impossibile tra la lingua del ‘dentro’, ovvero la lingua materna (lingua che il bambino inizia a percepire sin dal quarto mese di gravidanza) e la lingua del fuori, del mondo che è più o meno estraneo, più o meno minaccioso o amico (Cima & Finco, 2014), È la storia migratoria

ad avere in sé degli elementi che portano il bambino e il genitore ad essere vulnerabili, non l'acquisizione di una competenza plurilingue o interculturale.

Da un punto di vista linguistico, ciò che risulta estremamente importante, è sviluppare una buona competenza nella L1 perché è su questa che il bambino costruirà la sua competenza lessicale e grammaticale nella L2. La lingua madre e la seconda lingua sono da considerarsi strettamente interdipendenti (Cummins, 1984): la L2 si sviluppa solo se la L1 continua a progredire, diversamente, si corrono dei rischi che possono portare ad un profilo linguistico di 'semilinguismo'; infatti, se non si mantiene la progressione di L1, la L2 sviluppandosi influisce negativamente sullo sviluppo della prima, generando in alcuni casi una perdita progressiva della L1, che si manifesta come difficoltà crescente a richiamare le parole di uso comune e quindi come inizio di "erosione della lingua" (Cummins, 1994).

Sebbene per decenni il plurilinguismo infantile sia stato concepito dalle società come un fattore compromettente per lo sviluppo dell'intelligenza e come caratteristica da evitare, ad oggi molti studi sostengono invece i vantaggi che questa condizione può portare sia a livello personale che sociale.

Nei decenni precedenti si riteneva che il cervello rischiasse di essere sovraccaricato dall'apprendimento contemporaneo di due o più lingue, le quali interferendo vicendevolmente avrebbero creato confusione linguistica e cognitiva, rischiando persino di danneggiare le capacità mentali generali dell'individuo e andando a concorrere nella creazione di disturbi dell'apprendimento (Dodman, 2013). Al contrario, studi contemporanei evidenziano come l'acquisizione, anche contemporanea, di due o più lingue possa essere un'esperienza positiva, anche per bambini con difficoltà di apprendimento, e un'opportunità per potenziare numerose competenze tra le quali quelle conoscitive, comunicative, metodologico-operative e relazionali (Martin, 2009).

Tra i vantaggi che si possono individuare ce ne sono alcuni di ordine personale e cognitivo: conoscere più lingue significa possedere più riferimenti concettuali e culturali, quindi diversi punti di vista su una realtà e diversi modi di interpretare e di pensare il mondo. Cornici di riferimento linguistico-culturali diverse possiedono proprietà logiche diverse e determinano lo sviluppo di diverse mappe mentali e quindi di diverse vie logiche che il pensiero può percorrere. In quest'ottica, in linea con il paradigma della mente multiculturale (Anolli, 2006, 2011), possedere più lingue significa avere a disposizione modi alternativi di organizzare il pensiero, percepire e interpretare il mondo (Nigris, 2015; Pastori, 2015). Questo permette dei vantaggi anche di ordine sociale: chi possiede due o più lingue, possiede il potenziale per avere una mente più aperta, più flessibile e dinamica, capace di comprendere

che possono esistere più sguardi contemporanei su un unico panorama e che le diverse prospettive possono coesistere, coabitare. È dunque una mente sensibile alle differenze, capace di negoziare, decentrarsi dal suo punto di vista per accogliere quello altrui. Questo potenziale vantaggio non è automatico, ma può svilupparsi a patto che l'apprendimento della lingua sia avvenuto incoraggiando intenzionalmente a riconoscere gli aspetti culturali che vi soggiacciono. Queste stesse caratteristiche di una mente multiculturale e plurilingue sono delle basi fondamentali per accrescere la sensibilità e l'efficacia comunicativa, mezzi che, potenzialmente, favoriscono abilità sociali e relazionali in ogni ambito di vita, da quello lavorativo a quello personale (Anolli, 2011).

Sempre da un punto di vista cognitivo Bialystock e collaboratori (Bialystok et al., 2009) evidenziano alcuni vantaggi legati specificamente al potenziamento delle funzioni esecutive del cervello: possedere più registri linguistici sosterrrebbe le capacità attentive, di selezione, inibizione e connessione fra stimoli ambientali, aumentando la capacità di controllo di queste funzioni, oltre che espandendo la memoria di lavoro che processa, immagazzina informazioni e consente di transitare agevolmente tra lavori e compiti diversi. I continui processi di selezione-inibizione di stimoli linguistici, tipici di chi possiede più lingue e più culture (che Anolli chiama *cultural frame switching*), favoriscono meccanismi di controllo cerebrale lungo l'arco di tutta la vita, addestrando il cervello a gestire simultaneamente più compiti e rendendolo più veloce nelle operazioni richieste e più capace di attivare e processare categorie mentali multiple.

In questo modo il plurilinguismo favorisce anche lo sviluppo di abilità metalinguistiche e della capacità di riflettere intenzionalmente sulle lingue, sui processi di comprensione e produzione del linguaggio, sviluppando così tutti quegli elementi che sostengono la presa di consapevolezza rispetto alla lingua, al suo uso, alle sue funzioni identitarie, sociali e culturali. Essere plurilingue vuol dire anche avere accesso ad un ventaglio più ampio di fonti comunicative e poter interagire più facilmente con retroterra culturali diversi. Dodman (2013) parla persino di una maggiore plasticità ed elasticità mentale e cognitiva che sostiene la costruzione di schemi mentali alternativi e complementari che sostengono altresì lo sviluppo del pensiero divergente e creativo (Gardner, 1983).

Come si è visto questi vantaggi non sono garantiti a priori, ma vanno coltivati affinché possano avere un effetto a cascata sulla consapevolezza e sensibilità interculturale. La scuola può promuovere consapevolezza, sensibilità e competenze plurilinguistiche e interculturali durante il processo di socializzazione e formazione degli alunni. Sebbene il

ruolo dei genitori sia insostituibile, la scuola, i suoi insegnamenti e le relazioni che intercorrono fra compagni e insegnanti, possono essere uno strumento protettivo che innesca dei processi tali per cui da una condizione di potenziale svantaggio o vulnerabilità, scaturiscono dei benefici individuali e collettivi.

La domanda cruciale riguarda il come e quali strategie possano effettivamente essere efficaci e possano incoraggiare lo sviluppo di competenze plurilinguistiche e interculturali e il mantenimento delle lingue e delle culture d'origine nei bambini figli di genitori di altre culture e lingue e, nei bambini 'autoctoni', curiosità, interesse e consapevolezza inerenti le lingue e le culture

1.2 La valorizzazione linguistica e culturale nella scuola primaria

Come sottolinea Cambi, alla base dell'identità di ogni persona risiedono (almeno, aggiunge chi scrive) tre livelli di appartenenza: locale, nazionale o internazionale e mondiale (Cambi, 2009). Il primo è relativo al sistema sociale più a stretto contatto con l'individuo, quello della comunità coesa anche per via di una *lingua in comune*, dove le tradizioni, l'immaginario e gli stili di vita restituiscono l'idea di un'unica comunità (Dodman, 2013). Questa prima identificazione ha a che fare con l'area geostorica di riferimento basico, quindi è identificabile anche attraverso la città, la regione, in cui si vive. Il secondo livello di appartenenza si lega all'*identità nazionale o internazionale*, all'essere italiani, peruviani o senegalesi, ma anche europei, sudamericani o africani; in questo caso la cittadinanza è maggiormente connessa a una dimensione culturale e politica, dove contano le tradizioni ma soprattutto le regole convenzionalmente e istituzionalmente condivise da un popolo o tra più popoli. Il terzo livello è quello dell'uomo planetario (Balducci, 1985), ovvero legata all'*appartenenza all'umanità* in generale e quindi alla *cittadinanza globale*. Cittadinanza che crea dialogo, scambio, convergenza in un percorso complesso interetnico, che cresce con la stessa crescita della globalizzazione.

Alla base dell'educazione interculturale in una società plurale, che forma cittadini globali, è necessario che la scuola divenga consapevolmente il luogo privilegiato per la formazione dei propri cittadini e che fornisca pari opportunità per intraprendere un percorso finalizzato alla costruzione della propria identità e del proprio percorso di formazione.

A proposito di cittadinanza globale si aprono principalmente due prospettive: una di ordine giuridico e politico e l'altra di ordine pedagogico.

Per quanto riguarda la prima prospettiva è necessario offrire l'opportunità a tutti i cittadini di riconoscere l'importanza della pluralità, garantendo il diritto al mantenimento delle proprie origini. Come afferma anche la nostra costituzione nell'articolo 34, l'istruzione è un diritto e un dovere per tutti i cittadini, autoctoni e non, soprattutto per coloro i quali sono potenzialmente più vulnerabili, come ad esempio coloro che vivono o ereditano una storia migratoria) (Moro, 2002, 2005): *“La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi”*.

Anche *La Dichiarazione Universale sui Diritti Linguistici di Barcellona* del 1996, dichiarazione dalla quale prendono origine e si fondano i documenti e gli studi più recenti a livello nazionale e internazionale rivolti alla sensibilizzazione linguistica e culturale scolastica, ribadisce l'importanza di godere, non solo di diritti umani ma anche di diritti inalienabili legati al proprio patrimonio linguistico quali:

- il diritto d'essere riconosciuto come membro d'una comunità linguistica;
- il diritto di parlare la propria lingua in privato come in pubblico;
- il diritto all'uso del proprio nome;
- il diritto d'entrare in contatto e di associarsi con gli altri membri della comunità linguistica d'origine;
- il diritto di conservare e sviluppare la propria cultura;
- e tutti gli altri diritti connessi alla lingua contemplati dal Patto internazionale dei diritti civili e politici del 16 dicembre 1966 e dal Patto internazionale dei diritti economici, sociali e culturali della stessa data.

(Articolo 3)

Nell'articolo 7 della stessa Dichiarazione viene enucleato un presupposto che fonda l'educazione interculturale internazionale e italiana: *“Tutte le lingue sono l'espressione di una identità collettiva e d'un distinto modo di percepire e di descrivere la realtà; da ciò esse devono poter beneficiare delle condizioni necessarie al loro pieno sviluppo in tutti i campi”*.

Il riferimento alle pari opportunità e al diritto di tutti i bambini di poter accedere al medesimo panorama formativo supporta quindi la necessità di predisporre degli ambienti scolastici e dei piani d'azione che garantiscano l'accesso alle stesse risorse educative e lo sviluppo di cittadini globali e capaci di vivere e godere dei vantaggi che la pluralità porta con sé (Santagati & Colussi, 2019).

Il modello pedagogico italiano di integrazione degli alunni con background migratorio adotta una prospettiva interculturale ovvero basata sul *dialogo* e sul *confronto culturale*, teso a riconoscere la singolarità e le differenze di ogni biografia e a inquadrarne il valore, all'interno di un processo di co-costruzione di riferimenti valoriali comuni (MIUR, 2007). Nel documento ministeriale diffuso su scala nazionale a tutte le scuole di ordine e grado, *La via italiana per l'integrazione degli alunni stranieri*, si enucleano alcuni concetti fondanti la presente ricerca che, sebbene siano diffusamente conosciuti, si ritiene doveroso riportare per esteso:

“La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. 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)”

Attraverso le azioni pedagogiche e le diverse vie operative per l'integrazione (MIUR, 2014) degli alunni e delle famiglie con background migratorio, si può insegnare e, allo stesso tempo, imparare ad accogliere chi viene da altrove, chi possiede costellazioni linguistico-culturali (Anolli, 2011) differenti, a volte apparentemente incomprensibili. Risulta fondamentale cercare di trovare tutte le aperture dialogiche possibili, ponendo attenzione ai riferimenti culturali impliciti propri e altrui, decentrandosi dal proprio punto di vista per assumerne temporaneamente un altro, promuovendo iniziative didattiche, progetti e azioni pedagogico-sociali sensibili, validi per tutti ed equi (Giusti, 2004).

Nelle *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014) vengono esplicitate alcune raccomandazioni operative relative all'accoglienza e all'inserimento degli alunni stranieri, al coinvolgimento delle famiglie, alla questione del monitoraggio e della valutazione finale delle competenze, all'orientamento formativo, alla formazione degli adulti che operano nei servizi educativi e, soprattutto, all'insegnamento e valorizzazione linguistica. In particolare, il ministero dell'Università e della Ricerca, sulla scia delle ricerche e delle politiche internazionali (Beacco et al., 2016), sottolinea la centralità del consolidamento di alcune consapevolezza e attenzioni che si sono andate

definendo negli ultimi anni quali “*l’importanza di conoscere la situazione linguistica; la visibilità che deve essere data alle lingue d’origine degli alunni negli spazi della scuola; la valorizzazione, quando possibile, della diversità linguistica, attraverso momenti di narrazione, disponibilità di testi e libri bilingui, proposte laboratoriali di scrittura, confronto tra alunni su “come si dice”, “come si scrive”, etc.*” (Ivi, p. 9). In questa prospettiva sistemica, inclusiva, estesa ai diversi livelli della formazione (relazionale e curricolare), l’Europa ha fornito all’Italia un ulteriore stimolo sulle strategie possibili per l’integrazione degli alunni con background migratorio, pubblicando quella che in italiano è intitolata *Guida per lo sviluppo di curricula plurilingui e interculturali*, pubblicata nella sua prima edizione nel 2010 e rivisitata nel 2016. In questa guida il Consiglio d’Europa sottolinea come l’educazione plurilingue e interculturale risponda alla necessità e alle esigenze di un’educazione di *qualità*, intesa come un’educazione orientata all’acquisizione di competenze, conoscenze, disposizioni e, soprattutto, atteggiamenti, capace di offrire una varietà di esperienze di apprendimento che supportino la costruzione di identità culturali aperte e flessibili, mantenendo una particolare attenzione all’inclusione e alla coesione sociale (Beacco et al., 2016).

La pedagogia, e quindi la didattica, plurilingue e interculturale mettono al centro lo sviluppo del *pensiero interculturale*, ovvero di una *postura* critica, mobile, capace di sostenere e di riconoscere le diversità e le differenze e di sostenere la strutturazione di una *forma mentis* (Gardner, 1987) orientata alla convivenza costruttiva e cooperativa (Ellerani, 2014). La scuola, contesto privilegiato per la formazione dei futuri cittadini di un mondo sempre in evoluzione e sempre più complesso (Galiero, 2009), è un luogo cruciale che offre la possibilità di sperimentare le regole, le forme di pensiero libero e critico e gli intrecci relazionali della società allargata, grazie alle dimensioni *formale* e *informale* dell’educazione.

Sebbene la scuola e il mondo educativo extra-scolastico abbiano colto la centralità di offrire pari opportunità ai discenti, di sviluppare pedagogie che supportino lo sviluppo di una cittadinanza globale e di un atteggiamento inclusivo, siamo ancora lontani dal vedere applicate in modo sistematico le linee guida diffuse a livello teorico sia dal Ministero dell’Istruzione italiano, sia dalle istituzioni europee (Pastori, 2015b; Reggio, Santerini, 2013; Beacco et al., 2016; Komorowska, 2013).

In questi ultimi trent’anni molti sono gli studi che si sono occupati del ruolo della lingua come via d’accesso per lo sviluppo di interventi, progetti, azioni pedagogiche, che supportassero la suddetta inclusione e lo sviluppo di sensibilità e competenze interculturali.

Tuttavia, la valorizzazione della pluralità dei repertori linguistici è rimasta di frequente un tema ‘opaco’ raramente preso in carico nella scuola italiana, soprattutto quando i repertori linguistici appartengono a classi linguistiche minori, meno importanti delle lingue economicamente forti (Cima, Finco, 2014). Sebbene attraverso la lingua i parlanti non si limitano a trasmettere messaggi di contenuti referenziali, ma elaborano identità sociali, il significato del plurilinguismo e di conseguenza l’importanza cruciale della valorizzazione e del mantenimento dei patrimoni linguistici e culturali dei ragazzi di origine straniera, è un dibattito che sembra essere stato rimosso o assunto da una minoranza di docenti italiani (Cantù et al., 2012).

1.2.1 *Curricolo plurilingue e interculturale*

Dare all’educazione plurilingue e interculturale la sua giusta collocazione nel curriculum può significare introdurre nel processo di insegnamento-apprendimento importanti cambiamenti. Tuttavia, anche se trasformano le modalità di lavoro in classe, questi cambiamenti non necessariamente entrano in una logica di rottura con le finalità e gli obiettivi perseguiti dal sistema di istruzione o dalle scuole nei loro curricula vigenti. Ciò significa che considerare le esigenze di un’educazione interculturale e plurilingue il ‘fil rouge’, non si traduce in nessun modo in una rinuncia agli obiettivi prestabiliti relativi alle diverse discipline. Esattamente all’opposto, le innovazioni introdotte saranno integrate nel curriculum preesistente che ne determinerà la definizione, i limiti e le effettive potenzialità (Beacco et al., 2016).

La difficoltà operativa maggiore nella strutturazione di un curriculum interculturale e teso alla valorizzazione linguistica, sembra essere proprio il rovesciamento della prospettiva tradizionale assunta dai pratici. Quest’ultima spesso si manifesta in metodologie che seguono una logica *top-down* che si concretizza in lezioni frontali, astratte e a volte slegate dall’esperienza concreta dei discenti.

L’educazione plurilingue e interculturale, così come è stata sviluppata dall’Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d’Europa all’inizio degli anni ’90, è intesa come una tendenza generale, propria di ogni disciplina insegnata, una caratteristica intrinseca e strettamente interconnessa alle materie e utile alla soddisfazione dei bisogni formativi e linguistici di ciascun discente. Essa “*non è né una rivoluzione né una nuova metodologia di*

insegnamento delle lingue”, non si sostituisce all’insegnamento specifico delle singole lingue ma comprende e va ad integrare le lingue e le materie insegnate a scuola e “*prende la forma di un progetto educativo globale che fornisce l’accesso a tutti gli studenti – inclusi coloro che possono incontrare le maggiori difficoltà nell’ambito scolastico – ad un’istruzione/educazione equa e di qualità*” (Beacco et al., 2016, p. 19).

La didattica plurilingue e interculturale si sostanzia in metodologie di insegnamento che:

- si basano sulle esperienze reali fatte dagli allievi in prima persona;
- concedono maggiore autonomia agli allievi rispetto al loro apprendimento;
- riservano un posto centrale alla riflessività, al dialogo, al pensiero critico e divergente;
- riconoscono e danno valore al repertorio culturale e linguistico della classe;
- sostengono la consapevolezza delle risorse individuali e del contesto (empowerment);
- promuovono il plurilinguismo come risorsa sul piano cognitivo e identitario per tutte le alunne e gli alunni;
- supportano la costruzione di un progetto culturale e di cittadinanza globale e plurale.

Questo tipo di didattica non implica dispositivi compensatori e accessori, usati solo in circostanze critiche o laddove ce ne sia un palese bisogno, ma diviene un approccio pervasivo, sistemico e sistematico che influenza *qualsiasi* pratica educativa, così come la strutturazione del curriculum, nel contesto scolastico. Non è una materia aggiuntiva ma è un paradigma attraverso il quale rivedere aspetti metodologici, didattici e relazionali mediante una proposta didattica che favorisce lo scambio, le interazioni e la co-costruzione dei saperi, rimanendo orientata al riconoscimento di comuni diritti e doveri connessi ai contesti locali, nazionali, internazionali e mondiali (Beacco et al., 2016).

Seguendo la definizione proposta dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Council of Europe, 2002), il curriculum plurilingue e interculturale viene qui inteso in senso ampio come un dispositivo che consente l’organizzazione, da parte di un’istituzione, dell’apprendimento attraverso una sequenza di esperienze educative che garantiscano un’equità di accesso e di attesa di esito scolastico per tutti gli alunni. In questa accezione il curriculum scolastico in un’accezione plurilingue e interculturale va inteso come una componente del curriculum *esperienziale* che comprende la vita dentro e fuori la scuola e che fornisce conoscenze sia formali che informali acquisite grazie alla partecipazione attiva alla vita sociale.

Il curriculum plurilingue e interculturale ha una doppia anima:

- da una parte è finalizzato all'acquisizione di competenze linguistico-culturali e quindi all'acquisizione di conoscenze esplicite, atteggiamenti, abilità relative alle lingue e alle culture di scolarizzazione, straniere e del contesto familiare;
- dall'altra alla costruzione di identità consapevoli, pluraliste, aperte al dialogo e al cambiamento, dinamiche ed integrate, che supportano lo sviluppo del potenziale individuale, incoraggiando a riconoscere, accogliere e rispettare la diversità.

L'interdisciplinarietà di questo approccio didattico si manifesta nella costruzione di un processo formativo in cui tutte le discipline sono interconnesse fra loro: il punto di partenza per il processo di insegnamento-apprendimento non è più la materia in sé, il contenuto da trasmettere alla classe, ma l'*alunno*. L'insegnamento è basato su ciò che il discente vive, pensa, fa. Questo implica un ribaltamento della prospettiva: le insegnanti dovrebbero seguire una logica maggiormente induttiva e bottom-up, prendendo le mosse dal bagaglio linguistico-culturale dei bambini per poi creare dei percorsi dinamici, flessibili e interconnessi tra le diverse discipline che consentono di sviluppare un processo in cui gli alunni costruiscono attivamente, individualmente e collettivamente, il sapere, attribuendogli un significato personale o comune, meno formale e meno astratto. Inoltre, l'interdisciplinarietà implica un lavoro di team, nel quale le insegnanti pianificano in un setting collegiale azioni educative interconnesse e condivise (Cantù et al., 2012).

1.2.2 *I principali modelli di 'didattica plurale'*

In passato l'insegnamento linguistico e culturale era strutturato su una definizione di competenza che faceva riferimento a specifiche abilità di comprensione e produzione dell'individuo in confronto ad un nativo.

In particolare, per quanto riguarda la lingua, come lo stesso *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* esplicita, la valutazione delle competenze si basava, e si basa tutt'oggi nella maggior parte dei contesti scolastici italiani, sull'acquisizione di svariate e differenti capacità disaggregate e distinte in ogni lingua considerata separatamente (scrivere, leggere, comprendere, produrre oralmente, etc.) a prescindere dalle altre già acquisite o in fase di acquisizione. Spesso, ancora oggi, la valutazione linguistica degli alunni si basa su un concetto di *manca*: le teorie monolinguiste e lo spazio scolastico ancora prevalentemente monoculturale, indirizzano le insegnanti verso una stima di quanto l'alunno

ha (o non ha) assimilato e appreso la lingua/cultura della scuola/del paese ospitante e quanto gli *manca* per arrivare a conformarsi (Candelier et al., 2013). Questo modello monoculturale e assimilazionista dei contesti scolastici è messo alla prova dalla crescente diversità di alunni e famiglie (Nigris, 2015).

Si sta facendo strada un nuovo approccio didattico di insegnamento che considera l'apprendimento di una lingua non solo una questione linguistica ma, molto di più. Tale idea si basa su una definizione di competenza pluriculturale e plurilinguistica differente da quella derivante dalle teorie monolinguistiche e monoculturali passate, in quanto l'apprendere una lingua non è solo l'acquisizione di capacità strettamente linguistiche, ma ha a che fare, come esposto anche nel primo paragrafo di questo capitolo, con l'avvio di un processo di acculturazione e di riflessione critica, su se stessi e sul mondo.

Sulla scia degli studi psicologici, pedagogici e sociali, quello che sta avvenendo oggi è l'abbandono del paradigma di *competenza plurilingue*, inteso come competenza prettamente linguistica, in favore di una concezione *globale* della competenza plurilingue e, insieme, *interculturale*.

Le indicazioni pedagogiche provenienti dai documenti di indirizzo europei, come la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli plurilingui e interculturali* (2016) suggeriscono, anzi esortano, la scuola verso la creazione di curricoli che sostengano lo sviluppo di *competenze plurilingui e interculturali*, competenze di cui il consiglio d'Europa dà la seguente definizione:

“La competenza plurilingue e interculturale è definita come la capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'altro e di far evolvere e arricchire questo stesso repertorio. La competenza plurilingue rinvia al repertorio di ogni parlante, composto di risorse acquisite in tutte le lingue conosciute o apprese e relative alle culture legate a queste lingue (lingua di scolarizzazione lingue regionali e minoritarie o della migrazione, lingue straniere moderne o lingue classiche); la pluriculturalità designa la capacità di costruire relazioni con diversi gruppi sociali e di partecipare alle loro culture acquisendo le competenze linguistiche necessarie. La competenza interculturale designa la capacità di fare esperienza dell'alterità e della diversità culturale, di analizzare questa esperienza e di trarne profitto. Una volta acquisita, la competenza interculturale rende più facile comprendere l'alterità, stabilire legami cognitivi e affettivi tra esperienze di alterità passate e nuove, mediare tra i membri di due (o più) gruppi sociali e le loro culture e mettere in discussione le

presupposizioni e ciò che viene generalmente dato per scontato nel proprio gruppo e ambiente culturale” (Beacco et al., 2016, pp. 10-11).

In quest’ottica, la *competenza plurilingue e interculturale* è concepita come una competenza unica, generale, che raggruppa tutto il repertorio culturale e linguistico che ogni individuo ha a disposizione, in funzione del suo utilizzo in una società plurale (Coste, Moore, & Zarate, 1997; Council of Europe, 2002). Citando Candelier possiamo dire che “*le competenze (...) (sono) delle unità di una certa complessità che coinvolgono l’individuo nella sua totalità e che sono legate a compiti socialmente pertinenti nel contesto in cui sono attivate; consistono, in queste situazioni, nel coinvolgimento di risorse diverse che possono essere interne (relativamente a saperi, saper fare e saper essere) o esterne (uso di un dizionario, ricorso ad un mediatore, ecc.)*” (Candelier et al., 2013, p. 12).

A questo cambio paradigmatico è conseguita un’attenzione ed un interessamento alle nuove tendenze metodologiche che non pongono al centro la mancanza per il raggiungimento di uno standard monoculturale e monolinguisco auspicabile, ma che originano dai repertori, dall’esperienza e dalle abilità dell’apprendente per (co)costruire una competenza globale funzionale alla società odierna.

Fino ad ora, gli approcci interculturali proposti alla scuola italiana, sono stati talmente interessati alla situazione socioculturale e a trovare delle strategie per ‘leggere l’altro’ allo scopo di assimilarlo e conformarlo alla società ospitante, che hanno tralasciato l’importanza della ricerca di metodologie didattiche che offrano punti d’appoggio utili agli insegnanti per riconoscere e capire sé stessi di fronte all’altro. Forse la vera scommessa odierna è proprio quella di fornire degli strumenti didattici che possano sostenere un’*educazione alle lingue*, capace di far compiere alle insegnanti, e contemporaneamente agli alunni, un decentramento utile ad una migliore comprensione di sé e dell’altro e che possano essere una via d’entrata per una riflessione sulle culture e sulla cultura plurale della società d’oggi (Cima & Finco, 2014).

A questo proposito, si possono rilevare quelle che vengono chiamate *didattiche plurali*, ovvero didattiche che considerano l’acquisizione della lingua (e della cultura) non come un processo a comparti stagni, ma come un’esperienza che mette al centro il soggetto apprendente e che coinvolge l’individuo nella sua globalità. Queste metodologie sono favorite dagli studi sull’acquisizione della competenza bi-plurilingue di Cummins (1994) che sottolineano l’inclinazione cognitiva e cerebrale dell’essere umano di creare

connessioni, più o meno esplicite, tra le lingue apprese o in fase di acquisizione. Il *principio di interdipendenza* al quale Cummins fa riferimento postula la capacità del cervello di trasferire le competenze che si possiedono in una lingua a quelle di una lingua seconda. Questo processo di interazione e reciprocità linguistica è favorito da tutti quegli approcci didattici che fanno leva sulle capacità metacognitive e metacomunicative, tra i quali quelli plurali (Pastori, 2015b).

Il Consiglio d'Europa ha pubblicato, a questo proposito, un *Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture* (Candelier et al., 2013), che risulta essere il punto di riferimento europeo per insegnanti, formatori e studiosi per l'orientamento nella molteplicità di approcci didattici. In questo importante documento vengono definiti approcci plurali alle lingue e alle culture “*quegli approcci didattici in cui si mettono in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più (= più di una) varietà linguistiche e culturali*” (Candelier et al., 2013, p. 6). In quest'ottica, il processo di insegnamento-apprendimento plurale è concepito in contrapposizione con metodologie di insegnamento singolari, monolinguistiche o monoculturali, che considerano una sola lingua e una sola cultura alla volta.

Il più conosciuto fra gli approcci plurali è, forse, *la didattica integrata delle lingue*, già sviluppato da Roulet all'inizio degli anni '80 (Roulet, 1980) e portato avanti da molti altri studiosi che hanno contribuito alla sua diffusione in progetti finanziati dall'UE (Cavalli, 2005; Hufeisen & Neuner, 2003; Castellotti, 2001; De Pietro, 2009; Forlot, 2009). Questo metodo è incentrato principalmente sull'acquisizione linguistica, tuttavia favorisce anche un approccio riflessivo e dell'alunno che apprende a sviluppare dei processi cognitivi metariflessivi utili per una maggiore consapevolezza globale e per una postura critica generale. In particolare, prevede l'insegnamento di una lingua seconda a partire dalle caratteristiche conosciute della lingua madre o della lingua di scolarizzazione. L'apprendimento di una terza lingua, quando previsto, è facilitato dal confronto di quest'ultima con le lingue già apprese o in via di acquisizione (la lingua madre/di scolarizzazione e la L2).

Questa metodologia viene impiegata soprattutto per l'acquisizione delle lingue curricolari e mira a sostenere in modo sistematico la presa di consapevolezza dei legami esistenti tra le lingue allo scopo di apprenderle in un quadro integrato di conoscenze. Un secondo fine di questo approccio è quello di favorire la consapevolezza dei processi interlinguistici che si innescano, spesso inconsapevolmente, nella mente e fornire a chi apprende una modalità sistematica di confronto tra una lingua e l'altra (Pastori, 2015b).

In particolare, questa metodologia didattica si basa sull'assunto che il modo in cui acquisiamo la prima lingua influenza l'apprendimento della seconda. Questo implica che la qualità delle conoscenze e delle abilità linguistiche degli alunni nella L1 influenzano gli apprendimenti paralleli o futuri: più un alunno è consapevole e competente nella lingua madre, più le fondamenta per l'acquisizione della L2 saranno solide (*principio dell'anticipazione*) e, allo stesso tempo, e in direzione opposta, apprendere una nuova lingua significa rivedere e, a volte, ristrutturare cognitivamente la L1 (*principio di retroazione*) (Curci, 2005; Pastori, 2015b). Questi concetti, che vengono approfonditi in particolar modo in campo psicolinguistico, influenzano notevolmente il modo di fare didattica: l'insegnante è un facilitatore della combinazione di questi due processi e, nell'approccio della didattica integrata delle lingue, si occupa di supportare l'esplorazione delle caratteristiche linguistiche degli idiomi, offrendo strategie contrastive, ovvero che consentano l'individuazione delle differenze e delle somiglianze tra i sistemi linguistici, identificando ciò che, ad esempio, può essere trasferibile e ciò che invece è radicalmente diverso. Come detto sopra, questa metodologia didattica è finalizzata a favorire, oltre che l'acquisizione linguistica, il consolidamento di un approccio euristico all'apprendimento linguistico, il quale sostiene una continua riflessione critica metalinguistica che si trasforma in un aumento di consapevolezza e, quindi, di conoscenze e abilità.

Un secondo approccio, poco utilizzato nelle scuole italiane, è quello dell'*intercomprensione fra lingue affini* anch'esso focalizzato in particolar modo sull'acquisizione di competenze linguistiche: attraverso un confronto fra lingue provenienti da una medesima famiglia linguistica (ad esempio l'italiano, il francese e lo spagnolo), tra le quali non vi è necessariamente la lingua materna, si cerca di potenziare non solo la produzione, ma soprattutto la comprensione di queste lingue. Questo approccio, sviluppato a partire dagli anni '90, ha prodotto numerose iniziative e progetti di formazione adulta innovativi, anche se in Italia non hanno riscosso un grande successo. Il limite di questo approccio è quello di produrre delle competenze parziali, ad esempio di sola comprensione orale di lingua appartenenti alla stessa famiglia. Tuttavia, è una metodologia particolarmente economica, poiché poggiandosi sul trasferimento di conoscenze e strategie da una lingua all'altra permette l'ampliamento degli orizzonti linguistici degli alunni con poca fatica. Il grande vantaggio di questa didattica è quello di sensibilizzare gli alunni alle altre lingue, alla "facilità" con cui alcune lingue, simili alla propria, possono essere apprese e alla possibilità di apprenderle in modo autonomo lungo l'arco della loro vita, sulla base delle loro esigenze personali, professionali o culturali (Pastori, 2015b).

Un terzo approccio, che fonda insieme all'approccio seguente il presente studio, particolarmente conosciuto e usato all'interno dei contesti scolastici italiani, è quello *interculturale*. Secondo la definizione di Byram, Gribkova & Starkey (2002, p. 9): «*mirando 'alla dimensione interculturale' dell'insegnamento delle lingue, si cerca di fare in modo che gli studenti diventino degli interlocutori o dei mediatori interculturali capaci di impegnarsi in una dimensione complessa e in un contesto di identità multiple (...)*». Questa strategia didattica è basata sul confronto tra fenomeni tipici di diverse aree culturali e sottolinea l'importanza di diventare consapevoli dei riferimenti impliciti culturali nella comunicazione fra popoli o fra gruppi culturali differenti, con differenti patrimoni linguistici. La lingua è qui concepita come via di accesso allo sviluppo di competenze interculturali e quindi atteggiamenti positivi verso l'alterità (curiosità, apertura, interesse, etc.), conoscenze teoriche e pratiche oltretutto abilità interpretative e di pragmatica della comunicazione e relazionale in contesti interculturali (Barrett et al., 2014; Byram, Gribkova & Starkey, 2002).

Il quarto approccio plurale all'insegnamento delle lingue è conosciuto soprattutto con il nome *éveil aux langues* (Candelier, 2003a, 2003b), ma ha avuto grande diffusione in Inghilterra, con il nome *Language Awareness* (Hawkins, 1984; James, Garrett, & Candlin, 2014; James, 1999), in Svizzera (Perregaux, 1998; Perregaux, De Pietro, de Goumoëns, & Jeannot, 2002), in Germania, in cui viene chiamato *Begegnung mit spraken e Sprach et Kulturherzung*, e in Italia con il nome di *Sensibilizzazione alle lingue e alle culture* (Pastori, 2015b). Per dovizia di particolari è bene sottolineare che l'*éveil aux langues* costituisce un sottoinsieme della prospettiva *Language Awareness* che è interessata più a studi di ordine psicolinguistico che pedagogici, che non riguardano necessariamente il confronto dell'apprendente con più lingue. Per queste ragioni i promotori dei programmi *éveil aux langues* hanno preferito scegliere un altro termine inglese per designare il loro approccio, ovvero *Awakening to languages*.

L'approccio di sensibilizzazione alle lingue e alle culture, come anche quello interculturale, considera come oggetto di studio non solo le lingue curricolari ma anche, e soprattutto, le lingue minori appartenenti al patrimonio linguistico degli alunni e delle loro famiglie. Questo approccio, inizialmente concepito come strumento per l'accoglienza degli alunni all'inizio della scolarità, come veicolo per riconoscere le differenze linguistiche e culturali portate dagli allievi allofoni e come sorta di propedeutica da sviluppare nella scuola primaria, ad oggi, viene utilizzato principalmente per promuovere e accompagnare apprendimenti linguistici lungo l'arco di tutta la vita scolastica e stimolare l'interesse degli alunni verso le lingue e le culture del mondo.

In particolare, questa didattica consente una riflessione su ciò che è simile e ciò che, al contrario, differenzia le diverse lingue prese in considerazione, su quali sono i legami storico-culturali tra le lingue e, più in generale, sulla natura stessa della lingua umana. Prevede l'utilizzo di diverse tipologie di supporti sonori o scritti relativi sia alle lingue curricolari sia a quelle che la scuola non intende insegnare ma che possono essere incluse nella riflessione, valorizzate e rese visibili.

1.2.3 *Sensibilizzazione alle lingue e alle culture*

“È un approccio ad orientamento inclusivo ed interculturale perché mette al centro della riflessione le (varietà di) lingue parlate dai bambini trasformandole da “strumenti” quotidiani d'uso in quelli che sono per loro “oggetti (degni) di riflessione” e conferendo loro così una visibilità ed una legittimità scolastiche che sono alla base di una vera loro valorizzazione” (Beacco et al. 2016, 227). La riflessione si diffonde gradualmente ad altre lingue, estendendosi anche ad altri linguaggi, come ad esempio quello iconico, gestuale, o al linguaggio degli animali, arrivando fino all'esplorazione dei diversi alfabeti nelle varie tipologie di comunicazione umana (la comunicazione scritta, orale, non verbale, i diversi generi testuali, etc.). Il fine ultimo è quello di fornire agli allievi un atteggiamento positivo e una grande sensibilità non solo verso la lingua in generale, ma anche verso le culture e verso l'apprendimento di questi.

Nonostante i lavori sulla Language Awareness (d'ora in poi LA) siano per la gran parte di orientamento psicolinguistico, offrono una serie di criteri importanti anche per la creazione di programmi pedagogici di sensibilizzazione linguistico-culturale. Infatti, tale movimento fu pensato a seguito di alcune indagini in Inghilterra che vedevano una preoccupante differenza nella popolazione dei diplomati in relazione alle loro capacità in lingua madre e nelle lingue straniere. In quest'ottica, i programmi LA erano finalizzati a:

- creare connessioni tra i programmi di insegnamento-apprendimento della scuola primaria e secondaria, favorendo la transizione e la continuità educativa;
- fornire una metodologia di lavoro comune che facilitasse la discussione sulle diversità linguistiche, aumentando il dialogo sulle diversità e quindi la diminuzione dei pregiudizi linguistici e culturali.
- supportare le capacità di ascolto, prerequisito fondamentale per lo studio delle lingue, accrescere la sicurezza nella lettura e la motivazione per la scrittura;

- incoraggiare la curiosità degli alunni e la loro partecipazione durante le lezioni di lingua madre o straniera.

Il National Council for Language in Education (NCLE) Working Party on Language Awareness considera tre principali parametri sui quali poter sviluppare una sensibilità linguistica e culturale (Donmall, 1985):

- un parametro cognitivo basato sullo sviluppo di consapevolezza dei pattern linguistici, che consiste principalmente nell'esplicitazione dell'implicito e dunque nella chiarificazione intellettuale di impressioni o intuizioni precedentemente non ben definite e che produce non solo uno sviluppo meramente tecnico/linguistico, ma l'ampliamento degli orizzonti conoscibili;
- un parametro affettivo implicato nel formare atteggiamenti, credenze ed opinioni sulle lingue e che sostiene un apprendimento basato sulla partecipazione attiva e sull'esperienza personale;
- un parametro sociale riferito all'efficacia degli alunni come cittadini del mondo e implicato nella costruzione di relazioni inclusive e tolleranti le diversità;

Gli obiettivi principali della LA sono:

- l'esplicitazione delle conoscenze implicite/intuizioni degli alunni sulla loro madre lingua;
- il potenziamento delle capacità linguistiche e dell'efficacia della comunicazione nella madre lingua o nella lingua straniera;
- porre in una luce costruttiva le diversità linguistiche prevalenti nella classe;
- supportare le relazioni tra gruppi etnici diversi in e fuori dalla scuola;
- aiutare gli alunni ad affrontare gli svantaggi derivanti dalle discrepanze linguistiche tra l'ambiente domestico e scolastico;
- favorire la comprensione del valore del linguaggio nella vita dell'essere umano (James, Garrett, 2013).

Come si può notare, nonostante vi sia un'attenzione speciale alla dimensione linguistica, questo movimento non trascurava i benefici socioculturali e il potenziale inclusivo, lasciando intuire l'orientamento costruttivista dell'approccio. In particolare, i lavori che vengono svolti in classe si basano sull'interazione fra alunni e, spesso, questi ultimi vengono divisi in gruppi e fatti lavorare secondo metodologie di cooperative learning e peer tutoring per aumentare i contatti, il confronto e il dialogo fra i piccoli membri di comunità linguistiche e culturali differenti (James, Garrett, 2013).

Quando il lavoro di consapevolezza linguistica viene fatto in gruppi che condividono una madre lingua, la LA si focalizza soprattutto sul far diventare gli alunni maggiormente consapevoli (qui inteso come coscienti/consci) attraverso l'esplorazione delle intuizioni spontanee che hanno a proposito della loro madrelingua e sul far diventare esplicite le conoscenze implicite. In questo tipo di auto-disconoscimento ('self-discovery'), si può considerare la LA come la base e lo strumento che offre l'opportunità di colmare quello che in inglese viene denominato 'consciousness gap' interno a ogni individuo, ovvero la discrepanza tra ciò che si vive quotidianamente e ciò che si sa di se stessi. Se è vero che si apprende per differenza, in questo meccanismo di auto-disconoscimento possiamo individuare il principale strumento per andare alla ricerca delle proprie origini linguistiche, e quindi culturali, scoprendo attitudini e competenze alle quali non veniva prestata attenzione poiché agenti sotto la soglia della consapevolezza. In particolare, Rutherford (1987) parla di 'consciousness raising', sottolineando l'importanza di aiutare gli alunni a prestare attenzione verso particolari aspetti del linguaggio, allo scopo di aumentare la quantità e qualità di contenuti espliciti (James et al., 2014).

Nei gruppi in cui non si condivide una lingua materna, invece, il focus di attenzione oltre a essere sulla propria coscienza è anche sulla conoscenza esplicita (vecchia o emergente) degli altri partecipanti. Ci si concentra sulle differenze e somiglianze relative alle lingue parlate dai partecipanti. In questo secondo tipo di LA, che Garrett (2013) chiama 'Multicultural LA', la prospettiva dominante è quella della condivisione reciproca delle proprie conoscenze esplicite sulla/e propria/e lingua/e.

In questo caso l'obiettivo è quindi quello di colmare un diverso tipo di vuoto, non tanto riferito ad una lacuna interna tra implicito/esplicito, ma più riferita ad un gap informativo, che spesso spacca i mondi concettuali degli alunni (ma anche delle famiglie e degli adulti in generale) della stessa classe. In questo caso, la diversa conoscenza esplicita sulle lingue proprie e altrui, crea un naturale spazio di conversazione circa le lingue, la loro provenienza e le culture. In questo caso la consapevolezza linguistica o la 'consciousness raising' può essere vista in termini di crescita di consapevolezza in ogni individuo ottenuta attraverso input nuovi ed espliciti provenienti dagli altri e quindi dalle insegnanti, o ancora meglio, dai pari attraverso la mediazione degli insegnanti (James et al., 2014).

È importante sottolineare che la LA non deve essere considerata come una caratteristica propria o sostenibile solo dalle persone più capaci e competenti da un punto di vista linguistico. Inoltre, essa non dovrebbe essere utilizzata solo ed esclusivamente per programmi di rinforzo linguistico messi in atto laddove ci siano già delle difficoltà

conclamate o quasi evidenti. Introdurre la *Multicultural LA*, come anche le altre tipologie di didattiche plurali nel curriculum è una buona pratica (James et al., 2014; James & Garrett, 2013; Beacco et al., 2016; Candelier, 2007; Candelier et al., 2013) che può essere applicata in tutte le scuole a prescindere dal numero di parlanti una lingua ‘altra’ e a prescindere dalle competenze linguistiche degli alunni.

La LA, come anche la *Sensibilizzazione alle lingue e alle culture* e la *didattica interculturale delle lingue*, dovrebbero essere applicata soprattutto in condizioni in cui *non* vi sono problemi evidenti: si può infatti pensarle come metodologie educative, applicabili al curriculum annuale di ogni classe, di ogni grado di scuola. Non si parla di prevenzioni primaria, ma di *educazione alla consapevolezza*, educazione alla riflessione sulle proprie attitudini mentali e sugli usi che vengono fatti delle nostre capacità in quanto esseri umani tra le quali quella di produrre contenuti linguisticamente connotati. Le didattiche plurali non sono alternative all’insegnamento della lingua straniera, ma un complemento di questa come anche della lingua italiana e, nell’accezione del presente studio (e di molti altri già citati) prescinde anche dall’insegnamento di una lingua ma è considerato come qualcosa che ha a che fare con la comunicazione in generale, che sia questa linguistica, visuale-artistica o digitale.

Essendo gli approcci plurali alle lingue e alle culture finalizzati non tanto all’apprendimento linguistico nel senso tradizionale quanto all’educazione alle lingue e ai linguaggi - attraverso le stesse lingue e i linguaggi - possono essere considerate metodologie utili per un primo approccio alla competenza plurilinguistica e, insieme, interculturale, da proporre sin dai primi cicli di scuola (Beacco et al., 2016). Essi difatti tendono all’acquisizione di competenze interculturali, di atteggiamenti e strategie che supportino e favoriscano l’apprendimento plurilingue.

Questa pluralità di approcci pone il problema di una loro effettiva realizzazione in classe, quale scegliere? In base a quali criteri? Come anche Candelier e collaboratori sostengono “*Nella misura in cui, lo abbiamo visto, essi si basano su uno stesso principio (mettere in relazione tra loro, nell’attività didattica, più varietà linguistiche/culturali) da cui è possibile attendersi effetti specifici, sarebbe poco opportuno cercare di attuarli in modo non coordinato. Se, inizialmente, i loro promotori, preoccupati di dissodare terreni nuovi, hanno potuto “accontentarsi” di seguire il loro particolare percorso (uno dei quattro approcci citati), è bene prendere in considerazione oggi tutto l’insieme di questi approcci per collegare questo insieme agli insegnamenti di specifiche lingue e delle altre discipline scolastiche* (Candelier et al., 2013, p. 9).

Il loro obiettivo è rendere l'intero sistema (scolastico e non solo) più consapevole dei valori della pluralità, linguistica o culturale, valorizzando i repertori di tutti gli alunni e dunque le loro origini, le loro esperienze significative di vita sulle quali baseranno la prospettiva da cui osservare e interpretare in mondo circostante. Tra gli altri obiettivi, quindi, vie è quello di sviluppare la *competenza interculturale*, competenza sulla quale la presente ricerca si focalizza e che permette di posizionarsi all'interno della società odierna con capacità inclusive, riflessive e critiche, mettendo in pratica in modo funzionale abilità e conoscenze tese alla collaborazione e alla condivisione, piuttosto che alla competizione.

1.3 Competenza interculturale

In primis, occorre fare riferimento al costrutto di competenza, etimologicamente derivante dal latino *competere* ('cum' - 'petere', chiedere, dirigersi verso), che significa andare insieme, mirare verso un obiettivo comune. Come sostiene Reggio la competenza "è una qualità personale della persona (lavoratore, cittadino, etc.) di attingere a risorse personali (conoscitive, cognitive, relazionali, emotive, organizzative, pratiche, ecc.) per affrontare situazioni della vita quotidiana lavorativa, personale e sociale" (Reggio, Santerini, 2013, p. 27). Anche Pellerrey (2004) definisce la competenza come "la capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo". Entrambe queste definizioni offrono l'opportunità di una riflessione sulla dimensione esperienziale e operativa del costrutto: la competenza si esprime come un sapere 'in azione'; è la capacità di orientarsi tra le possibili risorse interne ed esterne per poter affrontare concretamente una situazione, più o meno problematica. L'esperienza e il comportamento non sono solo il luogo dove la competenza si esprime, ma anche il campo nel quale si avvia il processo di acquisizione ad essa relativo: lo sviluppo di competenze avverrebbe proprio attraverso l'esperienza personale, concreta, grazie al confronto e all'interazione con il contesto, ossia attraverso il fare (Reggio, Santerini, 2013) (affermazione in stretta connessione con l'approccio socio-costruttivista che considera la cultura come l'appropriazione attiva del novizio di pratiche e valori).

Sebbene la competenza possa osservarsi attraverso il comportamento e nella gestione delle risorse in situazioni concrete, non è riducibile ad una mera *performance* ed è

strettamente connessa a un insieme intricato di conoscenze acquisite, atteggiamenti e capacità metacognitive proprie dell'individuo. Come sostiene Cambi (2004) a proposito della distinzione tra performance e competenza: “è una nozione di confine, che ha uno stemma dialettico al proprio interno, che si valorizza in quanto si integra (e non si separa) rispetto ad altre nozioni diverse e contigue (tipo: conoscenza, capacità, riflessività, criticità)”.

Le diverse teorie concordano nel definire il costrutto generale di competenza come multidimensionale e caratterizzato da tre principali componenti che appaiono frequentemente in letteratura (De Angelis, 2011; Reggio, Santerini, 2013; Spitzberg, Changnon, 2009): *sapere, saper fare e saper essere*. In particolare, le prime due dimensioni sono maggiormente oggettivabili e osservabili direttamente, mentre la terza è una dimensione soggettiva, interna, particolarmente ambigua e difficile da cogliere, stimare, valutare.

Il ‘sapere’ è riconducibile alla dimensione delle *conoscenze*, queste possono essere dichiarative, procedurali e contestuali (Trincherò, 2006). Se le prime “*riguardano asserzioni fattuali costituite da unità di informazione, le seconde riguardano sequenze di operazioni. Le ultime designano i contesti di lavoro nei quali si devono realizzare le precedenti*” (Ivi, p. 1). Alcuni autori includono nella dimensione delle conoscenze anche quelle *tacite*, ovvero ciò che si sa ma che difficilmente si riesce a spiegare (Sternberg, 1985), come ad esempio quelle riconducibili alla costellazione di riferimenti culturali acquisiti nell’infanzia e sedimentate nella memoria corporea e implicita, più che in quella semantica ed esplicita. Tuttavia, il concetto di conoscenza tacita è al confine con quello di ‘saper essere’ che è costituito dall’insieme di credenze e idee proprie della cultura di appartenenza.

Il ‘saper fare’ è anch’esso un elemento maggiormente osservabile poiché si configura nelle abilità, capacità e nelle strategie procedurali concretamente utilizzate. È una caratteristica del comportamento, è una risorsa propria dell’individuo, ma è anche una dimensione che può essere appresa e accresciuta nei diversi contesti con cui l’individuo interagisce, tra i quali, ovviamente, quello scolastico (De Angelis, 2011).

Il ‘saper essere’ (atteggiamenti, credenze, attitudini, convinzioni, etc.) è invece una dimensione profonda, nascosta, non valutabile o conoscibile direttamente, ma solo grazie alla mediazione del comportamento o attraverso verbalizzazioni e risulta essere l’elemento basilare per la costruzione delle competenze. Tale concetto, studiato ampiamente nella psicologia sociale, si ritiene sia alla base della competenza poiché sottintende la visione del mondo che ognuno di noi ha, assumendo in sé un orientamento valutativo più o meno

consapevole. In questa accezione il 'saper essere' implica una valenza sia individuale che collettiva, essendo composta sia da valutazioni di ordine personale e altre più influenzate dai valori e dalle aspettative condivise dalla società di riferimento. In generale, è possibile affermare che l'atteggiamento ha comunque una base sociale, poiché appreso all'interno del contesto culturale nel quale si è immersi, ovvero da sistemi più o meno prossimi all'individuo (famiglia, scuola, istituzioni, media, etc.) (Triandis, 1971).

Esiste poi un quarto elemento, non preso in considerazione in tutte le teorie che riguarda una *dimensione metacognitiva*. Questa viene ricondotta a quell'insieme di processi di gestione del pensiero che operano sulla pianificazione, sull'analisi, sulla valutazione, sul monitoraggio, sulla regolazione e che sostengono l'organizzazione del comportamento e permettono di adattarlo, quando necessario, all'ambiente. Questo aspetto, particolarmente importante per l'interculturalità, è strettamente collegato alla *riflessività* (Schon, 1983), ovvero alla possibilità di pensare a sé, alle proprie conoscenze, capacità, atteggiamenti e assumere una prospettiva critica rispetto al proprio apprendimento, innescando un processo di apprendimento sempre più consapevole e attento (De Angelis, 2011). In quest'ottica, la dimensione degli atteggiamenti e della metacognizione assume particolare importanza nel discorso interculturale poiché strettamente associata alla formazione di un cittadino eticamente e socialmente responsabile: in questo senso l'azione educativa dovrebbe essere diretta allo sviluppo di una *consapevolezza* che indirizza il cittadino verso un decentramento culturale grazie al quale è possibile osservare e sviluppare se stessi e le proprie conoscenze, nel rispetto del contesto e della società globale.

Per quanto riguarda la specificità della *competenza interculturale*, molti autori sin dalla seconda metà del Novecento si sono occupati di studiarla e definirla, e la sua definizione è stata ed è al centro di confronti e dibattiti, poiché ogni ambito disciplinare (psicologia, pedagogia, linguistica, sociologia, antropologia, ...) ne esplicita una propria visione, a volte contigua a volte in completo contrasto con le altre (Spitzberg & Changnon, 2009). Fantini (2009), a tal proposito, trova una varietà di termini che vengono utilizzati per riferirsi a concetti sovrapponibili che riguardano la competenza interculturale: *cross-cultural adaptation*, *intercultural sensitivity*, *cultural intelligence*, *cross-cultural awareness* e *global citizenship*. Anche Deardorff (2006) individua altri termini utilizzati in letteratura per riferirsi a tale ambito concettuale come per esempio: *multicultural competence*, *transcultural competence*, *cross-cultural effectiveness*, *international competence*, *global literacy*, *cultural*

competence e cross-cultural adjustment. Sebbene tutti queste nozioni siano in parte sovrapponibili a quella di competenza interculturale, non sono totalmente equivalenti.

L'individuazione dei confini semantici del costrutto non è un'operazione semplice: come in altri casi, nel momento in cui si cerca di definire, e quindi stabilire i confini di un concetto entrano in azione due variabili in tensione dialettica: da una parte l'esigenza di categorizzazione, propensione quasi inevitabile dell'essere umano e cruciale in campo scientifico per consentire un confronto e una valutazione e, dall'altra, la necessità di considerare la soggettività del costrutto, la relatività della sua visione in base all'ambito scientifico di riferimento e in quanto qualità costituita da elementi non visibili e esprimibili in modi differenti da persona a persone (Reggio, Santerini, 2013). A questa difficoltà si aggiunge quella di dover spiegare la definizione sia da un punto di vista astratto, attraverso un modello o uno schema concettuale, sia da uno pragmatico, agganciato a elementi concreti e osservabili, a 'indicatori'. Ovviamente queste tensioni, unite alle differenti prospettive disciplinari da cui si osserva la competenza interculturale, esitano inevitabilmente in una serie di modelli teorici e operativi difficilmente riducibili in poche pagine. Queste stesse complessità e ricchezza paradigmatica, oltre a dimostrare l'importanza che molte scienze danno alla competenza interculturale, evidenziano la sua dinamicità, la sua natura multiprospettica e multidimensionale e offrono l'opportunità di fruire di prospettive in continua innovazione.

1.3.1. I principali modelli di riferimento dello studio

La nozione di competenza interculturale nasce negli Stati Uniti nell'ambito della selezione e formazione del personale diplomatico, trova applicazione nelle organizzazioni multinazionali e dopo la seconda guerra mondiale anche nella formazione del personale impiegato in altri paesi e nei cosiddetti *Peace Corps* (Pastori, 2015b). In quegli anni, la sempre più veloce globalizzazione mette pressione alle multinazionali, alle istituzioni e ai governi affinché si pongano le basi per una sempre maggiore efficacia delle comunicazioni internazionali. Tra gli altri programmi si ricorda quello proposto dal *US Foreign Service Institute* (FSI): a seguito del fallimento di molti programmi statunitensi operanti nel campo dello sviluppo internazionale, imputato alla poca dimestichezza con la cultura dei collaboratori stranieri, il FSI introdusse nei propri programmi di formazione, rivolti soprattutto a ingegneri e diplomatici, elementi di comunicazione interculturale. Inizialmente

è proprio a proposito della comunicazione che la competenza interculturale veniva studiata: il mercato, l'economia e la politica imponevano l'esigenza di investimenti e di possedere esperti capaci di mediare e negoziare tra paesi geograficamente e, soprattutto, culturalmente distanti. In questo frangente la competenza comunicativa interculturale era circoscritta a momenti di interazione specifici e veniva considerata come una caratteristica individuale, propria o meno della persona.

Progressivamente, l'accorciamento delle distanze tra persone residenti in luoghi lontani grazie alle nuove tecnologie, la sempre più crescente interdipendenza fra le diverse regioni del pianeta e il costante modificarsi e intensificarsi dei flussi migratori, hanno richiesto a sempre più persone la capacità di porsi in relazione con l'alterità *“riconoscendo la relatività delle proprie mappe di significato e comportamento e acuendo l'attitudine al decentramento cognitivo nel contatto con la differenza culturale”* (Sarli, 2017, p. 1).

È con l'avvento delle teorie dialogico-conversazionali (Galimberti, 1994; Sperber & Wilson, 1986) che la competenza comunicativa non viene più considerata una caratteristica personale, ma inizia ad essere pensata come un fenomeno nato da processi intersoggettivi. In questi innovativi approcci, la comunicazione veniva osservata non solo come un mero scambio lineare di informazioni (Bateson, 1972; Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 2011), ma come il frutto di una relazione sociale in cui lo scambio di informazioni non avviene solo a livello verbale, contenutistico, ma anche, anzi soprattutto, sul piano del linguaggio non verbale. Una ricognizione della produzione scientifica in questo ambito (Spitzberg, Changnon, 2009) evidenzia un progressivo spostamento degli studi da una prospettiva individualistica ad una maggiormente sistemica, quindi relazionale, ed inclusiva. In questa concezione il contesto inizia ad assumere rilievo negli studi sulla comunicazione e sulla competenza interculturale.

A proposito di comunicazione è bene sottolineare che sebbene lo studio della competenza interculturale venga spesso abbinato a quello della *comunicazione interculturale*, i due concetti sono distinti anche se contigui. Se lo studio della comunicazione interculturale si focalizza principalmente sull'evento comunicativo, quindi sulla competenza linguistica, sull'efficacia pragmatica e sulla relazione tra individuo e contesto comunicativo, la competenza interculturale implica una visione più ampia e non esclusivamente linguistica/comunicativa (Pastori, 2015a).

Tra i modelli che descrivono la competenza interculturale, alcuni sono particolarmente utili alla pedagogia e ai contesti formativi e scolastici, poiché enucleano i processi di acquisizione di questa competenza, descrivendo dei percorsi attraverso i quali

l'apprendente potrebbe muoversi. In particolare, i molti tentativi di definire tale concetto tendono a confluire in una definizione che trova ampio consenso in letteratura e che, come nella definizione del costrutto più generale di 'competenza', fa riferimento alla combinazione di aspetti cognitivi (sapere), comportamentali (saper fare) ed emotivi o rappresentazionali (saper essere).

Sarà a partire dagli anni '80 che il concetto di competenza verrà arricchito di altre componenti tra cui quelle metacognitive e contestuali relative alla determinazione dell'appropriatezza e dell'efficacia dell'interazione (Sarli, 2017; Spitzberg & Changnon, 2009).

Bennett e il Modello Dinamico di Sensibilità Interculturale

Fra i tanti, è di fondamentale importanza il *Modello Dinamico di Sensibilità Interculturale* (MDSI) (Bennett, 1993) poiché uno dei modelli più citati in letteratura e che già a partire dagli anni '70 ha tentato di descrivere il modo in cui gli individui si adattano e diventano capaci di affrontare in modo sempre più appropriato situazioni multiculturali.

Bennett considera la *sensibilità culturale* come la prerogativa per l'adattamento culturale e per divenire competenti da un punto di vista interculturale. La capacità di adattamento viene descritto in termini evolutivi, cioè come meta finale di una sequenza di sviluppo personale che ogni individuo riesce a raggiungere grazie alla acquisizione della sensibilità interculturale, componente che si potenzia grazie alle esperienze di contatto fra culture.

In particolare, il termine 'sensibilità interculturale', intesa come la "*subjective (phenomenological) experience of cultural difference*" (Perry & Southwell, 2011, p. 454) è usato per significare l'abilità di discriminare e di sperimentare le differenze culturali nella comunicazione cross-culturale (tra due o più culture). Il termine sensibilità è riferito sia al sentire con il proprio corpo sia, metaforicamente, alla comprensione intuitiva di una situazione. La sensibilità interculturale si muove secondo un processo di tipo stadiale che va da fasi a prevalenza etnocentrica a stadi di carattere etnorelativo. L'idea di fondo del modello di Bennett suppone che l'individuo abbia l'opportunità di crescere e svilupparsi grazie ad efficaci esperienze di differenza culturale, che permettono alla competenza nelle reazioni interculturali di crescere. È l'abilità di mettere in atto la sensibilità interculturale, per adattarsi alla situazione, che è detta competenza interculturale.

Il MDSI riconosce sei stadi (negazione, difesa, minimizzazione, accettazione, adattamento, integrazione), di cui i primi tre vengono definiti *entocentrici*, poiché concepiscono la propria cultura come ‘unità di misura’ per giudicare gli altri, e gli ultimi etnorelativi poiché considerano le proprie credenze, comportamenti e atteggiamenti solo un possibile punto di vista da cui osservare il mondo e interpretare gli altri, fra le tante altre.

In questo modello, un ruolo centrale è riservato all’empatia, ovvero quella emozione che permette di vestire ‘i panni dell’altro’ abbandonando temporaneamente la propria prospettiva senza paura di perdersi per assumere quella altrui e partecipare all’esperienza emotiva e immaginativa di un’altra persona (Bennett, 2015).

Bennett descrive la quarta fase, ovvero quella dell’accettazione, come uno step qualitativo importante: l’individuo riconosce la propria cultura come una delle tante manifestazioni della condizione umana, ammette la diversità e comincia a interpretare comportamenti ed eventi alla luce del contesto di riferimento. È solo da questa posizione in avanti che si inizia a riscontrare una certa curiosità nei confronti della diversità. Inoltre, da questa fase inizia a crescere l’esperienza della diversità e l’individuo costruisce progressivamente categorie culturali sempre più complesse, meno rigide e più dettagliate che implicano una decostruzione degli stereotipi, delle generalizzazioni e delle categorizzazioni rigide. Ciononostante, è necessario sottolineare che l’accettazione non implica obbligatoriamente l’approvazione: è plausibile che alcune differenze vengano riconosciute, contestualizzate ma comunque condannate.

L’adattamento e l’integrazione (quinta e sesta fase) implicano una competenza individuale sempre più solida, che consente non solo l’accettazione dei valori e dei comportamenti di altre culture, ma anche la capacità di mettersi in relazione adeguando il proprio comportamento ad un’altra cultura mantenendo il rispetto per la propria. Nella fase dell’accettazione si ha a che fare con un’identità plurima, per dirla con Anolli una mente multiculturale, che ha incarnato in sé diverse esperienze culturali in modo costruttivo. In questa fase, la persona ha conquistato un certo livello di flessibilità, tale da permettergli di oscillare tra i diversi quadri culturali conosciuti scegliendo e assumendo come proprio quello che più si adatta alle situazioni multiculturali in cui si trova. Nel momento in cui due persone, o due gruppi, appartenenti a culture differenti assumono questa flessibilità si verrebbe a creare uno spazio interazionale nel quale le culture incontrandosi genererebbero una terza cultura virtuale, ovvero esistente solo nel momento di quella particolare interazione (Bennett, 2002).

Quest'ultimo è un concetto molto interessante per l'ambito scolastico (e non solo), poiché offre spunti stimolanti per la strutturazione di pedagogie dell'incontro che considerano il dialogo, il confronto, uno spazio di creazione nel quale i partecipanti possono collaborare per co-costruire percorsi di senso condivisi e significati comuni.

Sebbene questo modello abbia alcuni aspetti interessanti e centrali per il presente studio, come quello dell'importanza di sviluppare empatia, il concetto di sensibilità interculturale e quello di spazio virtuale per la creazione di una 'terza cultura', possiede il limite di essere quasi esclusivamente legato agli incontri interculturali e ai momenti comunicativi tra culture. È vero che la competenza interculturale è imprescindibile dall'azione, dall'esperienza reale e dall'altro, ma è anche vero che l'assunzione di consapevolezza interna è un elemento cruciale, e in questo modello passa in secondo piano.

Sebbene la dimensione processuale della competenza sia fondamentale anche per l'impianto teorico del presente studio, Bennett non definisce chiaramente quali siano le componenti essenziali per procedere da una fase all'altra e che rilievo abbiano tali componenti all'interno di ogni fase. L'individuazione delle componenti potrebbe essere molto utile per le insegnanti che, ad esempio, vogliono sviluppare maggiormente alcune dimensioni della competenza, senza ambire a diventare o a formare individui biculturali o interculturali così come concepiti da Bennett.

Deardorff e il Modello Processuale delle Competenze Interculturali

Un altro contributo rilevante è quello fornito da Darla Deardorff (2004; 2006), ricercatrice americana che si è occupata approfonditamente della valutazione delle competenze interculturali, in particolar modo nell'ambito dell'istruzione superiore. Essa definisce tale competenza come una 'spirale di apprendimento', ovvero un incessante processo dinamico che coinvolge lo sviluppo di diverse dimensioni e contemporaneamente lo sviluppo e l'arricchimento di se stessi (Deardorff, 2006).

Per l'autrice vi sono quattro aspetti che compongono la competenza in oggetto: *attitudes* (atteggiamenti), elementi alla base del modello piramidale concepito da Deardorff, *knowledge and skills* (conoscenze e abilità), che costituiscono insieme il secondo gradino della piramide concettuale, *desired internal outcomes* (effetti interni auspicati) e, infine, *desired external outcomes* (effetti esterni auspicati). Se i primi due si riferiscono principalmente alla sfera personale, gli ultimi sono relativi alle interazioni con l'altro.

Tra gli atteggiamenti, l'autrice riconosce l'importanza centrale dell'apertura, del rispetto, della curiosità e del saper affrontare le ambiguità con tolleranza. Per quanto riguarda le conoscenze, vengono considerati elementi cardine: l'auto-consapevolezza (self-awareness); la conoscenza dell'esistenza di altri punti di vista, valori e norme e modi di vivere; il riconoscimento del ruolo e dell'impatto di una cultura sul comportamento e sui processi comunicativi; la comprensione dei contesti storici, politici e religiosi; la consapevolezza sociolinguistica (ovvero la relazione tra linguaggio e significato in un dato contesto sociale); inoltre, le abilità chiave che contribuiscono ad accrescere la conoscenza sono, secondo Deardorff, l'ascolto, l'osservazione, la valutazione l'analisi, l'interpretazione e il saper gestire i conflitti.

Secondo l'aspirale di apprendimento modellizzata dall'autrice queste dimensioni personali appena descritte dovrebbero esitare in alcuni effetti interni ed esterni: per quanto riguarda i primi, si tratta delle capacità di riflettere criticamente su questioni interculturali che si manifesta grazie all'abilità di cambiare prospettiva allargando il proprio quadro di riferimento e alla capacità di adattarsi in modo flessibile alle diverse situazioni. Il processo condurrebbe a una visione etnorelativa del mondo, sostenuta da una rinnovata capacità empatica. Inoltre, gli *internal outcomes* promuovono l'acquisizione di comportamenti e abilità propri della competenza interculturale osservabili nelle interazioni (*external outcomes*) e si riferiscono alla capacità di interagire con la diversità in modo costruttivo, di comunicare e comportarsi in modo 'appropriato ed efficace', in base al contesto interculturale in cui si è immersi (Deardorff, 2006).

Per l'autrice la capacità di conoscere e comprendere altre culture deve necessariamente partire dalla consapevolezza del proprio universo simbolico-culturale per poi permettere lo sviluppo di determinate abilità comportamentali-comunicative che consentono di gestire l'incontro con un nuovo mondo. Infatti, l'autrice attribuisce un valore centrale, non tanto alla dimensione cognitiva, vale a dire alla conoscenza relativa ad altre culture, poiché si tratta di un compito illimitato, ma affida lo sviluppo della competenza all'acquisizione di capacità che consentano l'acquisizione di una postura critica e di un *pensiero interculturale*: "*Knowledge alone is not sufficient for intercultural competence development; (...) developing skills for thinking interculturally becomes more important than actual knowledge acquired*" (Deardorff, 2011, p. 68)

Questo modello offre molti spunti di riflessione per l'educazione interculturale: innanzitutto, come anche per Bennett, lo sviluppo della competenza interculturale è un processo dinamico che dura potenzialmente una vita, che può essere appresa e potenziata

attraverso esperienze di contatto interculturale nella scuola di tutti i gradi. Può essere osservata in un dato momento, ma non è evidenza di una competenza assoluta, immutabile.

In questo modello, il *pensiero critico* svolge un ruolo centrale per l'acquisizione e la valutazione delle conoscenze: non è importante fornire il maggior numero di contenuti teorici o pratici per aumentare la competenza interculturale, ma è più importante insegnare una postura dubitativa, critica, che mette in discussione il proprio punto di vista, la propria 'tesi' sul mondo, tanto quanto quella dell'altro, per tornare nella propria prospettiva arricchiti da nuovi elementi di conferma o disconferma delle prospettive. Altro elemento importante è il ruolo attribuito agli *atteggiamenti*, e in particolare al rispetto, all'apertura e alla curiosità: sono le basi sulle quali poggia l'intero modello e, soprattutto, la strutturazione stessa della competenza. Sono gli atteggiamenti, ossia tutta quella serie di inclinazioni interne, di modalità rappresentazionali che ci consentono di valutare e interpretare noi stessi e il mondo, che orientano l'azione, il comportamento, oltre che l'acquisizione di conoscenze.

Questo modello è stato studiato soprattutto in relazione all'educazione secondaria e quindi concepito in riferimento ad un'età di sviluppo ben diversa da quella degli alunni che hanno partecipato al presente studio. La psicologia dello sviluppo (Camaioni & Di Blasio, 2007) ci dice che gli adolescenti e i giovani adulti hanno sicuramente una maturità cerebrale, cognitiva, emotiva, identitaria, differente da un bambino di 7 o 10 anni e lo sviluppo di consapevolezza è sicuramente più tipico di un individuo cognitivamente maturo. È anche vero che la scuola è il luogo elettivo per la formazione delle capacità riflessive a cui Deardorff si riferisce, ed è proprio in età prematura che è importante gettare le basi per la creazione di un futuro adulto consapevole. Inoltre, la formazione degli atteggiamenti inizia ben prima della maturità cognitiva e, anzi, è influenzata in modo più profondo dalle primissime relazioni con genitori e insegnanti. Sembra che Deardorff si concentri soprattutto nella descrizione delle componenti interne tralasciando, in parte, il ruolo che il contatto con la diversità può svolgere. Anche in questo caso, la dimensione linguistica viene sorvolata e non si perviene alla definizione della funzione che la lingua ha nello sviluppo di tale competenza.

Un altro modello multidimensionale è quello sviluppato dallo Byram (1997), studioso che si è occupato di competenza interculturale con particolare riferimento all'educazione linguistica e ha collaborato in numerosi lavori del Consiglio d'Europa tesi alla creazione di linee guida teoriche e operative per formatori ed insegnanti (Barrett et al., 2014; Beacco et al., 2016; Byram, 2009). Byram considera l'educazione linguistica come una strategia chiave di volta per il potenziamento delle competenze interculturali. In particolare, lo studioso amplia e integra il concetto di competenza comunicativa di Hymes (1974) (che già univa la competenza grammaticale a quella più generale sociolinguistica), intendendola non solo come una mera capacità linguistica, ma una più ampia abilità pragmatica di interagire col mondo circostante riconoscendo l'esistenza di codici culturali differenti dai propri e il peso che questi hanno nelle comunicazioni tra persone con diversi background linguistico-culturali.

*“When two people talk to each other, they do not just speak to the other to exchange information, they also see the other as an individual and as someone who belongs to a specific social group, for example a 'worker' and an 'employer' or a 'teacher' and a 'pupil'. This has an influence on what they say, how they say it, what response they expect and how they interpret the response. In other words, when people are talking to each other their **social identities** are unavoidably part of the social interaction between them. In language teaching, the concept of '**communicative competence**' takes this into account by emphasising that language learners need to acquire not just grammatical competence but also the knowledge of what is 'appropriate' language”* (Byram et al., 2002, p. 5).

Secondo l'autore l'insegnamento di una lingua è imprescindibile dall'insegnamento di ciò che è contestualmente appropriato e quindi accettato da entrambi i membri partecipanti all'interazione. In questa concezione è indispensabile riflettere sulla propria identità, sull'identità di chi ci parla e ci ascolta. Questo pensiero critico sarebbe collegato allo sviluppo di abilità di comprensione, collaborazione, interazione positiva e interpretazione di se stessi e dell'altro come facente parte di una società, ma anche come individuo singolo con le proprie caratteristiche.

Infatti, secondo questa prospettiva la conoscenza dei codici culturali altrui influenza la decodifica del messaggio: si rende dunque necessaria una competenza interculturale che renda il parlante in grado di interpretare correttamente i comportamenti linguistici e non

linguistici dell'interlocutore, ovvero una conoscenza di codici paralinguistici e comportamentali, quindi legati ai sistemi culturali di riferimento (De Angelis, 2011).

Frequentemente, nelle scuole italiane, l'apprendimento di una lingua straniera è finalizzato a formare degli alunni capaci di imitare i parlanti nativi e quindi di raggiungere il loro livello di competenza linguistica, di conoscenza di ciò che è grammaticalmente appropriato e di conoscenza sul paese e sulla cultura relativi alla lingua in via di acquisizione. Diversamente, secondo la prospettiva enucleata da Byram, Gribkova e Starkey (2002), l'obiettivo ultimo è quello di creare degli 'intercultural speakers' o 'mediators', ovvero delle persone capaci di concepire l'altro come un'identità complessa, portatore di diversi valori, a volte provenienti da più culture, a volte propri, individuali, le cui qualità devono essere scoperte attraverso l'interazione, evitando stereotipi o generalizzazioni.

Per questo motivo l'insegnamento di una lingua straniera “*develops their* [di chi apprende] *intercultural competence i.e. their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality*” (Byram et al., 2002, p. 5).

Per Byram e collaboratori, essere degli interculturalmente competenti significa essere consapevoli dell'impatto che la cultura può avere nell'identità di un individuo, influenzandone i valori, le credenze e gli usi, ma anche di come all'interno di una stessa cultura, di uno stesso gruppo sociale, esistano una costellazione pressoché infinita di altri valori, credenze, pratiche, attribuibili alla prospettiva individuale e non direttamente riconducibili al sistema culturale a cui appartiene la persona.

Consapevole dell'importanza di supportare lo sviluppo di una cittadinanza globale nelle scuole, Byram insiste sulla dimensione intrinsecamente educativa dell'interculturalità in classe e sulla necessità di sfruttare l'esperienza dei diversi repertori linguistico-culturali degli alunni (e delle loro famiglie) come strumento per sviluppare la competenza interculturale. Lo studioso ribalta il discorso, abitualmente condotto dai linguisti e dai formatori interculturali, stravolgendo la direzione del processo: “*developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience*” (Ivi, p. 6)

La competenza interculturale non è più un *mezzo* per l'acquisizione di competenze linguistiche o comunicative ma è un *obiettivo* dell'insegnamento attraverso le lingue.

Byram compone un modello a cinque dimensioni:

- *savoir être* (atteggiamenti) riconducibili alle caratteristiche citate anche negli altri modelli, ovvero curiosità, apertura, disponibilità a sospendere il giudizio sulla propria e altrui cultura;
- *savoir* (conoscenza) intesa come la comprensione del funzionamento generale delle interazioni umane, dei gruppi sociali nella propria cultura e delle società nelle altre culture, di quali elementi rappresentazionali possono entrare in atto in un'interazione interculturale e di come altre culture possono percepirci;
- *savoir s'engager* (tradotta in inglese come *Critical Cultural Awareness*), cioè la capacità di valutare pratiche, prodotti e punti di vista da diverse prospettive culturali;
- *savoir comprendre*, ossia l'abilità di interpretare simboli ed eventi di altre culture e metterli in relazione con la propria esperienza culturale;
- *savoir apprendre/faire*, ovvero la capacità di apprendere nuove pratiche culturali e adoperare attitudini, conoscenze e abilità nell'interazione con l'altro (Byram et al., 2002; Sarli, 2017).

Byram e collaboratori (2002) forniscono un ulteriore essenziale contributo per il presente studio, sottolineando che l'insegnante non è (solo) colei/colui che trasmette informazioni, in senso tradizionale, formale, frontale, ma un mediatore, ossia una persona significativa che nella relazione con i suoi alunni li sostiene nella scoperta di abilità, rappresentazioni e consapevolezza rispetto alle culture, compresa la propria.

Molte insegnanti riportano la loro insicurezza nell'affrontare la dimensione interculturale dell'insegnamento poiché non si sentono all'altezza del compito, non posseggono le conoscenze che loro ritengono necessarie o, addirittura, non sono mai uscite dal paese (Byram et al., 2002; Pastori, 2015b; Zaninelli, 2015). Ciò che conta è offrire l'opportunità agli alunni e, se necessario a se stessi insieme agli alunni, di riflettere, discutere e trarre conclusioni della cultura sottesa ad una lingua in osservazione, comprendendo che quello è solamente il proprio punto di vista di ciò che si è visto, ascoltato o letto. Un'analisi comparativa delle culture e dei loro prodotti, artefatti, pratiche, può sicuramente essere utile e fornire spunti stimolanti per le discussioni in classe.

“The teacher does not need to have experience or be an expert on the country. The teacher's task is to help learners ask questions, and to interpret answers” (Byram et al.,

2002, p. 11). In quest'ottica l'insegnante non deve necessariamente essere un parlante nativo, né cercare di eguagliare le conoscenze, abilità di quest'ultimo. Ciò che conta è la sua disponibilità ad analizzare e di essere interessato/a a conoscere la dimensione culturale di una lingua attraverso il dialogo in e sulla lingua, andando oltre gli stereotipi e i pregiudizi. Risulta importante insegnare e incoraggiare gli alunni ad essere consapevoli delle proprie abilità facenti parti la competenza interculturale, aiutandoli a realizzare che queste abilità possono essere sviluppate sia classe che nell'interazione quotidiana al di fuori delle mura scolastiche, ad esempio nell'esperienza con la famiglia, gli amici e altri sistemi culturali.

Altri spunti teorici

Sebbene il discorso sia quasi esclusivamente associato agli insegnanti di lingua, questo viene ampliato nei lavori del Consiglio Europeo (Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard, & Philippou, 2014) che sottolineano come la valorizzazione linguistica possa agire in modo trasversale al curriculum e possa supportare lo sviluppo della competenza interculturale. Ebbene, i principi sopra esposti possono essere declinati attraverso programmi di valorizzazione linguistica utilizzando le lingue e i linguaggi della classe per parlare di cultura e sviluppare conoscenze, abilità, atteggiamenti e consapevolezze a supporto della competenza in oggetto.

Anche per Fantini (2009) fare esperienza di una lingua straniera è un elemento cruciale per sviluppare le componenti attitudinali, conoscitive e comportamentali descritte anche nei modelli sopra. Ciò che è cruciale del modello di questo autore è il ruolo che viene riconosciuto alla *consapevolezza*: questa è una 'pietra angolare' (De Angelis, 2011) che viene influenzata dalle tre componenti principali (sapere, saper fare, saper essere) e, allo stesso tempo, seguendo una logica circolare, contribuisce al loro stesso potenziamento. Fantini richiama esplicitamente gli studi di Freire (Freire, 1963) sulla nozione di 'conscientização', sottolineando l'importanza della presa di coscienza critica di sé e di sé in relazione con qualcos'altro. La 'conscientização' concerne i processi di esplorazione, di sperimentazione di realtà differenti dalla propria e di riflessività introspettiva. Questo tipo di consapevolezza consente l'acquisizione di conoscenze e abilità più solidamente radicate e può produrre da sola trasformazioni del sé oltre che nelle interazioni con gli altri. Il suo raggiungimento implica una dimensione di irreversibilità (è difficile tornare ad uno stato di

in-consapevolezza) e per Fanitini, come per chi scrive, è il principale obiettivo dell'azione educativa volta al raggiungimento di una competenza interculturale.

Secondo lo psicologo tedesco Alexander Thomas l'incontro/scontro tra due culture diverse è il luogo elettivo all'interno del quale acquisire la competenza interculturale. Secondo l'autore ogni persona ha (almeno) una cultura di riferimento, grazie alla quale percepisce, interpreta, pensa e giudica il mondo e gli altri. Ogni cultura possiede dei *Kulturstandards*, ovvero degli 'standard culturali' condivisi da una società che regolano ciò che è normale e ciò che non lo è. Questi, interiorizzati grazie alla socializzazione sono spesso automatici e invisibili sino al momento in cui si scontrano con altri *Kulturstandards*, ovvero con un'altra cultura. Grazie a questo incontro-scontro l'individuo passa attraverso sei tappe (fattori personali ed ambientali, confronto interculturale, formazione dell'esperienza interculturale, apprendimento interculturale, comprensione interculturale) che portano infine all'acquisizione della competenza interculturale, settima e ultima tappa. Sebbene questo modello sia particolarmente utile per la creazione di programmi di formazione o per la strutturazione di azioni pedagogiche nelle scuole, contiene al suo interno il rischio di una reificazione delle culture (Weidemann, 2001).

Se di molto utile vi è l'idea dell'incontro come luogo all'interno del quale si sperimenta la divergenza culturale e si fa esperienza di interazioni critiche a cui possono conseguire diverse relazioni cognitivo/emozionali ed espansione degli orizzonti interpretativi, si rischia di considerare poco la variabile individuale. I programmi basati su questo modello si focalizzano prettamente sugli *standard* e, come è ben noto, se è vero che esistono delle norme e dei valori condivisi da ogni sistema culturale, è anche vero che all'interno di ogni gruppo sociale vi è un'enorme variabilità individuale rispetto alle credenze e punti di vista (De Angelis, 2011). Inoltre, nella realtà odierna, è difficile che esistano delle culture con degli standard definiti così rigidamente come li intende Thomas e, anzi, i membri delle società hanno sempre più la possibilità di muoversi fisicamente in altri paesi o di sperimentare e acquisire costumi tipici di popolazioni e culture lontane, assumendoli come propri.

1.3.2 Sintesi degli elementi essenziali

Alla luce di queste teorizzazioni e modellizzazioni della competenza interculturale possono essere evidenziati gli elementi essenziali di questa competenza che fondano le basi teoriche del presente studio.

Innanzitutto, la competenza interculturale è vista come un *processo*, ovvero come una qualità che può essere acquisita lungo l'intero arco della propria vita, non riducibile ad uno *stato* né ad una competenza assoluta che si acquisisce una volta per tutte. La sua dinamicità impone l'assunzione di strategie continuative di cura delle conoscenze, delle abilità, degli atteggiamenti e della consapevolezza. Da un punto di vista formativo, la costruzione di tale competenza implica una costante attenzione verso le conoscenze, le abilità, il potenziamento di atteggiamenti positivi e della consapevolezza. Diversamente da un'abilità *tout court*, la competenza interculturale non è qualcosa che, una volta acquisito, può essere dato per scontato, ovvero che può giungere ad un punto definitivo e non migliorabile, ma la sua traiettoria, fatta anche di momenti di regressione, di rallentamento e di impasse, può continuare a crescere e incidere in modi sempre differenti (sempre più efficaci ed appropriati) nei contesti e nelle relazioni.

Dal punto di vista della ricerca è dunque necessario l'impiego di strumenti di monitoraggio che tengano conto di questa dinamicità e dell'impossibilità di identificare una volta per tutte il livello di competenza assunto dalla persona e che contemplino il monitoraggio o la rilevazione in tempi diversi dell'avanzamento (o regressione) del processo e che tengano in considerazione la transitorietà del dato e le condizioni contestuali in cui è stato raccolto.

Da qui l'importanza del contesto sia per la costruzione della competenza sia per la sua valutazione. Infatti, la sua padronanza varia in considerazione delle diverse condizioni temporali, soggettive, esperienziali, migratorie, culturali, organizzative, spaziali, etc. (Reggio, Santerini, 2013). Ad esempio, un individuo potrebbe avere delle performance più adatte ad un contesto piuttosto che ad un altro e questo sulla base di diversi fattori, quali ad esempio la conoscenza del contesto stesso, delle lingue e delle culture che vi interagiscono, la maturità della sua sensibilità culturale, il grado di consapevolezza di sé, etc.

Ma che cosa rende un comportamento o un atteggiamento interno più efficace e appropriato rispetto ad altri? Si potrebbe rispondere alla domanda attraverso le parole degli esperti del Consiglio d'Europa (Barrett et al., 2014, p. 17) che chiariscono i termini affermando che *“the term ‘appropriate’ means that all participants in the situation are*

equally satisfied that the interaction occurs within expected cultural norms; and 'effective' means that all involved are able to achieve their objectives in the interaction, at least in part". Questa definizione implica, da una parte, una prospettiva 'emica' (Rogoff, 2003) ovvero la considerazione del punto di vista interno ai membri alla cultura che si osserva/con cui si interagisce e, dall'altra, il costante riferimento ai propri parametri culturali, quindi l'assunzione di una prospettiva 'etica', per comprendere e interpretare il punto di vista dell'altro. Questo continuo dialogo tra ciò che 'sta fuori' e ciò che 'sta dentro' consente l'esercizio di una postura riflessiva, consapevole e flessibile, capace di acquisire conoscenze locali e globali al tempo stesso (Deardorff, 2006; 2011) e che segue una logica circolare che si sposta dalla deduzione all'induzione e viceversa.

La competenza interculturale è un costrutto *multidimensionale*. Oramai da quasi settant'anni diversi autori, provenienti da molteplici ambiti scientifici si occupano di indagare e descrivere il costrutto da diversi punti di vista, individuando nuove categorie, dimensioni, nuove declinazioni e caratteristiche a cui attribuire un peso ed un valore diverso sulla base dei propri riferimenti teorici e pratici. Grazie allo sforzo scientifico di autori come Deardorff (2002), Spitzber e Changnon (2009) e Fantini (2006), che hanno fatto una rassegna delle diverse tipologie di teorie, modellizzazioni, metodologie e strumenti per l'osservazione e la valutazione del costrutto, è noto che, benché non esista né un accordo sulla definizione semantica del termine competenza interculturale né un consenso univoco sugli elementi che la compongono, possiamo definire la competenza interculturale come una costellazione di elementi di natura conoscitiva, relazionale, comportamentale e cognitiva che nascono e si manifestano nell'interazione con la diversità e rinforzano atteggiamenti e comportamenti orientati alla curiosità, alla riflessione critica e alla coesione sociale.

Sebbene ogni autore scelga la/e dimensione/i a cui dare più importanza, vi è un sostanziale accordo nell'individuare come centrali le tre componenti che caratterizzano lo stesso concetto di competenza, ovvero abilità, atteggiamenti e conoscenze. Inoltre, nella maggior parte delle teorizzazioni gli *atteggiamenti* (ovvero quell'insieme di rappresentazioni, predisposizioni interne ed esterne interiorizzate nella socializzazione, ma caratterizzate da elementi individuali) svolgono un ruolo chiave: il cambiamento è più profondo quando coinvolge anche aspetti rappresentazionali e implica una trasformazione più duratura e autentica. In particolare, per il presente studio, sono cruciali quegli atteggiamenti orientati:

- all'*apertura*, quali ad esempio l'interesse autentico e la curiosità verso l'altro e verso la diversità;

- al *contatto emotivo*, empatico, con l'altro e alla capacità di assumere temporaneamente un altro punto di vista, potenziando la propria sensibilità al vissuto altrui;
- alla *condivisione* e alla *collaborazione*, piuttosto che alla competizione;
- al *pensiero critico*, quindi propensi al dubbio, alla riflessione, alla tolleranza dell'ambiguità;
- alla *sospensione del giudizio*, ossia alla resistenza alle categorizzazioni valoriali implicite, automatiche.

Una dimensione imprescindibile del costrutto a cui si fa riferimento è la presa di **consapevolezza**: ciò che si ritiene importante, come si è cercato di esporre attraverso le teorie citate più sopra, è educare a una 'postura' tesa alla riflessione e alla consapevolezza critica culturale (Byram, 1997), ovvero al riconoscimento di se stessi, dei propri meccanismi e schemi mentali impliciti, dei propri valori, ponendoli in dialogo costruttivo con sistemi valoriali e culturali altrui, non dovendo giustificare o accettare 'a prescindere' pratiche o idee altrui, ma tornando in sé arricchiti dal viaggio metacognitivo compiuto attraverso il confronto e di percorsi di senso comuni.

Consapevolezza significa anche riconoscimento degli stereotipi, dei pregiudizi che guidano il nostro comportamento e le nostre rappresentazioni del mondo. Gli stereotipi, frutto di processi cognitivi, psico-sociali, psicodinamici e storico-culturali-ideologici, rischiano di ridurre l'altro a categorie producendo relazioni reciprocamente stigmatizzanti (Triandis, 1971). Nei rapporti tra gruppi il fenomeno della categorizzazione, ovvero dell'attribuzione di caratteristiche omogenee agli individui appartenenti a gruppi, avviene sempre e diviene importante innescare processi che invertano la tendenza, processi che propongano esercizi di *de-categorizzazione* dei gruppi e delle persone, di *particolarizzazione* e *personalizzazione* dei rapporti (Pastori, 2010). Significa svelare interiormente o esteriormente l'ideologia relativa all'immagine dell'altro e approfondire le caratteristiche proprie dell'individuo particolare, riducendo le categorie *noi/voi* a *io/tu* (*Ibidem*). Questa operazione porta, di conseguenza, uno svelamento di se stessi, un riconoscimento dell'esistenza di somiglianze e differenze che si incontrano ed entrano in relazione, più consapevolmente.

1.3.3 L'apprendimento-insegnamento della competenza interculturale

Come ha sottolineato John Dewey “*vi è un legame più che verbale fra le parole comuni, comunità e comunicazione. Gli uomini vivono in comunità in virtù delle cose che possiedono in comune. E la comunicazione è il modo con cui sono giunti a possedere delle cose in comune*” (1916, p. 14). È innegabile che la competenza interculturale sia strettamente legata alla comunicazione. Quest'ultima è intesa non solo dal punto di vista verbale, ma anche come trasmissione di informazioni non verbali. In particolare, queste ultime declinate attraverso la mimica facciale, lo sguardo, la cinestetica, la gestualità, sono tutti elementi che contribuiscono a veicolare un messaggio non tanto contenutistico quanto riguardante la relazione. È attraverso il modo in cui ci si pone, ci si guarda, si sorride, ci si tocca (o non si tocca) che si scambiano informazioni circa i ruoli e le intenzioni (Anolli, 2011). È all'interno della comunicazione, più o meno diretta con l'altro, più o meno mediata da strumenti (tecnologici), che si stabiliscono le qualità dei rapporti e il livello di condivisione e di collaborazione.

In quest'ottica, gli incontri interculturali sono sicuramente il posto privilegiato entro il quale scoprire se stessi, l'altro. Significa assumere una triplice conoscenza: diventare consapevoli del proprio punto di vista e dei propri riferimenti culturali, riconoscere e valorizzare quelli dell'altro, vedere se stessi attraverso lo sguardo di qualcun altro, ovvero rivedersi attraverso dei sistemi interpretativi, a volte, distanti dai propri. Volendo si potrebbe aggiungere un quarto tipo di (meta)conoscenza, ovvero l'apprendimento di un metodo trasformativo attraverso il quale si può apprendere ad apprendere: sapere che offrire a se stessi l'opportunità di sospendere il giudizio e di esplorare diverse prospettive, permette di conoscere nuovi orizzonti e ricongiungersi a se stessi arricchiti. La partecipazione attiva personale a momenti di dialogo e di scambio è dunque un luogo ideale per lo sviluppo di competenze interculturali.

A questo proposito gli esperti (Barrett et al., 2014) evidenziano l'importanza di pianificare azioni educative che comprendono alcuni principi e metodi educativi e didattici che verranno spiegati di seguito.

L'esperienza. Come già enucleato, la via migliore per sviluppare atteggiamenti positivi, curiosità, empatia, apertura e decentramento è fare esperienza diretta, delle strategie comportamentali o comunicative che le persone utilizzano nella vita quotidiana, oltre che della storia che le ha portate ad agire e comunicare in quel dato modo (Byram et al., 2002). Quando l'esperienza reale è inattuabile, è possibile ricorrere alla mediazione di documenti e

tecnologie oppure alla sola immaginazione. Pensiamo ad esempio all'apprendimento mediato da giochi, role playing, attività di vario genere, media, interazioni faccia a faccia mediate dal computer, incontri in presenza: queste esperienze possono essere pianificate dalle insegnanti *di tutte le discipline*, utilizzando tutte le risorse del sistema scolastico, ovvero provenienti dal proprio background o da quello di alunni stessi, famiglie o altre persone e finalizzate alla comparazione e all'analisi delle diverse prospettive.

Anche Zoletto (2007) ci invita a entrare in contatto con il retroterra storico e sociale degli alunni e delle famiglie incontrando i loro *saperi informali* ovvero quelli radicati in quella che gli studi ecologici definiscono *everyday cognition* (Nigris, 2015) o *experimental learning* (Barrett et al., 2014), ovvero una conoscenza spontanea, informale e interiorizzata dall'esperienza quotidiana dentro e fuori la scuola, in momenti di conversazione condivisa dalla classe. Prestare attenzione all'esperienza quotidiana degli allievi, guardando ai loro vissuti interni può rappresentare un metodo efficace per valorizzare il background culturale della classe, diminuendo la distanza tra la scuola e la vita in famiglia. È dunque importante, per il successo formativo dei ragazzi che tali conoscenze o abilità vengano prese in considerazione e integrate nel curriculum scolastico, diventando degni di rientrare nel processo di insegnamento-apprendimento del *sapere formale* della scuola (Pastori, 2015a)

Il *confronto*. Gli alunni spesso notano le differenze tra ciò che è normale e ciò che sembra essere bizzarro, sbagliato, non civile. Gli educatori e gli insegnanti potrebbero utilizzare questa innata capacità osservativa degli alunni e trasformarla da tendenza al giudizio ("è sbagliato ciò che fanno/ciò che dicono") a propensione alla comprensione ("perché lo fanno/lo dicono?"). Anche questo modo di agire implica la sospensione del giudizio, un atteggiamento curioso, riflessivo e aperto, teso a cogliere la prospettiva dell'altro (Anolli, 2011; Barrett et al., 2014; Byram et al., 2002).

Il metodo didattico associato a questo principio è quello *comparativo* o del *decentramento cognitivo* (Nanni, 2003). Esso implica il confronto tra storie, lingue fiabe giochi, ma anche su spazi, artefatti e pratiche della vita quotidiana come ad esempio architetture, arredi, abbigliamento, saluti e congedi nelle diverse situazioni, etc. Il confronto può trovare applicazione anche a temi disciplinari quali, ad esempio, la matematica o la scienza. In quest'ultimo caso si potrebbe ad esempio affrontare con gli allievi la visione olistica orientale e il pensiero logico occidentale, presentare le diverse modalità di calcolo e i diversi strumenti adottati in diversi paesi, facendo una riflessione sugli elementi di uguaglianza e quelli di difformità (Anolli, 2011). Spesso, questa metodologia è utilizzata in ambito umanistico attraverso l'esplorazione dei diversi punti di vista su fatti storici quali ad

esempio le Crociate, il colonialismo, la scoperta dell'America etc. (Pastori, 2015a) ma trova applicazione anche nelle discipline linguistiche (vedi paragrafo sulle didattiche plurali).

L'*analisi*. Una volta che è in atto una modalità riflessiva su ciò che 'sta dietro' alle differenze e somiglianze fra gruppi, lingue o persone, si può adoperare una modalità inquisitiva, grazie alla quale gli alunni e le stesse insegnanti possono ricercare le spiegazioni di ciò che viene detto o fatto da persone con differenti background culturali. Attraverso questo approccio basato sull'inchiesta è possibile analizzare e discutere testi scritti, audio, video o qualsiasi tipo di fonte utile al raggiungimento degli obiettivi. Questa stessa analisi può produrre degli effetti anche in direzione contraria, nel senso che può produrre una serie di curiosità a proposito di se stessi, della propria cultura e delle proprie pratiche, valori e credenze (Barrett et al., 2014), che possono a loro volta essere decostruite.

Attraverso questo metodo *decostruttivo* (Nanni, 2003) è possibile scomporre anche i *saperi formali*, quindi quelli tradizionalmente trasferiti dai libri/dall'insegnante agli alunni. Ad esempio, a proposito di geografia l'insegnante potrebbe mostrare la Carta di Mercatore (eurocentrica, che riproduce i continenti secondo proporzioni non equivalenti alla realtà) e proporre una ricerca o un'analisi di visioni alternative non eurocentriche e con rappresentazioni del mondo aderenti alla realtà. Anche la lingua può essere un canale attraverso il quale convogliare pratiche decostruttive. Perché Dio è chiamato in diversi modi nelle diverse culture? Perché gli arabi scrivono da sinistra a destra? Come mai proprio l'inglese è la lingua più diffusa al mondo?

Questo metodo consente la relativizzazione e la storicizzazione dell'origine ideologica dei saperi e dei concetti che le diverse discipline insegnano. Discutendo i presupposti e ricercando possibili alternative e punti di vista sulle conoscenze tradizionali, mettendo in discussione alcune questioni date per scontate, è possibile decostruire le conoscenze per elaborare una nuova ricostruzione partecipata (Pastori, 2015a).

La *riflessione*. Il confronto, l'analisi e l'esperienza di incontro, non bastano da sole. Affianco a questi aspetti è necessario tenere in considerazione un tempo ed uno spazio per poter riflettere e per preparare il terreno per lo sviluppo di una consapevolezza critica e una comprensione profonda (Abdallah Pretceille, 1990; Deardorff, 2006). La pianificazione dei tempi e degli spazi deve essere pensata intenzionalmente e strutturata sulla base dello scopo.

In questo caso è sicuramente utile partire da un metodo *narrativo* (Nanni, 2001) che supporti lo scambio di storie di diverso tipo: dalle biografie, alle autobiografie, a narrazioni di vita quotidiana o ancora storie di viaggi, fiabe, etc. Queste possono essere portate sia dall'insegnante che dagli stessi allievi e famiglie: tutti i membri del sistema sono una risorsa

fondamentale in un approccio sistemico e inclusivo. Lo stesso Consiglio d'Europa suggerisce di spronare gli alunni a raccontare la loro storia, il loro background e le loro esperienze, incoraggiando lo scambio, la riflessione condivisa, ma anche quella privata e individuale, attraverso, ad esempio, testi, diari, disegni, azioni e via discorrendo. Il metodo narrativo consente l'innescò di una serie di processi di riconoscimento, elaborazione, condivisione e co-costruzione della storia personale, familiare e collettiva supportando la costruzione di percorsi di senso comune e di nuovi riferimenti culturali condivisi dalla classe.

Le *azioni*. La riflessione dovrebbe essere la base sulla quale costruire un'azione. (Byram et al., 2002). In questo caso gli insegnanti sono invitati a incoraggiare gli alunni a intraprendere pratiche cooperative di gruppo, enfatizzando l'importanza di ogni membro del gruppo, non tanto sulla base delle sue competenze, ma rispetto al valore intrinseco che esso possiede in quanto membro appartenente al gruppo. I fari che guidano l'azione sono i principi di responsabilità e rispetto (De Angelis, 2011; Reggio & Santerini, 2013).

Si tratta quindi di azioni educative che implicano metodi di cooperative learning e peer tutoring, che si basano sull'apprendimento reciproco tra pari (Chiari, 2011; Damini, 2011) e finalizzati all'acquisizione di un senso di cittadinanza attiva (Galiero, 2009). Gli allievi partecipano co-operativamente per il miglioramento delle condizioni di vita della società, proponendo, ad esempio, il perfezionamento di alcuni spazi della scuola, la creazione di oggetti utili per una scuola 'sostenibile', etc. Ad esempio, a seguito di una riflessione sulla migrazione e sulle implicazioni che questa ha a diversi livelli, gli allievi sostenuti dall'insegnante-guida, potrebbero creare dei cartelloni in più lingue per accogliere i loro compagni provenienti da altri paesi che ancora non conoscono bene la lingua italiana. Altri esempi di progetti educativi che utilizzano un metodo orientato *all'azione* (Nanni, 2003) sono, ad esempio, gemellaggi, gli scambi mediati da internet, le visite in luoghi di culto, la corrispondenza interscolastica, ovvero progetti che implicano una partecipazione attiva e un coinvolgimento reale di risorse locali (classe, scuola) o internazionali (Pastori, 2015a).

Come è facile cogliere, i principi e i metodi didattici esposti, riconducibili ad un approccio socio-costruttivista, sono tra loro intrinsecamente collegati e difficilmente concepibili come separati. Essi dovrebbero, anzi, essere tenuti in considerazione nella loro globalità durante la strutturazione del curriculum e nella pianificazione dell'azione pedagogica.

1.3.4 Il ruolo dell'insegnante

Gli insegnanti, in quanto potenziali figure di riferimento e di attaccamento significative per gli alunni (Pianta, 2001), svolgono un ruolo chiave nella promozione delle competenze del XXI secolo e, in particolare, nella valorizzazione della diversità culturale e linguistica.

Nella letteratura che concerne gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti rispetto alla diversità linguistica e culturale le evidenze scientifiche sembrano essere incoerenti, in particolare quelle riguardanti la dimensione culturale: alcuni studi mostrano un atteggiamento neutrale o positivo rispetto alla diversità in classe (Sanders & Downer, 2012; Youngs & Youngs, 2001), mentre altri studi mostrano credenze (implicite) svalutanti e negative (Cho & DeCastro-Ambrosetti, 2005; DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2005). Per quanto riguarda la dimensione linguistica sembra esserci una coerenza maggiore dei risultati degli studi che va nella direzione di un approccio fortemente assimilativo (Blom, 2015; Sakka, 2010; Van Gorp & Moons, 2014; Vetter, 2013; Young, 2014): l'importanza della lingua madre per la creazione dell'identità e come base per l'apprendimento della L2 viene spesso sottovalutato (Cummins, Mirza, & Stille, 2012). Come si è visto, la poca importanza attribuita alla L1 può essere imputata in parte a fattori personali (genere e background culturale, professionale, formativo) e in parte all'influenza che gli studi monolingui hanno avuto negli scorsi decenni nel mondo scolastico.

La percezione degli insegnanti è di essere impreparati rispetto a questi temi e di non possedere abbastanza competenze pratiche che poterli affrontare in classe (Zaninelli, 2015; Pastori, 2015b). Come si è visto, la letteratura registra inoltre un gap tra le indicazioni teoriche diffuse su scala nazionale e orientamenti pratici che diano agli insegnanti delle informazioni concrete e operative su cosa è possibile fare in classe per valorizzare il multilinguismo e l'interculturalità. È dunque necessario colmare questo vuoto metodologico e fornire alle insegnanti delle possibili azioni educative, attraverso le quali costruire nuove conoscenze e rimettere in discussione i propri assunti impliciti.

Ma come è possibile pensare un curriculum plurilinguistico e interculturale senza formare prima gli insegnanti? Alcuni studi evidenziano che, oltre alla collaborazione tra insegnanti e famiglie (cfr. capitolo 2), la strutturazione di un curriculum che adotta una didattica plurale favorisce un atteggiamento positivo degli insegnanti nei confronti della diversità e l'acquisizione di pratiche e conoscenze che influenzano la loro consapevolezza culturale e linguistica. Seguendo una logica deduttiva, bottom-up, gli insegnanti possono

sviluppare una competenza interculturale approcciando materiali e pratiche curricolari e trasformare la loro *forma mentis* insieme agli alunni, interrogandosi, decostruendo le credenze e co-costruendo nuovi percorsi di senso comuni a tutto il sistema classe. È attraverso l'agire, sostenuto da pratiche ed esercizi riflessivi, che l'insegnante può acquisire conoscenze, atteggiamenti, abilità e consapevolezze trasformative (Schon, 1983).

Ma quale è il ruolo dell'insegnante nel processo di apprendimento-insegnamento basato su un curriculum inclusivo?

Nell'approccio interculturale e di sensibilizzazione alle lingue e alle culture, l'insegnante ha il ruolo di mediatore, facilitatore e supporto. *Mediatore* nel senso che costruisce, che lo voglia o no, una relazione tra l'allievo e la disciplina, influenzando inevitabilmente l'interesse che questo può avere verso i contenuti e l'ambito disciplinare (Nigris, 2015). L'insegnante-mediatore rielabora, traduce in una forma comprensibile l'esperienza che gli alunni fanno in classe. Soprattutto quando gli ambienti che circondano gli allievi sono multilinguistici o multiculturali, gli insegnanti assumono il ruolo di intermediari fra i ragazzi e il vasto mondo che li circonda. Essi sono mediatori anche della stessa cultura scolastica, cultura che dà 'ordine e coerenza' al processo di conoscenza della realtà (Mantovani, 2005).

L'insegnante è anche *facilitatore*: sebbene l'approccio tradizionale di trasferimento lineare delle nozioni crei una certa rigidità nell'impianto concettuale della formazione degli alunni, l'insegnante dovrebbe lasciarsi guidare dalle proposte degli alunni, seguendo piuttosto una logica di interdipendenza tra pratica e teoria, incoraggiandoli ad esprimersi e a sperimentare, facendo circolare le idee e valorizzando i contributi di tutti i componenti della classe, soprattutto se multietnica. Subentra quindi la figura dell'*insegnante-ricercatore*, inteso non tanto come colui che possiede abilità metodologiche e conoscenze epistemologiche nel campo della ricerca scientifica (anche se ciò non nuocerebbe certo alla pratica educativa), ma come persona dotata di un atteggiamento curioso, aperto alla scoperta di nuovi orizzonti, capace di porsi domande a cui ancora non si hanno risposte; una persona con una postura da investigatore, che indaga la realtà e che trae inferenze, insieme agli alunni, dalla vita quotidiana e riflette insieme ai suoi alunni circa le domande sorte contestualmente alle lezioni, questioni sia di natura didattica sia esperienziale (Dewey, 1929; Pastori, 2017).

L'insegnante diviene anche un *supporto*: inteso non come sostegno per lo sviluppo cognitivo, ma anche come riferimento affettivo, focalizzato cioè sulla relazione umana con i propri alunni (Pianta, 2001), relazione che incoraggia e infonde fiducia. Come molti autori

sottolineano (De Rossi, 2013; Pianta, 2001; Bronfenbrenner & Ceci, 1994) è proprio la relazione affettiva la componente che influenza la qualità dell'educazione, l'elemento che fa la differenza sui processi di insegnamento-apprendimento e dunque anche sul successo formativo. È attraverso questa che l'insegnante comunica la sua presenza emotiva, oltretutto didattica, sostenendo nei momenti di sconforto e supportando la strutturazione/integrazione dell'identità.

Sebbene dunque queste possano sembrare delle competenze da possedere a priori, sono elementi acquisibili anche attraverso la pratica: mettersi in gioco e sperimentare alcune attività prima mai adoperate, permette di scoprire alcune caratteristiche della propria professionalità. È ovviamente necessario che l'insegnante si renda disponibile a mettersi in gioco e abbia l'intenzione di raggiungere l'obiettivo di un curriculum interculturale che valorizza il background linguistico-culturale degli alunni.

Tra i principi e i metodi sopra descritti la narrazione sembra essere un approccio particolarmente adeguato ad un'azione interculturale finalizzata alla valorizzazione linguistica. Le metodologie di approccio narrativo, esplicativo e argomentativo, favoriscono l'emersione di contenuti esperienziali che possono essere integrati in diversi modi nel curriculum. Come si sosterrà nel capitolo seguente la narrazione ed in particolare quella multilingue e mediata dalle nuove tecnologie, ovvero da nuovi linguaggi, supporterebbe lo sviluppo di competenze interculturali ed in particolare di atteggiamenti di interesse, curiosità, motivazione, apertura, diminuzione dei pregiudizi, decentramento, condivisione e consapevolezza.

Capitolo 2: La narrazione multilinguistica e multimediale: un metodo con potenzialità trasformative?

“As we are made of water, bone, and biochemistry, we are made of stories.”

(Lambert, 2010, p. V)

2.1 Narrazione multilinguistica e multimediale: un approccio teorico integrato

Attraverso quali metodologie la scuola può concretizzare la sua trasformazione da ambiente monoculturale e monolinguisco a spazio d’incontro che permette la valorizzazione del patrimonio linguistico e culturale degli alunni? Come può essere colmato il vuoto metodologico che le insegnanti percepiscono e faticano a colmare tra le linee guida per l’integrazione degli alunni stranieri del MIUR e la pratica educativa quotidiana (Anderson & Macleroy, 2017; Cummins & Early, 2011; Zaninelli, 2015)?

Tenendo costantemente in mente l’epistemologia sistemica (Bateson, 1972), bioecologica (Bronfenbrenner & Ceci, 1994) e socio-costruttivista (Anolli, 2011; Bruner, 1992; Rogoff, 2003; Vygotskij, 1934) e considerando come area di riferimento la didattica interculturale e l’approccio didattico plurale di sensibilizzazione alle lingue e alle culture, in questo capitolo si ipotizzeranno alcune risposte alle domande precedenti, evidenziando attraverso quali principi la narrazione multimediale e multilinguistica può rivelarsi una metodologia che apre le porte della scuola all’inclusione e alla valorizzazione dei repertori linguistici e culturali dei bambini e delle famiglie.

In un primo momento ci si soffermerà sul quadro teorico integrato che supporta tale tesi, focalizzando l’attenzione sulle tre dimensioni portanti del dispositivo in oggetto: la dimensione narrativa, la dimensione multilinguistica e quella multimediale. Successivamente, attraverso la revisione della letteratura recente all’incrocio tra i campi pedagogico, glottodidattico e tecnologico, verrà descritto il potenziale generale dell’uso didattico del Digital Storytelling (DS) nella scuola per poi rendere conto delle principali ricerche che si sono occupate di narrazione multilinguistica multimediale nella primaria.

2.1.1 La dimensione narrativa

Lo storytelling digitale è innanzitutto una *narrazione*. In un'ottica socio-costruttivista e bruneriana (Bruner, 1986), possiede potenzialità ricostruttive, formative e trasformative. Narrare la propria biografia consente di rivivere i ricordi, rielaborarli e condividere con altri le proprie conoscenze ed emozioni. Anche narrare favole immaginate o miti della tradizione ha un potenziale importante (Favaro et al., 2018): è proprio attraverso la narrazione che all'interno della comunità circolano informazioni a proposito di avvenimenti accaduti o attesi, ma anche valori e credenze. Se chi racconta ha la possibilità di esprimersi, chi ascolta ha l'opportunità di cogliere un diverso punto di vista rispetto al proprio, di immergersi in espressioni, immaginazioni, cronache provenienti da altrove e di vivere vicariamente esperienze che mai si vivranno in prima persona. Condividere le storie significa anche creare un tempo ed uno spazio che Favaro chiama *umanamente rilevante*, capace di creare le condizioni per individuare nuovi percorsi di senso e significati comuni, conoscersi, comprendersi più a fondo e creare relazioni (Favaro, 2018).

Se la relazione è il luogo all'interno del quale avvengono gli apprendimenti (Bateson, 1972), la narrazione è il mezzo per eccellenza attraverso il quale avviene la *trasformazione* della conoscenza (De Rossi & Petrucco, 2013). Alcuni autori sostengono che il nostro cervello nei millenni si sia evoluto in modo tale da strutturare l'informazione proprio sottoforma di storie (Jaynes, 2007; Petrucco & De Rossi, 2009; Schank, 1990) che utilizziamo spontaneamente per descrivere e interpretare le esperienze della vita quotidiana. Secondo le teorie dialogiche (Bachtin, 1988) e narrative (Bruner, 2005) è sostanzialmente attraverso la *narrazione* che ogni membro di una cultura si esprime e interiorizza le esperienze. La narrazione consente, attraverso l'uso dei linguaggi, non solo di raccontare e ripercorrere esperienze, ma anche di creare una trama interiore dei propri vissuti, di collegare pensieri, emozioni ed avvenimenti e di costruire una propria biografia narrativa secondo delle sequenze temporali e concettuali, più o meno coerenti (Bruner, 1992; Damasio, 2006; Gardner, 2010; Petrucco & De Rossi, 2009; Petrucco, 2013; Vygotskij, 1934).

Bruner nella sua produzione teorica che copre più di mezzo secolo, sviluppa un modello complesso di funzionamento della mente umana edificato principalmente su due tipologie di pensiero, complementari e basate su principi specifici qualitativamente differenti: una è il pensiero *paradigmatico*, che si fonda sul ragionamento logico-matematico ed è improntato alla ricerca di regolarità nel mondo e alla risoluzione delle ambiguità, e

l'atra, per l'appunto, quello *narrativo*. Nella sua teoria, la narrazione è lo strumento principe (insieme all'esperienza), attraverso il quale l'individuo interiorizza le rappresentazioni culturali e il sistema simbolico ad esse associato (Bruner, 2005). In questo senso, in linea con quanto sostenuto anche da Vygotskij (1934), linguaggio e pensiero narrativo sono gli strumenti elettivi di significazione dell'esperienza. In particolare, secondo Bruner, il racconto autobiografico è il mezzo attraverso il quale la famiglia trasmette la cultura. È proprio questo mezzo, utilizzato in un primo momento dalla madre, poi dalla famiglia, dalla scuola e in seguito da sistema sociale, a fungere da supporto per l'acculturazione (ovvero per l'appropriazione dei valori culturali). Sulla base delle rappresentazioni interiorizzate attraverso la narrazione, il bambino costruirà un proprio racconto autobiografico, un discorso narrativo su se stesso che avrà la funzione di connettere i vari momenti della propria esperienza vissuta in reti di significato, per renderle comprensibili oltreché memorizzabili e trasmissibili (Inghilleri, 2009). In quest'ottica, la costruzione del Sé è il frutto di un processo narrativo interattivo, flessibile e negoziabile finalizzato all'adattamento al contesto socioculturale di appartenenza (Bruner, 1992; Jedlowski, 2000; Smorti, 1994; Castiglioni, 2013). Ne risulta che il Sé, ovvero la rappresentazione che si ha di se stessi, è frutto di narrazioni soggettive e collettive, condivise o meno. Ancora una volta, come per il linguaggio, la narrazione sembra essere un mezzo per la mediazione tra mondo interno ed esterno, che connette e crea relazioni tra eventi reali e interpretazioni personali.

Come afferma De Rossi, *“così come i bambini sono legati alla modalità narrativa, perché essa rappresenta la forma principale di strutturazione di idee per l'apprendimento e l'interpretazione dei contesti di vita, similmente in età adulta la scoperta della propria esperienza diviene una costruzione narrativa, edificata in riferimento agli eventi e alle scelte compiute”* (De Rossi & Petrucco, 2013).

Se nell'infanzia la narrazione ha la funzione di supportare la costruzione del Sé, con la maturazione cognitiva svolge il ruolo di rievocatore di memoria e di restauratore della storia vissuta. A proposito di racconto di storia vissuta, si può raccontare un'esperienza interna (che riguarda, ad esempio, la sperimentazione di emozioni, sensazioni, impressioni, intuizioni, etc.) o un'esperienza esterna. Entrambe le tipologie di racconti implicano necessariamente la scelta di un percorso di senso, la selezione di parole adeguate e comprensibili (per sé e per gli altri) ordinate in proposizioni e dunque in sequenze logiche e chiare che garantiscano un ordine concettuale. Questa operazione di 'sense-making' assume una funzione principalmente significativa (nel senso di attribuzione di significato) e ha

molteplici effetti, riconducibili e due dimensioni distinguibili sebbene non separabili: una *individuale* e una *sociale*.

A livello individuale, consente un'elaborazione personale di ciò che è accaduto, percepito o pensato: verbalizzare, spiegare, esteriorizzare consente di portare sopra 'la soglia della consapevolezza' i pensieri e permette a questi di prendere forma e sostanza diventando oggettivabili (Camaioni & Di Blasio, 2007); ciò consente anche di mettere in relazione i vissuti interni con l'esperienza reale, di creare connessioni tra passato e presente, proiettando l'individuo verso una prospettiva futura. Il potenziale riflessivo insito nella narrazione sostiene la creazione di una trama della propria vita, dalle origini al presente, supportando una maggiore comprensione e consapevolezza di se stessi oltre che l'integrazione della propria identità (Demetrio, 1996; Jedlowski, 2000; Smorti, 1994).

A livello sociale, la narrazione permette una condivisione intenzionale dell'esperienza, intesa sia come vissuti interni che come partecipazione a eventi del mondo esterno, e supporta i processi formativi-trasformativi dei gruppi grazie alla sua funzione di strumento relazionale (Rogoff, 2003). La narrazione diventa un mezzo di socializzazione che consente la trasmissione delle informazioni e la condivisione dei significati con un gruppo di persone. Questa condivisione avviene sia attraverso i contenuti espressi che attraverso elementi 'para-narrativi' contestuali, quali, ad esempio, la scelta di differenti registri o modalità espressive/narrative in base al contesto, la scelta di alcune parole piuttosto che altre, etc.

È innegabile che, nel momento stesso in cui si racconta qualcosa, si imprime alla storia un certo grado di soggettività: l'individuo che espone sceglie le parole, i concetti, dal proprio bagaglio di conoscenze e impone al discorso un proprio punto di vista che, come si è cercato di dimostrare nel primo capitolo, è intrinsecamente influenzato dalla/e propria/e cultura/e e lingua/e di riferimento (Lodge, 1990). Ne consegue che ai processi narrativi e dialogici viene impressa la prospettiva di chi racconta, la quale implica una connotazione non solo di tipo logico ma anche rappresentazionale e quindi costituita di atteggiamenti e connotazioni affettive ed emotive (Cisotto, 2005).

Ma quello di chi racconta non è l'unico punto di vista che influenza l'interpretazione della storia. Al processo interpretativo partecipa anche il punto di vista del fruitore, anch'esso condizionato dai propri valori personali, da quelli della cultura di riferimento e da elementi contestuali. Questa peculiarità è una condizione particolarmente importante per l'educazione interculturale: considerare la narrazione in modo non univoco ma, al contrario, composta dall'incontro di diverse prospettive, di diverse visioni, aiuta a considerarla una

metodologia didattica adatta a contesti multiculturali in grado di generare, mantenere, modificare e condividere conoscenze, rappresentazioni, atteggiamenti, valori e significati (Castiglioni, 2013; De Rossi, 2013).

Le storie *“non sono cronache sterili o elenchi di fatti, ma trame con schermi di senso, che non solo intrattengono chi le ascolta, ma vengono ricordati e rielaborate durante la fruizione attivando processi emotivi, di identificazione e forte coinvolgimento. I racconti imprimono emozioni, generano appartenenza e partecipazione cognitiva, supportando la comprensione di eventi complessi”* (De Rossi, 2013, pp. 21–22). Soprattutto quando il racconto è autobiografico, la componente emotiva è potente e trascinante, sia per l’audience sia per chi racconta.

Raccontare la propria storia porta a riviverla, in forma mediata, indiretta. Ripercorrere la propria trama di vita non è sempre facile, soprattutto quando racchiude eventi spiacevoli e che hanno creato sofferenza, come ad esempio quelli legati ad una migrazione, evento di per sé traumatico (Cattaneo & Dal Verme, 2009). Sebbene, frequentemente, una delle principali strategie difensive sia quella di evitare di rivivere le esperienze traumatiche o semplicemente spiacevoli e nascondere i ricordi, non è sempre la strada migliore, soprattutto quando questo evitamento deriva in un vuoto narrativo tra generazioni (Favaro, Negri, & Teruggi, 2018).

A questo proposito, secondo l’ipotesi di M. Rose Moro e gli studi della clinica transculturale (Moro, 2002), molti disagi identitari e sociali dei bambini di seconda e terza generazione in età scolare sarebbero associati proprio a silenzi ed a omissioni dei genitori rispetto alla propria cultura di provenienza e della propria storia migratoria. Queste modalità provocano dei fraintendimenti dei figli rispetto ad alcuni comportamenti ed atteggiamenti dei genitori e non favoriscono la conoscenza e la comprensione profonda dei valori e delle pratiche della cultura genitoriale. L’esito è una potenziale scissione fra i due mondi: da una parte quello dei genitori, fatto di ricordi dolorosi, di difficoltà di integrazione della cultura di provenienza e quella ospitante, di aspettative per la vita dei figli e, dall’altra, quello dei figli, fatto di vuoti comunicativi intergenerazionali rispetto alle proprie radici e di bisogno di adattamento alla cultura in cui essi vivono (Moro, 2002, 2005).

È importante dunque colmare quel vuoto narrativo, comunicativo che rischia di diventare relazionale ed esistenziale (Pastori, 2010). Il rischio legato a queste lacune aumenta nell’età adolescenziale, quando i ragazzi rielaborano la propria identità e ri-cercano chi sono, da dove vengono a cosa appartengono. È proprio in questa età che il vuoto tende ad essere colmato da comportamenti devianti e da rappresentazioni di sé confuse (Vadilonga,

Lombardi, Petoletti, & Visconti, 2012). Al contrario una pratica protettiva preventiva è proprio l'apertura comunicativa durante l'infanzia e i primi anni di scolarizzazione, lo 'svelamento' delle radici e il racconto della storia familiare.

Decostruire per ricostruire: decostruire le storie delle persone della famiglia, gli eventi significativi, per ricostruire un nuovo senso alla situazione presente comune a tutti i membri del sistema. La scuola, sebbene non abbia compiti terapeutici, è il luogo educativo che può offrire questa opportunità sociale, oltre che personale, aprendo le porte alle esistenze familiari, facendo entrare le loro storie nella trama narrativa della vita scolastica, dando valore al racconto delle origini di ogni bambino e orientando il curriculum alla formazione dell'identità dell'alunno e l'alunno alla formazione del proprio curriculum di vita. Da momenti di narrazione condivisa tra insegnanti, alunni e genitori possono nascere dei momenti emotivamente rilevanti che possono essere utilizzati anche all'interno del percorso didattico quotidiano.

Lo storytelling ha una componente eccezionale nei nostri processi di motivazione e interpretazione del mondo ed è quindi ragionevole utilizzarlo come strumento didattico capace di stimolare la motivazione all'apprendimento. Un approccio didattico che utilizza la narrazione aggiunge alla dimensione didattica dei contenuti disciplinari una componente emotiva importante che va a sostenere l'efficacia dell'insegnamento (Petrucco, 2013).

Ma l'integrazione del sé, la conoscenza della cultura non avviene esclusivamente attraverso il racconto intergenerazionale di biografie, ma anche attraverso la condivisione di storie della tradizione, di favole dell'infanzia, di racconti cantati (ninne nanne, filastrocche o canzoncine). Gianni Rodari diceva che la narrativa ci consente di non entrare dalla porta bensì dalla finestra: le fiabe, i miti, le storie della tradizione trasmettono insegnamenti anche senza avere la presunzione di volerli insegnare. Attraverso l'immedesimazione del bambino nei personaggi si trasmettono valori, costumi, ruoli sociali, aspettative o morale, senza il bisogno di dichiararli palesemente.

In un mondo sempre più dinamico e in continuo movimento, dove le modalità di scambio delle informazioni sono immediate e multimodali, vi è sempre meno l'attenzione per un tempo relazionale come quello della narrazione. Viene data poca attenzione alla cura di quel tempo umanamente rilevante di cui parla Favaro (2018) e le pratiche narrative quotidiane domestiche passano frequentemente in secondo piano rispetto alle necessità della vita quotidiana, al lavoro e alla gestione dell'economia familiare. Al contrario queste hanno una rilevanza cruciale nello sviluppo del bambino (Teruggi, 2018). Soprattutto quando queste sono veicolate in lingua madre.

2.1.2 La dimensione multilinguistica

Il racconto in lingua madre svolge una funzione comunicativa, relazionale e cognitiva cardine per la cura della relazione, per l'acculturazione e l'integrazione dell'identità del bambino. Il racconto non solo crea legami e condivisione sociale, tenendo insieme soggetti e gruppi, ma facilita l'apprendimento del lessico, delle espressioni, delle metafore e delle strutture linguistiche culturalmente definite. Raccontare in lingua madre significa trasmettere cultura, mantenere nel presente un legame con qualcosa che viene da lontano, radicato in un tempo passato e tramandato alle generazioni filiali, dunque proiettato verso il futuro (Favaro, Negri & Teruggi, 2018).

Grazie al progetto *Le storie sono un'ancora* svoltosi in alcuni servizi educativi per l'infanzia (0-6 anni) milanesi tra il 2016 e il 2017 (*Ibidem*), volto a sollecitare maggiore attenzione sul mondo narrativo dei migranti, si è potuto constatare che il racconto di storie in lingua madre è poco frequente nelle famiglie migranti: su 331 madri con background migratorio più della metà non legge/guarda mai o quasi mai libri in lingua madre, non racconta storie immaginate o familiari, non guarda insieme ai figli cartoni in lingua materna. Dalle analisi dei dati raccolti attraverso i focus group si nota che vi è una sottovalutazione dell'importanza del narrare, come anche una mancanza di consuetudine nel farlo nei Paesi d'origine. Alcune mamme raccontano che nel Paese da cui provengono si raccontano storie ai bambini solo nei primissimi anni di vita, dopodiché sono i bambini a inventare o raccontarsi storie fra loro. Inoltre, in alcuni Paesi sono quasi completamente assenti i libri illustrati e non vi è occasione di poterli leggere ai propri figli. Queste mancate abitudini influenzano negativamente le pratiche narrative delle famiglie migranti, sfilacciando ancor di più i legami tra il prima e il dopo la migrazione (Favaro, et al. 2018).

A ciò si aggiunga che, se prima dell'età di scolarizzazione la lingua intrafamiliare dominante è quella materna, con l'entrata del bambino a scuola tutto cambia: i bambini iniziano a parlare sempre di più i linguaggi della scolarizzazione e a portarli entro le mura domestiche, tanto da far sentire, a volte, i genitori "*stranieri in casa propria*" (Favaro, 2018): soprattutto quando in casa son presenti dei fratelli o sorelle, i figli iniziano a comunicare fra di loro nella lingua che usano con i pari a scuola, l'italiano nel nostro caso, escludendo il genitore quando questo non ha una competenza linguistica sufficiente da poter capire a fondo i contenuti delle conversazioni. Questa condizione non è rara, specialmente se il genitore non ha un lavoro o un'attività che lo porta a intrattenere rapporti esterni alla famiglia ed esterni alla cultura da cui proviene che gli consentono di praticare la lingua italiana. Negli

anni della prima scolarizzazione il gap comunicativo tra genitori e figli può aumentare e capita che i genitori debbano affrontare una doppia sfida: appropriarsi delle narrazioni del mondo di qui e conservare allo stesso tempo ciò che si ritiene importante del ‘mondo di là’ (Ivi, p. 25).

La scuola si inserisce, in un’ottica bioecologica e sistemica, come un ambiente-risorsa, come uno spazio riservato alle narrazioni anche nella lingua d’origine o nei dialetti delle famiglie, un dispositivo che educa all’ascolto adulti e bambini (Negri, 2018). Dare valore alla condivisione di storie di vita o immaginate, ai canti e ai suoni della lingua del cuore, alle espressioni, alle metafore e ai linguaggi provenienti dal passato o da altrove, ravviva le relazioni, vivifica i ricordi, crea connessioni, integra le esperienze e le persone e aiuta a riscoprirsi come parte di un sistema più grande di quello tangibile e osservabile direttamente, esistente nel qui ed ora.

I bambini hanno fame di storie, hanno bisogno di sentire da dove provengono, quali sono i suoni, le lingue e i mondi di cui sono fatti per poter crescere consapevoli della loro duplice risorsa. La scuola è dunque il luogo eletto per offrire questa opportunità invitando a partecipare i maggiori esperti di questi repertori: i genitori.

È importante non dimenticare che in un’Italia caratterizzata dalla presenza di venti regioni, all’interno delle quali vi sono, in alcuni casi, aree territoriali particolari con statuti speciali e bilingui, anche il dialetto ha un valore storico-culturale capace di veicolare cultura. L’Italia è stata divisa in Stati fino al 1861, anno in cui si è unita per diventare un unico Regno. Fino a quel momento ogni Stato possedeva la propria lingua ed è solo con l’Unità d’Italia e la Legge Casati, la quale imponeva l’obbligo scolastico fino agli otto anni e l’italiano come lingua veicolare scolastica, che il nostro Paese si trasforma da plurilinguista a monolingua, relegando le lingue regionali al rango di dialetti (Cima, Finco, 2014).

Quando si parla di lingue e culture a scuola, è importante non tralasciare l’osservazione e l’approfondimento della cultura italiana, fatta anch’essa di differenze, migrazioni e impliciti che variano da regione a regione, da città a città, da quartiere a quartiere, di casa in casa. È importante non rischiare di rendere la cultura italiana trasparente (Cattaneo & Dal Verme, 2009) e prestare attenzione alle radici di *ogni* alunno poiché, spesso, anche l’alunno italiano ha una storia d’origine migratoria intra-nazionale da raccontare e un dialetto o una lingua da esplorare.

In quest’ottica la lingua diventa una via d’entrata per l’esplorazione delle proprie radici, per l’acquisizione di competenze culturali e per la valorizzazione dei repertori personali all’interno di attività curricolari. Come esplicitato nel primo capitolo la

valorizzazione linguistico-culturale consente di adattare le discipline alla classe e di rendere oggetto di discussione il curricolo nascosto (Nigris, 2015). Parlare in lingua madre e delle lingue madre offre l'opportunità di raggiungere obiettivi disciplinari, legati per lo più ai contenuti delle singole materie, come anche obiettivi connessi alle relazioni interpersonali e interculturali. Attraverso la costruzione di un curricolo improntato all'esplorazione e alla valorizzazione della lingua è possibile far convergere diverse finalità e dare valore ad un percorso che forma cittadini globali responsabili poiché culturalmente competenti e linguisticamente consapevoli.

Richiamando all'attenzione l'importanza della promozione del multilinguismo e le indicazioni dell'unione Europea e del MIUR, è importante ricordare sinteticamente quanto la valorizzazione, il riconoscimento, il mantenimento e lo sviluppo della lingua madre siano centrali per:

- lo sviluppo di un'identità multiculturale consapevole e positiva del bambino;
- il rafforzamento delle competenze e dell'interesse del bambino relativamente alla lingua madre e, contemporaneamente, alla lingua seconda;
- lo sviluppo di una maggiore consapevolezza linguistica e culturale di insegnanti e bambini, italofoni e non;
- l'apertura e la curiosità verso la diversità linguistica e culturale di tutti bambini e degli insegnanti;
- l'inclusione delle famiglie e la valorizzazione delle loro risorse in un'ottica inclusiva e di corresponsabilità educativa.

2.1.3 La dimensione multimediale

Il mondo degli alunni è costellato di una un insieme di linguaggi utilizzati secondo diverse modalità comunicative e narrative. Le migrazioni internazionali hanno favorito la contaminazione tra le lingue e grazie alla diffusione delle nuove tecnologie e di dispositivi elettronici in tutte le parti del mondo, hanno ampliato gli orizzonti di condivisione, esponendo i bambini e gli adulti ad una connessione tra sistemi esponenzialmente crescente e sempre più complessa (Lotherington & Jenson, 2011).

La 'literacy pedagogy' (Banzato, 2011) si è occupata di studiare le trasformazioni dei linguaggi e le strategie educative per adattare la scuola ai cambiamenti sociali passando

dallo studio di una ‘semplice’ *literacy* all’indagine di una molteplicità di *literacies* emergenti.

Literacy è un termine di difficile traduzione, studiato da sempre in pedagogia ma comparso solo di recente nelle pubblicazioni in lingua italiana (Banzato, 2011; Calvani, Fini, & Ranieri, 2009; Maragliano, 2010; Midoro, 2007). Stando alla traduzione fornita dal dizionario TESE –Thesaurus for Education Systems in Europe del 2009, il termine potrebbe essere tradotto in molti modi: alfabetizzazione, competenze, educazione, cultura. Tuttavia, sebbene queste definizioni siano molto utili per capire di che cosa si tratta, non riescono a descrivere in modo esaustivo le dimensioni e le modifiche semantiche che ha acquisito nel tempo (Banzato, 2011). Il costrutto verrà qui tradotto utilizzando la parola *alfabetizzazione* che, seppur riduttiva, intende riunire nella sua definizione tutti quei processi legati all’insegnamento-apprendimento, formali e informali, sottesi all’acquisizione di capacità legate alla comprensione ed alla produzione verbale, scritta e orale.

I processi di globalizzazione, sostenuti dalle tecnologie, hanno favorito la diffusione di più linguaggi e quindi di più *literacies* offrendo occasione di riflessione nel mondo scientifico educativo: *“Just as global geopolitics have shifted, so has the role of schools fundamentally shifted. Cultural and linguistic diversity are now central and critical issues. As a result, the meaning of literacy pedagogy has changed. Local diversity and global connectedness mean not only that there can be no standard; they also mean that the most important skill students need to learn is to negotiate regional, ethnic, or class-based dialects; variations in register that occur according to social context; hybrid cross-cultural discourses; the code switching often to be found within a text among different languages, dialects, or registers; different visual and iconic meanings; and variations in the gestural relationships among people, language, and material objects. Indeed, this is the only hope for averting the catastrophic conflicts about identities and spaces that now seem ever ready to flare up”* (New London Group, 1996)

Affrontando le richieste emergenti di adeguare la scuola e le metodologie dell’educazione alle nuove caratteristiche della società, un gruppo di pedagogisti, educatori, sociologi e linguisti si riunì nel 1996 per far convergere in un unico testo di indirizzo le teorie e le strategie alla base di una valorizzazione della diversità, linguistica, culturale, espressiva, producendo quella che è ancora oggi una pietra miliare nel panorama scientifico riguardante la literacy pedagogy, ovvero il Manifesto del New London Group (1996). Sottolineando la necessità di contemplare la contaminazione linguistica e culturale sia a livello locale che globale, gli autori di questo importante documento evidenziano la commistione di linguaggi

che sempre più vanno diffondendosi attraverso i computer. I significati non vengono più prodotti e condivisi solo analogicamente ma la dimensione della multimedialità digitale inizia a diventare cruciale: *“il corpo dell’informazione non è più solo testo, ma è un’architettura semantica di linguaggi collegati tra di loro come testi, immagini, audio, spazi, azioni, e così via”* (Banzato, 2011, p. 129).

Il processo di globalizzazione e di digitalizzazione che investe il mondo genera la diffusione di molteplici linguaggi di comunicazione producendo parallelamente notevole interesse degli studiosi relativamente alle *multiliteracies*. Queste non sono solo un ambito concettuale, ma sono anche una corrente di pensiero diffusa negli anni '90, anche grazie al lavoro del New London Group, che non è focalizzato solo sull’alfabetizzazione a una lingua e, insieme, a una cultura, ma concepisce la literacy come un pensiero plurale che comprende molte lingue, molte culture e molti linguaggi, in particolar modo quelli tecnologici. La *multiliteracies* nasce da una prospettiva multiculturale e va nella direzione di valorizzazione del repertorio di competenze di ogni individuo: *“the role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provide access without people having to erase or leave behind different subjectivities”* (New London Group, 2000).

In quest’ottica, l’educazione all’uso delle tecnologie è sempre più importante non solo per una maggiore comprensione e gestione dei media utilizzati nella società, ma anche come strumento per supportare *l’espressione* di tutti gli alunni, in particolar modo di quelli che faticano a raccontarsi attraverso le parole (Mangiatordi et al., 2019; Mangiatordi, 2017).

L’educazione tecnologica-digitale ha l’obiettivo di aiutare i ragazzi a raggiungere una maggiore comprensione delle dinamiche comunicative nel mondo, garantendo un accesso agevolato alle fonti di informazione e una buona capacità di gestione dei materiali e dei contenuti. Insieme a questo obiettivo, vi è anche quello di offrire agli alunni pari opportunità di riferire i pensieri e le idee e sentirsi competenti nel farlo. Nello specifico la multimedialità narrativa permette agli alunni di sperimentare le loro capacità espressive anche attraverso canali creativi e divergenti come quello della musica, delle immagini, consentendo un aumento dell’interesse e della partecipazione alle attività scolastiche (Grant & Bolin, 2016) ed è stato utilizzato con successo anche in classi con alta presenza di alunni con bisogni speciali o con difficoltà di apprendimento (Baschiera, 2014).

Spesso gli alunni con background migratorio sperimentano frustrazione e disagio: la loro fatica a parlare la lingua seconda si traduce in un abbassamento dell’autostima e in una svalutazione delle loro stesse competenze (Cummins, Hu, Markus, & Kristiina Montero, 2015). Gli allievi perdono la motivazione all’apprendimento sentendosi non all’altezza delle

richieste della scuola e riducono il loro impegno scolastico e le loro aspettative formative. Inoltre, come mostrato nel primo paragrafo, il sistema di valutazione italiano orienta lo sguardo dell'insegnante verso le lacune, verso ciò che manca per raggiungere lo standard della scuola monoculturale e monolingvistica. Raramente ci si chiede, o si domanda direttamente all'alunno, quali sono gli interessi e le abilità che già possiede e da cui partire per aumentare il livello di coinvolgimento. Quali sono le risorse già presenti nel bambino con difficoltà di letto-scrittura in italiano L2? Quali sono le sue capacità, le sue conoscenze, come è possibile consentirgli di mostrare le sue competenze, valorizzarlo, consentendogli di affermare se stesso e la sua identità plurale? Le diverse modalità espressive offerte dai nuovi media, gli permettono di utilizzare canali comunicativi alternativi attraverso cui esprimersi? Video, suoni, musica, immagini, supportano la sua motivazione, il suo interesse verso lo studio scolastico?

Alcuni studi di Cummins (Cummins et al., 2005, 2015; Cummins & Early, 2011) mostrano che grazie all'utilizzo delle nuove tecnologie e grazie alla considerazione della comunicazione e della narrazione come un evento multimodale, è stato possibile offrire ad alcuni studenti stranieri l'opportunità di raccontare se stessi nella propria lingua, collaborando con compagni o insegnanti che la conoscevano, creando libri digitali che univano testo, voce narrante, illustrazioni, fotografie e altro materiale in loro possesso. Mostrando il prodotto alla comunità locale, alla scuola o al web, i racconti bilingue hanno consentito una valorizzazione delle capacità creative e delle identità degli alunni, un aumento della motivazione ad apprendere la lingua della scuola e, di conseguenza, un aumento dei fattori di protezione che hanno indirizzato gli allievi verso un più probabile successo formativo e scolastico. In questo caso, ragazzi con basso livello di alfabetizzazione che avevano sperimentato una svalutazione più o meno indiretta della loro identità, hanno potuto riscattare le loro capacità, condividendo con la comunità scolastica alcuni momenti della loro vita utilizzando modalità espressive creative e digitali. Queste ultime hanno, inoltre, favorito la loro partecipazione alla vita scolastica producendo due effetti: uno di ordine didattico, ovvero un aumento dell'interesse verso la creazione di testi, e l'altro di ordine identitario, ossia una autoaffermazione del Sé.

Dunque, si può affermare che la possibilità di sfruttare svariati canali comunicativi offre l'opportunità agli alunni di apprendere il funzionamento delle nuove tecnologie e di utilizzarlo per esprimersi nel mondo utilizzando le proprie capacità creative, immaginative, visive, musicali, etc.

Anche la teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1983) indirizza gli studi in ambito tecnologico nella medesima direzione. Per lo psicologo e filosofo americano la scuola ha per lungo tempo favorito una sola “categoria” d’intelligenza: quella utile all’istituzione, basata su un sistema autoriferito e su valori speculativi, piuttosto che su abilità utili nei diversi contesti sociali. I test relativi al quoziente di intelligenza (QI) degli anni Settanta erano in grado di misurare essenzialmente due tipologie di intelligenza: quella linguistica e quella logico-matematica. Al contrario, l’autore sostiene l’esistenza contemporanea di diverse categorie di intelligenza presenti nelle menti di tutti, combinate in quantità e qualità diverse e sviluppate in modo peculiare in ogni individuo in base alle condizioni genetiche, biologiche e ambientali.

In particolare, Gardner sostiene che l’essere umano è dotato di almeno nove tipologie d’intelligenza: linguistica, logico-matematica, spaziale, corporea, musicale, interpersonale, intrapersonale, oltreché naturalistica (legata alla capacità di individuare gli oggetti naturali e di classificarli all’interno di sistemi e di strutture) e quella esistenziale (una vera e propria intelligenza filosofica che permette all’essere umano d’interrogarsi sui grandi temi esistenziali).

Nel 2007, interrogandosi su quali intelligenze o meglio “mentalità” saranno utili ai cittadini del futuro, Gardner afferma che è necessario che la scuola indirizzi le sue strategie educative verso lo sviluppo di cinque *forma mentis* (Gardner, 1987):

1. disciplinare, relativa alla padronanza delle maggiori teorie e interpretazioni del mondo (comprese scienza, matematica, storia);
2. sintetica, riferita alla capacità di integrare idee e conoscenze di diverse aree disciplinari in un insieme coerente;
3. creativa, quindi orientata alla soluzione innovativa di problemi nuovi;
4. rispettosa, ossia relativa alla consapevolezza delle differenze tra uomini e culture diverse;
5. etica, ovvero consapevole della propria responsabilità personale e generale all’interno del mondo.

Non si tratta di intelligenze alternative a quelle multiple, ma piuttosto di *mentalità* o abilità specifiche che hanno radici nelle diverse intelligenze multiple e che possono essere coltivate e sviluppate da tutti in vari contesti, a cominciare dalla scuola e attraverso l’utilizzo di metodi divergenti di espressione.

Le teorie di Gardner, indirizzate proprio all’ambito educativo, confermano l’idea secondo la quale è fondamentale adattare i contenuti insegnati alle modalità di

apprendimento personali di ogni discente. Gardner ha sostenuto fortemente la criticità e la precarietà di un curriculum scolastico unificato e si è battuto per la personalizzazione dell'apprendimento. Come ogni persona ha la propria personalità, le proprie attitudini ed inclinazioni, così ogni alunno ha le proprie modalità e abilità relazionali, espressive e cognitive. L'utilizzo di una varietà di media non può che offrire un ventaglio più ampio di opportunità per gli allievi di approcciare a contenuti disciplinari e a modalità espressive divergenti capaci di sostenere i diversi profili cognitivi di ogni individuo, favorendo l'utilizzo delle peculiari intelligenze o forma mentis.

Se la narrazione racchiude in sé potenzialità formative, trasformative individuali e collettive e la valorizzazione della lingua madre offre l'opportunità di rivivere e condividere suoni, espressioni, parole ed emozioni provenienti da altrove, oltre che incuriosire chi non le ha mai sentite, la dimensione digitale ha in sé il vantaggio di attirare i bambini, permettere un'educazione alle nuove literacies e innovare il curriculum.

Si può riassumere quanto detto finora affermando che:

- la narrazione offre l'opportunità di divenire più consapevoli di sé e degli altri, aumentando la comprensione dell'altrui punto di vista, oltre che lo slancio empatico e il decentramento cognitivo;
- la lingua delle origini è la lingua 'del cuore' (Favaro, 2013) ed offre uno spaccato sul passato consente di sperimentare suoni diversi da quelli curricolari e di acquisire o rinforzare abilità linguistiche importanti per lo sviluppo di competenze interculturali e plurilinguistiche;
- la dimensione digitale consente di personalizzare l'apprendimento, aumentando il coinvolgimento degli alunni. Inoltre, permette agli alunni in difficoltà di produrre testi multimediali creativi e di condividere con un maggior numero di persone la propria storia, personale o inventata che sia.

Dopo aver visto i fondamenti teorici sui quali si basa la scelta didattica del Digital Storytelling (Bruner, 1992; Cattaneo & Dal Verme, 2009; Cummins et al., 2015; De Rossi & Petrucco, 2013; Duccio Demetrio & Favaro, 2002; Favaro et al., 2018; Gardner, 1987; Lotherington & Jenson, 2011; Moro, 2005; Vygotskij, 1934) è necessario addentrarsi nella definizione di Digital Storytelling, contestualizzandone la nascita e la storia educativa, andando a rintracciare quelle che sono le sue potenzialità per la valorizzazione linguistico-culturale e lo sviluppo delle competenze interculturali.

2.2 Digital Storytelling: definizione, storia e declinazioni

La narrazione digitale nasce nell'ambito del marketing ma si diffonde in diversi settori grazie al lavoro di Joe Lambert e Dana Atchley negli anni '90. I due pionieri dello storytelling digitale fondarono quello che oggi si chiama StoryCenter e che ha le sue radici nel fermento culturale ed artistico degli Stati Uniti negli anni '70 e '80. In quegli anni, artisti e educatori sostenevano che l'arte dovesse essere accessibile a tutti in quanto strumento espressivo capace di dare voce alle persone che solitamente non ne avevano e che rimanevano invisibili nella società americana di quegli anni. L'arte offriva la possibilità di raccontare e di condividere le vite di coloro che venivano ignorati e culturalmente esclusi dalla maggioranza (www.storycenter.org).

Il lavoro e l'impegno sociale degli artisti fautori del movimento, diede voce a potenti storie di ingiustizia, malattie, guarigione e speranza, nate nel mezzo di importanti dibattiti politici e socioculturali il cui fulcro era garantire pari diritti civili ed opportunità a tutte le popolazioni degli Stati Uniti. L'espansione di questo movimento artistico-culturale, connotato da una visione politica democratica e da una forte spinta al cambiamento sociale, iniziò a convergere con lo sviluppo e la diffusione delle nuove tecnologie degli anni '90, esitando in un approccio artistico sperimentale che univa il racconto di storie personali, autobiografiche, all'innovazione digitale.

In quegli anni Dana Atchley e Joe Lambert dettero vita a quello che più avanti prese il nome di Center for Digital Storytelling (CDS). In particolare, essi si stupirono enormemente nel notare che persone senza un'esperienza o un background di studi specifico producevano delle potenti storie personali in poco tempo e con costi significativamente contenuti utilizzando i digital media. Fu allora che decisero di creare dei laboratori collettivi basati sulle loro esperienze professionali e di studio che presero il nome di Digital Storytelling (Lambert, 2010; Tucker, 2009). Ad oggi il CDS si chiama semplicemente StoryCenter e vanta collaborazioni con circa un migliaio di organizzazioni in tutto il mondo oltreché un programma formativo esteso e in continuo aggiornamento che ha formato più di quindicimila persone attraverso centinaia di workshop in presenza o online (<https://www.storycenter.org>).

L'esponenziale diffusione e accessibilità (sia rispetto alla quantità dell'offerta, sia rispetto ai costi) di dispositivi elettronici quali tablet, laptop, smartphone, delle videocamere, action-camere, e il grande numero di software esistenti per la creazione di video multimediali ha permesso ad un numero sempre maggiore di persone di diventare produttori e

videomaker, acquisendo delle capacità che difficilmente Lambert e Atchley si sarebbero immaginati (Robin, 2008).

Molteplici sono i campi in cui ad oggi viene utilizzata la narrazione digitale, da quello della salute, della medicina, a quello del business internazionale e del marketing, fino alla sensibilizzazione sociale e all'educazione e molteplici sono i modi in cui viene definita (Di Blas & Paolini, 2013; Iurgel, Zagalo, & Petta, 2009). Sebbene, nella letteratura internazionale, ci siano svariate sfumature semantiche e diversi termini per riferirsi al Digital Storytelling (da ora in poi DS in inglese e narrazione digitale o multimediale in italiano), come ad esempio 'digital documentary', 'computer-based narrative', 'digital essay', 'electronic memoirs', 'interactive storytelling', 'multimedia storytelling' (<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu>), esso consiste essenzialmente nella creazione di brevi storie digitali che propongono contenuti attraverso la fusione di diversi media quali testo, narrazione audio registrata, immagini, video e musica (Lambert, 2010; Robin, 2006, p. 709).

Ciò che distingue il DS da un qualsiasi altro video creato attraverso l'unione di immagini e audio è la sua tendenza squisitamente narrativa. Le narrazioni digitali infatti possiedono nella maggior parte dei casi una *trama* e una *voce narrante* che racconta la storia e una *colonna sonora* atta a potenziare l'atmosfera emotiva del racconto (Ohler, 2009).

Tra le caratteristiche distintive di un DS lo StoryCenter enuclea sette punti che coincidono con quelli da cui solitamente chi è inesperto parte per creare una narrazione multimediale. Secondo Lambert per ottenere un storytelling efficace è necessario avere:

1. un punto di vista (la prospettiva dell'autore);
2. una domanda chiave che assicura l'attenzione dello spettatore;
3. contenuti emotivi;
4. una voce narrante;
5. una colonna sonora;
6. una durata ridotta del video;
7. ritmo adeguato alla comprensione dello spettatore (Robin, 2008, p. 223).

Grazie al suo sguardo pedagogico, Olher (2008) ha indagato l'uso del DS in ambito scolastico e ha individuato alcuni step che orientano il lavoro educativo nei contesti scolastici e sono allo stesso tempo le basi metodologiche dalle quali gli educatori possono partire per creare un'esperienza di narrazione digitale. Secondo lo studioso sono necessari i seguenti passaggi:

1. La creazione di una mappa (concettuale) della storia

2. Il confronto con altre persone per poter avere dei feedback ed eventualmente fare degli aggiustamenti
3. La scrittura della storia
4. La stesura di uno storyboard per allineare il materiale audio e video a quello scritto
5. La registrazione del racconto con la propria voce
6. Il riascolto di quanto registrato con lo scopo di eventuali revisioni
7. La valutazione finale relativamente alla qualità della registrazione
8. L'aggiunta di immagini, musica, testo scritto e montaggio

Questa procedura sembra trovare riscontro in molte esperienze fatte con insegnanti e alunni di tutto il mondo (Yuksel, Robin, & McNeil, 2010) e rappresenta un punto di partenza per tutti coloro che vogliono costruire una narrazione multimediale.

Diversamente da come era stato concepito da Atchley e Lambert, ad oggi il DS viene utilizzato per raccontare diverse tipologie di storie che possono essere racchiuse in tre macrocategorie.

- *Narrazioni personali*: questa è la categoria più popolare e racchiude le storie autobiografiche quindi il racconto di esperienze vissute in prima persona. Queste storie sono emotivamente molto cariche e coinvolgenti sia per chi racconta sia per chi ascolta (Demetrio, 1996; Robin, 2008). Lambert (2010), elenca una serie di sottocategorie delle storie personali che, secondo l'autore, non devono essere necessariamente vissute in prima persona, ma possono essere collegate a persone, luoghi, spazi e tempi importanti per sé. Ad esempio, si può decidere di raccontare la storia della persona da cui ci si sente ispirati per perseguire i propri obiettivi o un'avventura particolare vissuta da un amico o il luogo in cui si è nati ma che, per via di una migrazione prematura, ci si ricorda solo attraverso i racconti dei familiari.
- *Storie che informano o istruiscono*: questo genere di racconto viene utilizzato al fine di trasmettere nozioni a chi ascolta. Soprattutto nell'ambito scolastico viene utilizzato per ingaggiare maggiormente l'attenzione e l'interesse degli alunni su argomenti che solitamente non hanno appeal sulla classe. Non solo consente di trasmettere informazioni ma anche di acquisirle: l'insegnante può ad esempio commissionare agli studenti la creazione di un DS per la presentazione di una ricerca. In quest'ultimo caso, la storia può far acquisire conoscenze contenutistiche, ma anche metodologiche, in quanto implica la capacità di gestire del materiale multimediale e organizzarlo per renderne conto a terzi. Di questa categoria fanno parte, non solo storie reali, ma anche storie inventate.

- *Racconti di eventi storici*: gli autori di queste tipologie di narrazioni indagano fonti adeguate (internet, foto, video, archivi, etc.) e analizzano gli indizi utili a ricostruire eventi realmente accaduti. Questi ultimi non devono essere necessariamente remoti, ma possono fare parte della storia contemporanea dell'autore.

Lo scenario odierno è costellato di proposte formative e di software per la creazione di narrazioni multimediali. La maggior parte delle applicazioni sono state create a scopo educativo e offrono la possibilità agli insegnanti, educatori e genitori di lavorare con alunni di tutte le età (dall'asilo nido, alla scuola secondaria di secondo grado), impiegando software gratuiti o a pagamento (per una rassegna esemplificativa si veda il sito elearningindustry.com oppure il sito <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu>, il quale nella sezione 'Web 2.0 Resources' elenca una serie di siti e annessi software utili a chi ha intenzione di utilizzare questa metodologia nel proprio ambito educativo).

Numerose sono altresì le proposte che esulano dall'ambito educativo che si trovano in circolazione sul web, disponibili per i diversi sistemi operativi e dispositivi, a volte già presenti di default sui tablet o persino sui nostri smartphone. Questi software sono tra loro molto diversi: se alcuni offrono un archivio di immagini, personaggi e suoni adoperabili per creare la trama, altri incoraggiano l'utilizzo del proprio materiale multimediale (foto, disegni, musica propria, etc.) per creare una storia 'dal nulla'. La scelta del software condiziona inevitabilmente il processo di creazione della storia: i software con elementi prefissati implicano un investimento di tempo minore ma limitano le possibilità espressive e creative di chi ne usufruisce. Al contrario la seconda categoria di applicazioni permette di sperimentare con maggiore apertura la propria creatività ma, spesso, implica una maggiore quantità di tempo e di abilità tecnologiche.

Le applicazioni più popolari sono *Scratch* (<https://scratch.mit.edu/>), *Sparkol* (<https://www.sparkol.com/en/>), *Toontastic* (<https://toontastic.withgoogle.com>), *Powtoon* (<https://www.powtoon.com/home/>), iMovie per Macintosh o Movie Maker per PC. Sebbene non siano esclusivamente dedicate alla scuola, sono le più conosciute nel panorama scolastico italiano. Ma vi sono anche altre applicazioni diffuse su vasta scala e già presenti nella maggior parte dei computer di nuova e vecchia generazione come ad esempio *Paint* e *PowerPoint*. Infatti anche questi software consentono l'unione di diversi elementi ipertestuali e il salvataggio delle slide/immagini in formato video (ad es. mp4).

L'enorme facilità con cui possono essere reperiti corsi di formazione, hardware e software per la creazione di storie multimediali si connette perfettamente con i bisogni educativi e sociali degli insegnanti e degli alunni di oggi, bisogni che riguardano sia la

condivisione intenzionale di storie finalizzata all'incontro, al dialogo e alla coesione sociale, e bisogni che riguardano più specificamente quelle che in ambito pedagogico internazionale vengono chiamate '21st Century Literacy Skills', ovvero le capacità attinenti all'alfabetizzazione del ventunesimo secolo.

2.3 Il potenziale educativo del Digital Storytelling

Da quanto detto finora sembra che il DS abbia delle caratteristiche ideali per il mondo globale e complesso di oggi, per i bisogni formativi e gestionali delle insegnanti oltre che per la necessità di innovazione del curriculum e delle metodologie educative. Come si è visto il DS è considerato un'opportunità educativa che consente la combinazione di metodi di apprendimento tradizionali e innovativi per coinvolgere gli studenti nello sviluppo di abilità o conoscenze tecnologiche, disciplinari e sociali. Lo storytelling digitale ha tutte le caratteristiche per fare da ponte tra il mondo della tecnologia (high-tech) e quello tradizionale (low-tech) (Pezzott, 2015, p. 215) favorendo l'unione di metodologie informali e formali, digitali e analogiche, innovative e tipiche, collaborative/interattive e frontali. Esso permette di creare narrazioni e illustrare contenuti, raccontare di sé, condividere punti di vista personali o di una comunità e promuovere giustizia sociale, ma anche approfondire contenuti in modo autonomo, sviluppare competenze di ricerca, analisi, organizzazione e presentazione del materiale ad un audience, consentendo lo sviluppo di competenze di letto-scrittura, comunicative e di abilità nell'utilizzo delle molte 'literacies' (Di Blas & Boretti, 2009; Di Blas & Paolini, 2013; Edwards et al., 2002; Grant & Bolin, 2016; Lohe & Elsner, 2014; Ohler, 2009; Pezzot, 2016).

La rassegna della letteratura in questo ambito mostra che DS è stato applicato a diversi gradi di scuola, dalla scuola dell'infanzia ai corsi universitari e, ad oggi, esistono in rete persino alcune applicazioni che permettono anche a bambini sotto i 3 anni di età di creare delle narrazioni digitali con l'aiuto dei genitori.

Ciò che si ritiene importante sottolineare a proposito delle potenzialità educative del Digital Storytelling è, innanzitutto la sua *dimensione processuale* (Pezzot, 2016). Il DS non è (solo) un prodotto, un artefatto multimediale, né (solo) uno strumento, un software o un'applicazione, ma racchiude in sé un processo di costruzione e condivisione generativo e trasformativo (Boscolo, Nale & Colombo, 2013; Campion, 2013). Attraverso un'analisi della letteratura è possibile notare che molti autori, quali Pezzott (2016), Di Blas e Paolini

(2013), Bertolini (2017), Petrucco e De Rossi (2013) o in ambito internazionale Robin (2008), Thompson (2014), Yuksel e McNeil (2010), individuano il fulcro del potenziale educativo proprio all'interno del *percorso* che la classe (insegnanti, alunni e, quando partecipano, genitori) fa per ideare e produrre una storia.

Gli autori sopracitati concordano nel dire che l'uso didattico del DS è sicuramente vincente per aumentare la *motivazione* ed il coinvolgimento degli alunni nel processo di apprendimento. In particolare, la dimensione multimediale aumenterebbe il coinvolgimento e l'interesse degli alunni nei contenuti disciplinari, aumentando la partecipazione attiva nella costruzione del proprio sapere. Se gli allievi sono chiamati a contribuire alla creazione della storia come autori, i compiti e i ruoli dati innescherebbero una motivazione intrinseca, più che basata sul voto o sulle aspettative esterne degli adulti (Göttel, 2011; Grant & Bolin, 2016; Pezzot, 2016)

Una meta-analisi condotta da Barrett (2006) su svariati studi applicativi, evidenzia che il DS facilita e supporta i processi di apprendimento degli studenti sostenendo quello che (Yuksel, 2011), definisce *apprendimento profondo* (deep learning) - in riferimento al concetto di 'apprendimento significativo' definito da (Ausubel, 1978), ovvero quell'apprendimento che offre la possibilità e le abilità di costruire ed estendere le conoscenze individuando e stabilendo collegamenti tra nuove nozioni ed elementi già posseduti e precedentemente appresi (Bertolini, 2017). Dunque, non solo il DS è un metodo che aumenta il coinvolgimento, la partecipazione attiva dell'alunno, ma radica l'apprendimento in una memoria che va oltre quella meramente enciclopedica, poiché l'apprendimento viene personalizzato dallo stesso alunno.

Inoltre, l'esplorazione e l'utilizzo ripetuto delle tecnologie durante il processo di creazione della narrazione digitale consente di sviluppare quelle stesse competenze tecnologiche che sia l'Europa (*Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio*, 2006) che il MIUR con il Piano Nazionale Scuola Digitale (Buona Scuola, L. n. 107/2015) incoraggiano ad acquisire.

La familiarizzazione con diversi dispositivi (telecamere, fotocamere, computer, audioregistratori, etc.) e software (PowerPoint, Scratch, e così via) consente ad alunni e insegnanti di allenare la cosiddetta *media literacy*, ovvero la capacità di orientarsi nell'offerta digitale odierna sapendo analizzare criticamente i contenuti e produrre messaggi attraverso i differenti canali comunicativi digitali esistenti (Bertolini, 2017).

Sulla stessa scia, anche Robin nell'importante e diffusamente citato articolo del 2008 "*Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*",

sostiene che il DS sia un ottimo strumento per potenziare l'educazione digitale, divenuta oramai imprescindibile e necessaria per lo sviluppo di cittadini competenti e globali del ventunesimo secolo (Brown, Bryan, & Brown, 2005). In particolare, egli sostiene che le narrazioni digitali siano un efficace strumento per potenziare:

- la *Digital literacy*, ovvero l'abilità di comunicare con una società in continua espansione, discutere questioni, ricercare ed ottenere aiuto;
- la *Global literacy*, nonché la capacità di leggere, interpretare, rispondere e contestualizzare i messaggi;
- la *Technology literacy*, ossia la abilità di usare il computer e altre tecnologie per sviluppare apprendimenti e performance;
- la *Visual literacy*, quindi l'abilità di capire, produrre e comunicare attraverso le immagini;
- la *Information literacy*, ovvero l'abilità di trovare, valutare e sintetizzare informazioni.

Anche Ohler (2013) vede il DS come un potente metodo per sviluppare una serie di *literacy skills* che ingloba nell'acronimo 'the DAOW of literacy'. Queste sono:

- la *Digital literacy*, ovvero l'utilizzo effettivo, capace e creativo della tecnologia;
- l'*Art literacy*, ovvero l'impiego del proprio senso artistico;
- la *Oral literacy*, ossia l'utilizzo delle proprie capacità espressive nella comunicazione orale;
- le *Writing literacy*, dunque le capacità di sintetizzare, scrivere creativamente, riflettere e organizzare il testo.

Molti autori (Anderson & Macleroy, 2017; Ribeiro, 2016; Robin, 2008) concordano e definiscono il DS come uno strumento dalle infinite possibilità pedagogiche, adatto a sviluppare un *atteggiamento critico-riflessivo*, favorito dalle pratiche necessarie di ricerca, analisi, organizzazione e dalle discussioni relative al materiale contenuto nelle narrazioni (Grant & Bolin, 2016). Nella fase di creazione del DS, infatti, gli autori cercano e analizzano il materiale, compiendo delle scelte sulla base degli obiettivi. Ad esempio, se il DS è stato dato come compito dall'insegnante per esporre un argomento, gli alunni avranno cercato alcune fonti utili, avranno letto, osservato, ascoltato il materiale e scelto i dati da inserire nella propria narrazione. Sono proprio queste operazioni che favoriscono lo sviluppo di capacità riflessive e critiche, potenziate dalla creazione della narrazione in piccoli gruppi. In questo ultimo caso gli alunni devono discutere fra loro il materiale e negoziare cosa includere e perché.

Sebbene queste competenze possano essere favorite soprattutto durante il processo di costruzione della storia, possono essere sorrette anche grazie alla visione di gruppo del video finale. Quest'ultimo offre la possibilità di discutere dei contenuti e può essere conservato e riutilizzato tutte le volte che si ritiene opportuno. Ad esempio, può essere utilizzato in un percorso di formazione sulla stessa narrativa digitale, oppure per condividere alcune informazioni presenti nel video o, ancora, come stimolo di discussione di gruppo circa i contenuti o a proposito dei metodi e degli strumenti usati per la creazione del filmato.

Il video, essendo un artefatto digitale e trasferibile virtualmente, può essere diffuso in rete: previa autorizzazione, potrebbe, ad esempio, essere caricato all'interno di una pagina web, su YouTube oppure su un forum e condiviso con un numero a dir poco ampio di persone e/o scuole nel mondo. Trasmettere e fruire del video online aumenta le potenzialità di creare delle *reti sociali educative* e aumenta i contatti con classi e persone diverse con cui poter scambiare idee, informazioni, credenze e pratiche, aumentando così la conoscenza della diversità nel mondo e alimentano la curiosità di insegnanti e alunni (Robin, 2008).

Sebbene il DS possa essere creato dalle insegnanti come mezzo attraverso il quale attirare l'attenzione e l'interesse degli allievi per argomenti che altrimenti risulterebbero noiosi, astratti o difficili da comprendere (Thompson, 2014; Pezzott, 2016), la letteratura evidenzia come la qualità del coinvolgimento degli allievi e il grado di trasformazione della loro conoscenza sia maggiore quando sono gli stessi discenti a divenire gli *autori* della narrazione (Di Blas & Paolini, 2013; Psomos & Kordaki, 2012; Robin, 2006; Widjajanto, Lund, & Schelhowe, 2009; Yuksel et al., 2010).

Secondo la prospettiva ludica delineata negli anni '60 (Huizinga, 1960) e già evidenziata nei lavori psicologici piagetiani degli anni '50 (Piaget, 1951), il bambino acquisisce e apprende principalmente attraverso l'azione ed in particolare attraverso il gioco. Quest'ultimo rappresenta una parte essenziale dello sviluppo e della vita di ogni essere umano e svolge un ruolo essenziale soprattutto nella prima e seconda infanzia poiché è proprio attraverso il gioco che il bambino apprende conoscenze ed abilità specifiche (Lotherington & Jenson, 2011, p. 232). Anche se nella scuola odierna il gioco libero è spesso relegato a dei momenti extracurricolari e ha dei tempi (e, a volte, dei luoghi) predefiniti e separati rispetto a quelli designati per lo svolgimento delle lezioni, esso rimane un momento di esercizio della propria creatività e fantasia e svolge un ruolo cruciale nel coinvolgimento del bambino, soprattutto quando si tratta di nuove tecnologie (Lotherington & Jenson, 2011; Rubio et al., 2013). Lasciare che gli alunni si *divertano partecipando attivamente* nella

costruzione delle narrazioni consente loro di sperimentare la loro creatività (Lotherington & Jenson, 2011) e le capacità comunicative (Di Blas, 2013; Rubio et al., 2013).

Anche Thompson (2014), Giannakos e Jaccheri (2013) sottolineano l'importanza della dimensione pratica e giocosa della narrazione digitale: questa sembra consentire una maggiore disponibilità degli alunni a testare i propri limiti e a esplorare i confini delle proprie capacità, soprattutto quando l'insegnante non è pronta a valutare la performance ma si pone in un atteggiamento di ascolto e guida. È importante che anche le attività didattiche abbiano delle componenti ludiche che favoriscano la partecipazione e l'interesse degli alunni e il DS sembra essere un ottimo metodo per innovare il curriculum in questa direzione.

Associata al gioco, alla fantasia e al pensiero divergente è la *creatività*, altro elemento cruciale che può essere potenziato attraverso l'uso del DS (Boase, 2013; Garrety, 2008). Prendendo come punto di riferimento la definizione di Bertolini la creatività è intesa come *“la capacità di combinare elementi posseduti – materiali o immateriali – dando luogo alla costruzione di qualcosa di nuovo per rispondere a uno scopo”* (Bertolini, 2017, p. 147). In questa accezione la creatività non rappresenta qualcosa di nuovo *in assoluto* per una comunità intera, ma è qualcosa di innovativo *per se stessi*. Bertolini afferma anche che *“se si assume questo modo di intendere la creatività, allora certamente l'attività di inventare storie digitali coinvolge la creatività in quanto richiede di intrecciare e combinare in modo originale conoscenze, linguaggi, piano materiale e piano emotivo fino alla costruzione di una storia nuova”* (Ivi). Come si può intuire nel percorso di creazione di storie digitali la trama, il messaggio, le modalità espressive, sono tutti elementi che possono essere creati dai bambini e che li stimolano a riflettere sulle possibili combinazioni e sull'efficacia della propria storia.

Alcuni studi (Di Blas & Paolini, 2013; Petrucco, 2013) fanno emergere le potenzialità del DS come uno strumento ponte che collega la scuola con il mondo esterno, che sostiene l'interazione tra il curriculum e la comunità locale e il territorio, favorendo l'unione sintonica tra *educazione formale e informale*. Ad esempio, l'HOC-LAB del Dipartimento di Elettronica e Informazione del Politecnico di Milano, ha intrapreso nel 2006 uno studio su larga scala che ha coinvolto più di 20.000 utenti, il cui scopo era quello di oltrepassare i confini della scuola e creare una rete di collaborazione tra alunni, insegnanti, famiglie e territorio che potesse mettere in comunicazione realtà diverse e aprire la scuola al mondo esterno per riconnetterlo alle discipline e al curriculum scolastico. HOC-LAB ha creato un'applicazione online che permettesse alle classi di creare delle presentazioni multimediali a basso costo con immagini, video, audio, testi, etc. Quest'applicazione è stata lanciata nel

2006 dal sito www.policultura.it attraverso una competizione: l'HOC-LAB invitava le scuole superiori a iscriversi per creare Digital Storytelling collaborativi che raccontassero qualcosa del loro territorio. Dal 2006 ad oggi sono state caricate migliaia di storie che raccontano di uscite scolastiche, visite museali, storie fantastiche o esperienze personali, tutte connesse con le discipline scolastiche. Negli anni il progetto ha cambiato forma e target e, visto il suo grande successo in tutta Italia, a seguito di alcuni studi pilota, è stato aperto a tutti i gradi di scuola, coinvolgendo alunni dai 3 ai 18 anni (Di Blas & Paolini, 2013). L'iniziativa del HOC-LAB evidenzia come la dimensione informale dell'educazione sia stata la chiave per motivare gli alunni a partecipare: il coinvolgimento di persone al di fuori della scuola, come ad esempio famiglie e comunità locale, è stato sicuramente il fattore che più ha inciso sulla voglia di indagare e presentare al pubblico la storia (Di Blas & Paolini, 2012, 2013).

Anche Petrucco (2013) va nella stessa direzione, sottolineando le potenzialità del DS nel creare un ponte tra educazione formale e informale: si è visto come il DS sia innanzitutto una narrazione e come questa abbia delle caratteristiche affettive intrinseche; la costruzione di una storia multimediale consente di apportare alla narrazione autobiografica o inventata una componente personale emotiva che favorisce una personalizzazione dei contenuti. Introdurre nelle narrazioni qualcosa di sé significa connettere il curriculum alla propria esperienza nei contesti di vita quotidiani.

Uno dei presupposti dello studio di Di Blas e Paolini, oltre alla connessione tra scuola e territorio e l'integrazione di esperienze informali nel curriculum scolastico, è la *collaborazione tra studenti*. L'iniziativa, infatti, ha permesso, e tutt'ora permette, la partecipazione alla competizione di intere classi e non di singoli individui allo scopo di favorire proprio la dimensione collaborativa dell'apprendimento. Ma questo non è l'unico studio che va in questa direzione, infatti molti studi pedagogici sul DS si sono concentrati sulle implicazioni della sua dimensione collaborativa (Garzotto & Forfori, 2006; Göttel, 2011; Robin, 2008; Thompson, 2014).

La collaborazione durante la creazione di narrazioni multimediali ha due implicazioni importanti: una di ordine cognitivo che riguarda l'apprendimento collaborativo, i processi di cooperative learning e peer tutoring e l'altra, di ordine sociale, è connessa ai processi relazionali implicati nei lavori cooperativi.

Nel primo caso si sostiene che la narrazione collaborativa supporti lo scambio tra allievi e la co-costruzione del sapere: il cooperative learning è centrato sullo studente e l'insegnante è colei/colui che facilita e guida lo scambio fra pari, i quali sono considerati le

fonti dell'apprendimento (Chiari, 2011). Il quadro epistemologico che sottende questa metodologia è quella del costruttivismo sociale (Vygotskij, 1934) il quale considera l'apprendimento come un processo partecipativo sociale e contestualizzato culturalmente (Anolli, 2011; Rogoff, 2003). Lo storytelling digitale collaborativo può implicare altresì metodologie di peer tutoring (Delquadri, Greenwood, Whorton, Carta, & Hall, 1986) basate sul principio di supervisione tra pari: in queste metodologie sono i pari più 'esperti' ad aiutare i loro compagni e a sostenerli in quella che Vygotskij chiamerebbe Zona di Sviluppo Prossimale. Collaborando attivamente, scambiandosi informazioni, competenze e nozioni, gli alunni hanno la possibilità di conoscersi in modo più approfondito e di andare oltre quegli stereotipi o pregiudizi che a volte caratterizzano le relazioni interpersonali. È proprio quando il processo di produzione della narrazione digitale avviene tra pari che si ricavano maggiori benefici, poiché si innescano dinamiche di scambio, condivisione, negoziazione, dialogo e cooperazione che supportano la creazione di relazioni sociali coese e di rapporti empatici (Garrety, 2008). Il lavoro di gruppo consente di esercitare e potenziare alcune *abilità sociali* quali la capacità di risolvere i conflitti, di regolare l'espressione delle emozioni e di comunicare in modo appropriato ed efficace la propria opinione (Di Blas & Paolini 2013).

Riassumendo, quando il DS diventa un metodo didattico *partecipato, collaborativo* e adattato agli *obiettivi curricolari* favorisce:

- un aumento della motivazione e della partecipazione attiva nella costruzione della propria conoscenza
- un apprendimento profondo e personalizzato
- l'acquisizione di abilità di comunicazione multimodali e tecnologiche
- un atteggiamento critico-riflessivo
- la creazione di reti sociali
- la sintonia fra educazione formale e informale e la connessione tra sistemi (scuola-famiglia-territorio)
- lo sviluppo della creatività
- il potenziamento delle abilità sociali

Molti autori sostengono l'adeguatezza di questa metodologia per il mondo scolastico (ad esempio Bertolini, 2017; Cushing & Love, 2013; Di Blas & Boretti, 2009; Göttel, 2011; Grant & Bolin, 2016; Pezzot, 2016; Widjajanto, Lund, & Schelhowe, 2009), tuttavia sono ancora pochi gli studi che indagano esplicitamente e sistematicamente il suo potenziale per la formazione di competenze interculturali e plurilinguistiche.

2.4 L'uso didattico del Digital Storytelling: una prospettiva interculturale e plurilingue

L'analisi delle letteratura scientifica all'incrocio tra pedagogia, psicologia e tecnologia rivela che, nonostante il DS sia una strategia educativa sempre più diffusa e utilizzata in tutti i gradi di scuola, gli studi dichiaratamente focalizzati sull'uso educativo-scolastico della narrazione multimediale in relazione all'integrazione sociale, alla consapevolezza o alla sensibilità culturale sono stati svolti principalmente con studenti universitari (Cushing & Love, 2013; Grant & Bolin, 2016; Skouge & Rao, 2009) o con future insegnanti in formazione (Baschiera, 2014; Gachago et al., 2014; Lazzari, 2015; McKnight et al., 2011). Ciononostante, questi studi offrono sicuramente dei risultati incoraggianti e delle indicazioni utili anche per l'ambito dell'istruzione primaria.

Ad esempio, Grant e Bolin (2016) hanno intrapreso uno studio con giovani universitari (96) teso a stimolare la discussione a proposito della diversità attraverso la creazione di narrazioni digitali collettive e a verificare l'efficacia dello 'strumento' come mezzo per sviluppare competenze interculturali e digitali. Agli studenti veniva chiesto di lavorare in gruppi e di creare dei filmati che presentassero una storia di diversità. Diversità intesa non solo come differenza culturale ma anche come differenza di genere, di status socioeconomico, di religione, condizione migratoria, di orientamento sessuale, etc. Lo studio ha impiegato una metodologia mista (Creswell, 2003) basata principalmente sull'analisi delle valutazioni espresse dagli stessi studenti partecipanti tramite questionari. I risultati di questo studio evidenziano una percezione generale significativamente positiva relativamente all'uso didattico delle narrazioni digitali oltre che la produzione di alcune trasformazioni circa:

- le conoscenze e la comprensione della diversità - più del 90% degli studenti ha affermato di avere una visione più ampia dei motivi che sottendono la condizione dei soggetti raccontati nei video;
- le reazioni emotive e gli atteggiamenti nei riguardi della situazione sociale e personale dei soggetti protagonisti dei video – più dell'84 % degli studenti ha evidenziato il ruolo che tale progetto ha avuto nell'aiutarli a cambiare prospettiva, favorendo il processo di decentramento dal proprio punto di vista e aiutandoli ad entrare in empatia con i protagonisti delle storie e sentendosi a volte in dovere di assumere un atteggiamento più attivo per la difesa dei diritti umani e civili in situazioni di disuguaglianza;

- le nuove consapevolezze ed abilità riguardo al lavoro in team – in questo ambito tutti tranne uno studente hanno dichiarato di aver appreso nuove abilità di gestione dei conflitti e di dinamiche relazionali oltre che nuove consapevolezze rispetto al proprio comportamento nei gruppi di lavoro.

Sebbene questo studio sia condotto su giovani adulti offre comunque l'opportunità di fare alcune riflessioni circa lo sviluppo della competenza interculturale; infatti una significativa maggioranza di soggetti ha notato un cambiamento di *conoscenze* e *atteggiamenti* verso le culture/le diversità narrate e l'acquisizione di *abilità* sociali nella negoziazione di significati o risoluzione di conflitti con i pari. Queste sono le stesse dimensioni che favoriscono lo sviluppo di una competenza interculturale e rappresentano dunque dei risultati promettenti.

Se è vero che l'età dei soggetti non appartiene a quella della popolazione di riferimento del presente studio, è altrettanto vero che la loro maturità cognitiva, sociale ed emotiva, offre la possibilità di avere delle riflessioni personali profonde e accurate dagli stessi studenti che hanno utilizzato il DS come metodo didattico. L'analisi delle loro risposte contribuisce a rinforzare la tesi secondo la quale il DS è un metodo pedagogico particolarmente adatto allo sviluppo di una maggiore consapevolezza e competenza interculturale.

Allo stesso modo, anche Sandra Ribeiro (2016), nel suo articolo *Developing intercultural awareness using digital storytelling*, evidenzia dei risultati simili. La ricercatrice ha condotto una indagine con 240 studenti universitari del corso di Business Communication, chiedendo loro di analizzare e discutere in piccoli gruppi questioni interculturali (ad esempio: shock culturale, il concetto di cultura, consapevolezza culturale, abilità multiculturali, etc.) e, successivamente, di creare collettivamente un breve video di due o tre minuti che raccontasse un'esperienza personale o altrui e che ben rappresentasse il problema culturale discusso.

Grazie all'analisi di 140 questionari a risposte aperte scelti in modo casuale tra quelli somministrati, si è potuto notare che nonostante lo scetticismo iniziale degli studenti rispetto all'assegnazione inusuale del docente e l'ansia dovuta alla percezione di non avere abbastanza tempo per completare il compito, la maggior parte degli universitari ha percepito l'esperienza come particolarmente utile per sviluppare competenze tecnologiche considerando l'attività una sfida interessante grazie alla quale si sono divertiti e hanno sperimentato la loro creatività nell'espone i risultati delle loro ricerche alla classe.

Particolarmente apprezzato è stato il lavoro di gruppo e la possibilità di dividersi i compiti, massimizzando le risorse e unendo le forze. Alcuni studenti hanno anche rilevato l'utilità del gruppo per riflettere sulle proprie esperienze interculturali: la differenza di prospettive tra membri del gruppo spesso necessitava di chiarificare la definizione dei concetti e di trovare un percorso di senso che conducesse ad un significato comune, condiviso e collettivamente costruito per poter creare il DS.

Il confronto, sia nei piccoli gruppi sia durante le discussioni finali con l'intera classe, ha permesso di poter discutere e osservare gli argomenti da diversi punti di vista, consentendo di ampliare la consapevolezza di sé e la conoscenza dell'oggetto di discussione. L'incontro fra diverse prospettive ha favorito quindi un apprendimento critico, profondo e consapevole riguardo a temi interculturali, la regolazione delle emozioni durante i dibattiti e la pratica di abilità comunicative, anche digitali.

Ciò che emerge in modo evidente nella letteratura all'incrocio tra DS e competenze interculturali è: la centralità del *dialogo* che si instaura all'interno dei gruppi sia nella fase di creazione del video sia a seguito della proiezione e della condivisione in grande gruppo. Come esposto nel paragrafo precedente la collaborazione e la cooperazione tra alunni favorisce quelle dinamiche di scambio e negoziazione che sono alla base di un individuo socialmente competente, disponibile al confronto e alla mediazione culturale; la *partecipazione attiva* che si manifesta nella fase di ricerca e in quella di trasposizione della storia in digitale e la dimensione emotiva del racconto facilitano l'instaurarsi di dinamiche empatiche oltre che di curiosità e interesse per i soggetti protagonisti, per la loro storia.

I dialoghi che accompagnano la creazione delle storie e quelli che seguono le visioni dei filmati supportano alcune dinamiche sottese alla creazione della competenza interculturale: l'apertura all'altro, a diverse visioni del mondo; una maggiore consapevolezza delle proprie idee e delle proprie conoscenze; la sintonizzazione emotiva, la compassione e l'empatia; generano empowerment; favoriscono la percezione di autoefficacia nei soggetti che sentono di aver creato dei prodotti densi di significato e che hanno prodotto interesse (Sadik, 2008; Gachago, Condy, Ivala, & Chigona, 2014; McKnight, Hoban, & Nielsen, 2011; Skouge & Rao, 2009).

Attraverso la condivisione delle storie è possibile *dare voce* alla prospettiva di persone, gruppi o comunità apparentemente svantaggiati, favorendo l'avvicinamento di persone geograficamente distanti attraverso i racconti, permettendo di riflettere sulle diversità culturali e linguistiche e consentendo ad alunni ed insegnanti “*to become*

researchers, storytellers, historians, and cultural theorists in their own right” (Weis, Benmayor, O’Leary, & Eynon, 2002, p. 153).

Se nell’economia degli studi internazionali le ricerche al crocevia tra narrazione digitale a scuola e competenza interculturale scarseggiano, quelle che si occupano di DS multilinguistico (ossia uno storytelling multimediale in più lingue) nella scuola primaria sono ancor meno.

Sebbene la letteratura internazionale sulle nuove tecnologie e l’apprendimento linguistico sia ben nutrita, gli studi che indagano il Digital Storytelling e il multilinguismo in ambito educativo sono principalmente quattro, di cui uno essenzialmente teorico.

Quest’ultimo, di matrice glottodidattica e quindi orientato allo sviluppo di competenze prettamente linguistiche, teorizza le potenzialità del Digital Storytelling per l’apprendimento di una lingua seconda in un’ottica interculturale. Mantenendo come cardini il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (Council of Europe, 2002) e l’approccio interculturale per l’insegnamento di una lingua straniera (cfr. capitolo 1), Pezzot (2016), evidenzia come la natura multimediale, interattiva ed emotivamente stimolante di questo metodo possa suscitare maggiore interesse e aumentare il livello di motivazione, memorizzazione, di pensiero critico-riflessivo specificamente verso la L2 in oggetto. La ricercatrice sostiene che quando lo studente crea attivamente una narrazione digitale in una lingua che sta apprendendo il DS non solo offre i potenziali benefici educativi sopracitati, ma permette di focalizzarsi anche sugli apprendimenti linguistici e sulla strutturazione di un testo in una lingua seconda. In quest’ottica il DS multilinguistico oltre a creare terreno fertile per la competenza interculturale aiuta a sviluppare *consapevolezze* e *competenze plurilinguistiche*.

“(…) Nella fase della ricerca delle informazioni utili alla creazione della storia, l’insegnante può guidare l’attività invitando gli studenti ad osservare determinati input linguistici che possono trovare nelle fonti (…). Il docente, soprattutto in classi il cui livello di competenza linguistica è basso, può ricorrere ad una preselezione delle fonti in base agli obiettivi linguistici e proporle agli studenti (…). La successiva stesura della storia favorisce il lavoro delle fasi di sintesi e riflessione, puntando quindi ad una fissazione delle strutture e ad un’elaborazione creativa che prevede l’uso dei fenomeni linguistici in causa”. Attraverso questo processo, adattato al contesto, all’età degli alunni e agli obiettivi didattici, è possibile stimolare la creazione di una storia in una lingua seconda e stimolare apprendimenti lessicali, grammaticali, semantici e sintattici. Inoltre, il processo interattivo,

partecipativo e, eventualmente, collaborativo, consente un confronto e una riflessione sugli elementi linguistici oggetto di apprendimento.

L'approccio linguistico interculturale (Candelier et al., 2013) fa riferimento ad apprendimenti strettamente legati alla cultura che la lingua stessa veicola. Infatti, tra le tante competenze generali che un apprendente di lingua deve acquisire il Consiglio d'Europa fa riferimento ad alcune specifiche relative alle conoscenze socioculturali, alla consapevolezza interculturale e alle abilità interculturali, ovvero componenti che sono proprie della competenza interculturale. Dunque, seguendo questa prospettiva, secondo Pezzot (e secondo chi scrive) *“è compito del docente di lingue (in special modo) lavorare su questi aspetti e costruire un percorso volto a un'educazione linguistica interculturale”*, che non sia orientato soltanto a insegnare la lingua, ma che prenda in considerazione tutti gli aspetti culturali ad essa connessi.

L'articolo di Pezzot offre un punto di partenza interessante poiché sostiene che il DS può essere un metodo curricolare utile a favorire gli apprendimenti linguistici oltre che quelli culturali derivati dallo studio della lingua stessa. Fruire e, soprattutto, creare un DS in una lingua che non coincide con quella veicolare scolastica, potrebbe stimolare, assieme alle competenze linguistiche, anche quelle comunicative interculturali.

Sebbene queste riflessioni siano molto interessanti, Pezzot ancora non considera una storia digitale in più lingue. Anche se creare un DS in una lingua straniera offre la possibilità di riflettere sulla propria, sulle somiglianze e sulle differenze, sulle derivazioni etimologiche, sulle strutture della frase e via dicendo, questo articolo non fa riferimento alle lingue minoritarie o alle lingue delle famiglie, né alla valorizzazione delle competenze linguistiche o al patrimonio culturale e linguistico degli alunni con background migratorio. Diversamente, l'intento di chi scrive è proprio quello di indagare questa valorizzazione, senza tralasciare le possibili trasformazioni degli apprendimenti linguistici e curricolari.

Alcune conferme empiriche delle tesi di Pezzot arrivano da due studi condotti con bambini della scuola primaria (Edwards et al., 2002; Lohe & Elsner, 2014) volti allo studio del DS come mezzo, da una parte, per dare visibilità e valorizzare i repertori linguistici dei bambini appartenenti a culture minoritarie e, dall'altra, per sostenere l'acquisizione di consapevolezza linguistica (Language Awareness) e competenze linguistiche.

Grazie a questi studi è stato possibile notare:

- un aumento dell'interesse verso le lingue e un aumento delle conversazioni in classe circa i diversi repertori linguistici

- un aumento del desiderio di poter parlare della propria lingua e di avere dei momenti per condividere opinioni e pensieri in merito
- un entusiasmo particolare nel vedere la propria lingua, prima ignorata, su un libro digitale e, in uno studio, come lingua presente nelle istruzioni di un software per costruire libri bilingui
- un maggiore riconoscimento lessicale, fonetico delle lingue contemplate dagli studi e una consapevolezza maggiore metalinguistica (ovvero la consapevolezza circa la diversità delle strutture linguistiche, della diversa provenienza geografico-culturale, etc.)
- benefici collegati alla narrazione ‘analogica’ come ad esempio lo sviluppo di abilità organizzative e comunicative (organizzare più media insieme richiede una difficoltà più alta, quindi, una volta che si affronta questa sfida, l’organizzazione di una storia analogica è risultata più semplice)
- un impatto positivo sull’identità del bambino dovuto al riconoscimento del suo repertorio e delle sue competenze relative alla lingua e alla cultura d’origine
- un aumento della conoscenza delle insegnanti rispetto al background e alle competenze linguistiche dei bambini della classe

Entrambe gli studi si sono focalizzati maggiormente sulla dimensione linguistica/multilinguistica della narrazione multimediale, tralasciando in parte l’acquisizione della competenza interculturale.

Diversamente, il quarto studio condotto sotto la supervisione di Jim Anderson e Vicky Macleroy (2017) in 9 paesi (Inghilterra, Algeria, Cipro, Ecuador, Grecia, Lussemburgo, Palestina, Taiwan e Stati Uniti) con 500 studenti e 50 insegnanti, ha indagato la narrazione multimediale come metodologia didattica attraverso la quale creare un curriculum inclusivo e interculturale, che mettesse al centro lo studente e le sue lingue, per creare individui interculturalmente competenti e cittadini globali attivamente responsabili.

Seguendo un approccio sistemico, collaborativo e creativo orientato allo sviluppo di agency (Bandura, 1989) e pensiero critico, i ricercatori hanno proposto a insegnanti e alunni di creare delle storie multimediali bilingui per presentare aspetti salienti del loro contesto scolastico o della loro comunità locale alle altre scuole che partecipavano alla ricerca internazionale. In questo studio i ricercatori hanno incoraggiato la partecipazione delle famiglie al progetto, in quanto fonti di conoscenza utili per l’apprendimento culturale e linguistico degli alunni e per la creazione dei DS multilingue. I genitori hanno supportato gli alunni in diversi modi: condividendo discussioni di contenuti culturali, assistendo alla

traduzione delle storie, partecipando come attori in alcune narrazioni digitali, offrendo supporto tecnico e supportando moralmente il progetto in generale.

I risultati di questo studio evidenziano che la creazione delle storie ha supportato:

- l'agency degli studenti
- la consapevolezza culturale della classe
- il pensiero e l'apprendimento critico
- la costruzione di un curriculum interculturale
- la motivazione ad apprendere le lingue
- la creazione di nuove identità plurali più consapevoli
- l'individuazione, la valorizzazione e l'attivazione efficace delle proprie risorse

(*empowerment*)

Questo studio si è focalizzato sull'importanza di creare spazi reali o virtuali che favorissero la creazione di nuove identità plurali grazie alla creazione di una rete collaborativa tra scuola e famiglia.

Prendendo in prestito le parole di Macleroy e Anderson si può dire che *“Through the creation and sharing of multilingual digital stories, space has been made for students to cross boundaries of language, culture and curriculum and in the process to extend sites of learning, building bridges between school, home and community, and capitalising on the extended possibilities for collaboration and communication opened up by the digital media”* (Macleroy & Anderson, 2019, p.500).

2.4.2 Sintesi degli elementi essenziali

Sintetizzando i risultati affiorati dall'analisi della letteratura riguardanti il DS multilinguistico nella scuola primaria emerge, oltre al potenziale proprio della narrazione multimediale in generale, l'utilità di questo metodo per:

- la valorizzazione delle lingue straniere e l'apprendimento linguistico generale. Gli studi hanno evidenziato che parlare delle lingue d'origine dei bambini e delle famiglie incuriosisce i bambini e li entusiasma. Il coinvolgimento delle famiglie straniere implica il riconoscimento del valore dei repertori linguistici e delle competenze genitoriali aumentando i contatti e la collaborazione scuola-famiglia e dando l'opportunità ai bambini e alle

insegnanti di conoscere meglio le lingue della classe, abbassando le difese e disinnescando i pregiudizi;

- comprendere le lingue d'origine nella vita scolastica quotidiana significa aprire uno spiraglio sulla vita di ogni alunno, favorendo l'interesse e il dialogo metalinguistico, ovvero quel dialogo che conduce a parlare di elementi culturalmente definiti, quali ad esempio le espressioni, le metafore, la presenza o meno di parole simili e provenienti dalla stessa radice etimologica, quindi con una storia in comune, etc.;
- acquisire competenze linguistiche e plurilinguistiche (come ad esempio il riconoscimento fonologico, alfabetico etc.);
- la dimensione narrativa consente di approfondire la conoscenza delle proprie origini, di ricostruire la trama di se stessi e apprendere a vedere fenomeni comuni da punti di vista differenti;
- favorire l'espressione e la valorizzazione delle competenze di chi fatica ad esprimersi in una L1 anche attraverso l'utilizzo delle literacies multimediali;

Seguendo queste considerazioni, gli assunti metodologici che si evincono dalla letteratura e che fanno da cardine per la strutturazione del presente percorso di ricerca sono:

- la partecipazione attiva e propositiva dei bambini in tutte le fasi di creazione della storia;
- l'apprendimento basato sull'alunno, sulla sua esperienza, e non (solo) sul curriculum;
- la collaborazione in piccoli e grandi gruppi (cooperative learning e peer tutoring);
- l'insegnante come sostegno al processo e non direttiva;
- l'inclusione della famiglia nel processo;
- la creazione di spazi e tempi umanamente rilevanti dedicati al dialogo e alla riflessione comune.

Negli studi sopracitati il DS multilinguistico è stato utilizzato a scopo esplicitamente linguistico o per sviluppare la competenza interculturale. In altre parole, l'acquisizione di competenze linguistiche o interculturali costituiscono l'oggetto, il tema e l'argomento del video finale e non l'impianto metodologico. Ciò che invece si intende sviluppare attraverso la presente ricerca è l'utilizzo della narrazione multimediale seguendo un approccio

metodologico integrato che combina narrazione, valorizzazione multilinguistica e educazione multimediale per il raggiungimento di obiettivi didattici oltre che interculturali. È la narrazione digitale che si adegua agli obiettivi curricolari dell'insegnante e non (solo) viceversa. Ciò che si sostiene è che utilizzando questa metodologia a fini didattici il processo di insegnamento-apprendimento prenderà una forma diversa rispetto a quella tradizionale. Secondo l'ipotesi di partenza, l'insegnante strutturerà il percorso tenendo a mente a quali competenze curricolari gli alunni devono arrivare, ma la declinazione del percorso porterà a delle inevitabili trasformazioni del sistema relativamente ai tre ambiti: competenza interculturale, valorizzazione e attivazione dei repertori linguistici e conoscenza multimediale.

Nella presente ricerca qualsiasi insegnante, non solo quella di lingua, dovrebbe poter utilizzare questo metodo, a prescindere dalla sua materia. La narrazione multilinguistica multimediale è qui concepita come un metodo trasversale al curriculum che può essere potenziato da un approccio multidisciplinare e dalla collaborazione tra insegnanti.

Nel presente capitolo si è reso conto dello sguardo teorico sotteso all'approccio narrativo, multilinguistico e multimediale del metodo didattico oggetto del presente lavoro. Nella seconda parte, dopo aver descritto attraverso un'analisi della letteratura il DS, la sua storia, gli usi e il potenziale educativo, si è cercato di offrire una panoramica sugli studi teorici ed empirici che vanno nella direzione della presente ricerca.

Viste le necessità pedagogiche e le richieste delle istituzioni educative di innovazione, la narrazione multilinguistica può rappresentare una metodologia concreta che offre potenzialità trasformative importanti nella direzione di un'educazione interculturale che valorizza i repertori degli alunni e delle famiglie. Se la scuola e le insegnanti percepiscono una difficoltà nella gestione dei contesti multiculturali e multilinguistici e una inadeguatezza della loro formazione a riguardo, il DS multilinguistico può essere una risposta ai loro bisogni gestionali e formativi.

In Italia il Digital Storytelling multilinguistico non ha ancora fatto la sua comparsa, almeno questo è quello che esperienza e letteratura suggeriscono. Tuttavia, l'interesse internazionale si sta orientando sempre più in questa direzione e le linee guida educative italiane ed europee convergerebbero con gli assunti fin qui esposti a sostegno di questo metodo didattico.

È necessario indagare empiricamente il suo utilizzo nella scuola italiana, le potenzialità e le difficoltà che possono essere incontrate dalle classi, verificando le ipotesi

trasformative, per ideare degli orientamenti metodologici chiari, flessibili, sostenibili e realizzabili concretamente nella scuola primaria.

Nella prossima parte dell'elaborato si renderà conto della ricerca sviluppata all'interno di quattro classi di diverse scuole primarie, partendo dalla descrizione del progetto internazionale ISOTIS che ha fatto da cornice al lavoro, per poi passare all'esposizione dell'approccio metodologico e degli strumenti di raccolta dei dati utilizzati, concludendo con la descrizione delle realtà coinvolte nello studio.

PARTE II:

Il presente studio

Capitolo 3: Il metodo di ricerca

*“Un esploratore non può mai sapere cosa sta esplorando
finché l'esplorazione non sia stata compiuta”*

(Bateson, 1976, p. XII)

3.1 Il progetto ISOTIS

Il punto di partenza del presente studio è stato offerto da ISOTIS² (www.isotis.org), un progetto Internazionale finanziato dall'Unione Europea e teso a contribuire alle politiche educative per la diminuzione dell'abbandono scolastico precoce e a favorire l'uguaglianza educativa. L'obiettivo di ISOTIS è quello di diffondere, attraverso la generazione di evidenze scientifiche, raccomandazioni e strumenti concreti per:

- supportare famiglie e comunità svantaggiate riconoscendo e utilizzando le loro stesse risorse culturali, personali e linguistiche per creare degli ambienti sani e stimolanti per la crescita dei bambini;
- creare pedagogie e curriculum inclusivi ed efficaci nei centri educativi per l'infanzia e nelle scuole primarie;
- sostenere la formazione professionale dello staff educativo, delle scuole e dei centri per incrementare la qualità e l'inclusività dei sistemi;
- stabilire la coordinazione tra servizi di supporto alle famiglie e ai bambini;
- sviluppare politiche nazionali per combattere le disuguaglianze educative.

Tra le tante azioni di ricerca di ISOTIS, che hanno coinvolto undici paesi europei³, quella nella quale la presente ricerca si è inserita era finalizzata all'individuazione di 'best practices' pedagogiche e curricolari che favorissero l'inclusione dei bambini con background migratorio, un clima scolastico positivo e pari opportunità educative a tutti i discenti. Inoltre, un ulteriore fine è stato quello di supportare lo sviluppo di competenze

²ISOTIS è l'acronimo di *Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society, Horizon 2020*

³ Italia, Olanda, Portogallo, Grecia, Germania, Francia, Inghilterra, Repubblica Ceca, Norvegia, Polonia, Irlanda

chiave del XXI secolo (*Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio*, 2006) nei discenti tra le quali la competenza digitale e la consapevolezza culturale e linguistica.

Per realizzare questi obiettivi si è condotta una prima fase di ricerca tesa a creare una rassegna di approcci pedagogici o curricolari efficacemente inclusivi e innovativi (Aguiar, Pastori et al., 2017). Attraverso questa prima fase sono stati individuati e analizzati progetti, programmi educativi, ricerche-intervento promettenti, alcuni dei quali selezionati per condurre degli studi di caso, finalizzati ad approfondire quali siano i fattori chiave per il successo degli interventi, i fattori di facilitazione e di ostacolo e a generare raccomandazioni concrete per la pratica e le politiche (Aguiar & Silva, 2018). In un'ultima fase di lavoro, sono stati condotti dei progetti di ricerca-intervento (Pastori, Pagani, & Sarcinelli, 2019) in contesti di scuola dell'infanzia e primaria in Italia e in altri paesi europei finalizzati alla valorizzazione delle lingue d'origine, all'aumento della consapevolezza linguistica e all'acquisizione di competenza interculturale avvalendosi delle nuove tecnologie.

Nell'ambito del progetto ISOTIS, il gruppo di ricerca internazionale, coordinato dal team italiano, ha progettato e realizzato un ambiente virtuale multilinguistico di apprendimento cooperativo (una piattaforma digitale) (A Mangiatordi et al., 2019) per il supporto dell'apprendimento culturale e linguistico che consentisse l'accesso protetto a insegnanti, genitori e bambini e potesse essere utilizzato trasversalmente alle discipline e al curriculum.

In particolare, lo studio di caso del team italiano⁴ ha coinvolto tre classi di scuola primaria (II, III e V) e una di scuola dell'infanzia di un Istituto Comprensivo milanese con elevata densità (62%) di alunni e famiglie con background migratorio.

Attraverso un approccio metodologico partecipativo *Basato su Progetti*, chiamato in ambito internazionale *Design-Based Research* (Brown, 1992; Pastori, 2017; Pellerey, 2005), sono state coinvolte attivamente le insegnanti nella co-progettazione di attività curricolari che, senza tralasciare gli obiettivi didattici prestabiliti nel piano dell'offerta formativa, unissero i principi di promozione del multilinguismo e dell'intercultura all'utilizzo delle nuove tecnologie. Il lavoro di ricerca di chi scrive è stato condotto in parte all'interno di questo progetto internazionale, contribuendo in modo originale a sviluppare alcune attività (il Digital Storytelling multilingue) e in parte in altri contesti scolastici. Se il progetto ISOTIS ha offerto una cornice di riferimento ampia, il presente progetto di ricerca di

⁴ Il team italiano è stato coordinato da Giulia Pastori (Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"), responsabile scientifico di ISOTIS per l'Italia.

dottorato ha dato un contributo autonomo e originale e ha coinvolto contesti scolastici non compresi nel progetto internazionale.

3.2 Obiettivi e domanda di ricerca

La presente ricerca si è focalizzata su una delle classi della scuola primaria della ricerca europea, estendendo l'indagine in altri tre contesti scolastici primari con una percentuale minore di alunni con background migratorio.

Considerato il gap tra linee guida teoriche diffuse dai documenti di indirizzo nazionali e internazionali (Beacco et al., 2016; Miur, 2007, 2012, 2014) e gli orientamenti metodologici concreti e realmente sostenibili forniti agli insegnanti (vedi capitolo 1) l'obiettivo specifico del presente studio è stato quello di fornire una conoscenza maggiore riguardo all'utilizzo didattico nella scuola primaria del Digital Storytelling in ambito multilinguistico (Pezzot, 2016) e delle linee di indirizzo che possano orientare le insegnanti nel suo utilizzo in classe.

Questo metodo didattico è sempre più studiato per via delle sue potenzialità educative (cfr. 2.3), tuttavia è poco utilizzato in riferimento alla valorizzazione linguistica e culturale nella scuola primaria italiana nonostante le premesse teoriche (cfr. 2.1) e gli studi in ambito internazionale ne mettano in evidenza le potenzialità di sviluppo (cfr. 2.4). Lo scopo è stato quello di avere un quadro empirico abbastanza profondo che consentisse di individuare degli orientamenti metodologici raffinati mediante esperienze di utilizzo di questa metodologia - monitorate in modo rigoroso e ponendo attenzione alle caratteristiche contestuali delle esperienze, ai processi, alle prospettive dei partecipanti - che rispondano alle necessità pratiche delle insegnanti e, allo stesso tempo, allo sviluppo di curriculum innovativi e inclusivi, che supportino lo sviluppo di competenze interculturali di alunni e insegnanti e che possano essere riadattati da altri contesti/insegnanti.

In particolare, le domande di ricerca che hanno guidato l'indagine sono state le seguenti:

1. La narrazione multilinguistica e multimediale può essere un valido strumento per sviluppare la *consapevolezza linguistica* (cfr. 1.2.4) e la *competenza interculturale* (cfr. 1.3.2) di alunni e insegnanti e per stimolare sensibilità, curiosità e interesse dei bambini e delle insegnanti verso le lingue e le culture?

2. Cosa ne pensano insegnanti e alunni della narrazione multilinguistica e multimediale come metodo educativo, della sua sostenibilità e delle sue capacità trasformative? Quali sono, secondo il loro parere, i limiti e i punti di forza di questa metodologia didattica?
3. Quali sono gli elementi essenziali trasversali ai diversi studi di caso (*key components*) che rendono tale metodologia didattica particolarmente adeguata a perseguire obiettivi di valorizzazione linguistica e di apprendimento culturale? Quali gli elementi di criticità al contrario?

3.3 Metodo

3.3.1 *Disegno di ricerca*

Per rispondere alle domande di ricerca, lo studio è stato condotto adottando una metodologia qualitativa di *Ricerca Basata su Progetti* (Pellerey, 2005), in inglese denominata *Design-Based Research* (Design-Based Research Collective, 2003; Collins, Joseph, & Bielaczyc, 2004; Collins, 1992), sviluppando lo *studio di casi multipli* (Mortari, 2007; Yin, 1981, 2011) in quattro contesti classe.

La Design-Based Research (DBR) è una prospettiva di ricerca di matrice anglosassone che è venuta delineandosi a partire dai primi anni Novanta, principalmente grazie ai lavori di Brown (1992) e di Collins (1992), che cercavano una soluzione ad alcune problematiche di ordine metodologico relative alle ricerche in ambito educativo indirizzate a indagare i processi di apprendimento-insegnamento. Le ricerche in questo campo evidenziavano non pochi problemi rispetto alla loro generalizzabilità: la complessità dei contesti di apprendimento era talmente ampia e particolarizzata da incidere sul carattere altamente situato dei risultati. A questo proposito, l'emergenza di disegni di ricerca di matrice etnografica in ambito educativo sollecitava il panorama scientifico a focalizzare l'attenzione sulle interazioni presenti nei contesti naturalistici e sulle culture educative di ogni contesto scolastico osservato, rimanendo tuttavia sempre ad un livello descrittivo e interpretativo delle situazioni: questa impostazione risultava essere poco aperta alla progettazione di interventi trasformativi utili all'indagine delle dinamiche di apprendimento (Pellerey, 2005).

Nasce così una metodologia innovativa che integra alcuni elementi costitutivi di diversi approcci metodologici in un unico impianto, proponendo una logica di ricerca-intervento finalizzata a produrre dei cambiamenti trasformativi dei contesti in cui si inserisce e ad ampliare le teorie che ne fanno da riferimento. Wang e Hannafin (2005) definiscono questo approccio “*a systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings, and leading to contextually-sensitive design principle theories*”⁵ (Wang & Hannafin, 2005, p.6).

In questa definizione si possono cogliere gli elementi essenziali della Design-Based Research (DBR), in quanto metodologia nata per rispondere ad un duplice obiettivo:

- da una parte contribuire a verificare o ampliare le teorie di riferimento sulle quali gli interventi vengono ideati attraverso una sperimentazione rigorosamente documentata sul campo,
- dall'altra, pervenire a delle indicazioni metodologiche, progettare ambienti di apprendimento e sviluppare teorie o ‘prototeorie’ (Pellerey, 2005) dell'apprendimento.

Come è facilmente intuibile questa doppia tendenza è strettamente interconnessa e risponde alle esigenze del campo educativo-scolastico di coniugare sul piano progettuale le esigenze teoriche dei ricercatori e quelle pratiche della scuola, mediante la prefigurazione di interventi intrinsecamente connessi con le assunzioni di natura teorica derivate da studi precedenti e la verifica puntuale della loro sostenibilità pratica e validità in contesti concreti (Shavelson, 2003).

È proprio per questi motivi che il metodo è sembrato particolarmente adeguato a rispondere alle domande di ricerca precedentemente esposte e tese, da una parte, a validare e ampliare le teorie, ancora esigue, relative all'incrocio tra consapevolezza linguistico-interculturale e la narrazione digitale multilinguistica e, dall'altra, a produrre delle esperienze di apprendimento, dei lineamenti orientativi metodologici che possano costituire una risposta ai problemi reali che le insegnanti percepiscono nelle classi plurali odierne.

Ciò che interessa indagare è anche l'opinione degli insegnanti e, perché no, dei bambini riguardo al processo di creazione della narrazione digitale multilinguistica e rispetto alla sua utilità, sostenibilità, capacità trasformativa, sui suoi limiti e punti di forza. A questo

⁵ Traduzione “una metodologia sistematica ma flessibile finalizzata a migliorare la pratica educativa attraverso un ciclo iterativo di analisi, progettazione, sviluppo, attuazione, fondato sulla collaborazione tra ricercatori e pratici in contesti di vita reale, che consente di definire teorie e principi di progettazione ancorati ai contesti”

proposito, la caratteristica altamente collaborativa del metodo permette di condividere e riflettere insieme ai partecipanti, in particolare insieme ai pratici, riguardo al Digital Storytelling multilinguistico come esperienza didattica: il ricercatore necessita non solo della loro prospettiva per l'implementazione e la valutazione dell'intervento, ma anche delle loro idee e conoscenze circa il contesto quotidianamente vissuto in fase di progettazione (Pastori, 2017). Generalmente, sulla base di una progettazione fondata sia sulla teoria di riferimento (logica top-down, deduttiva, derivante dagli studi portati dal ricercatore) che sull'esperienza (rifinizione bottom-up, logica induttiva, derivata dal sapere pratico dell'insegnante), e sviluppata attraverso un'implementazione dell'intervento ciclicamente esposta a riflessione/analisi condivisa tra pratici e teorici, ad eventuali aggiustamenti e riprogettazioni, viene sviluppato un 'artefatto' che può essere relativo, ad esempio, alla creazione di uno strumento per la didattica, a un'attività di apprendimento, a un ambiente di apprendimento, a una metodologia di organizzazione della classe o della scuola oppure a un curriculum (Collective, 2003; Simon, 1969). Pellerey (2005) segnala che le aree in cui vi sono stati i maggiori apporti della DBR riguardano:

- l'esplorazione di nuovi ambienti di apprendimento e di insegnamento, in particolare per lo studio di nuovi materiali, metodi o forme organizzative;
- lo sviluppo delle teorie dell'apprendimento che contestualizzate in specifiche situazioni e che si riferiscono a particolari contenuti e obiettivi formativi;
- l'accumulo di conoscenze circa la progettazione educativa ed è stata promossa una cultura progettuale a partire dal confronto con interventi e progetti efficacemente realizzati altrove;
- il potenziamento della capacità degli insegnanti di migliorare e innovare in differenti contesti.

Un ambito che Pellerey (2005) afferma essere particolarmente adeguato all'uso di questo metodo è quello che riguarda la costruzione di ambienti di apprendimento nei quali le tecnologie della comunicazione e dell'informazione giocano un ruolo fondamentale. Date queste premesse il metodo risulta ancora più adeguato per poter indagare particolari aspetti dell'apprendimento culturale e linguistico all'interno di un percorso educativo caratterizzato da elementi di innovazione, quali ad esempio l'introduzione di una prospettiva multilinguistica e l'utilizzo della narrazione multimediale, favorendo contemporaneamente un miglioramento delle capacità degli insegnanti ed una loro riflessione circa l'importanza di progettare con una postura interculturale e introdurre delle metodologie innovative, accattivanti e stimolanti, per i bambini.

Wang e Hannafin (2005) definiscono questo approccio come un metodo:

- *pragmatico e trasformativo*: ovvero finalizzato alla risoluzione di problemi reali, in contesti di vita reali, grazie alla progettazione e all'attuazione di interventi sul campo;
- *teorico*, poiché fortemente agganciato alle teorie di riferimento e orientato all'estensione delle stesse e alla definizione di criteri di progettazione;
- *interattivo, iterativo e flessibile*, quindi basato su dei cicli flessibili ricorsivi di progettazione, analisi, valutazione e riprogettazione;
- *multi-metodologico*, poiché adoperava fonti e strumenti provenienti da diversi approcci metodologici, sia qualitativi che quantitativi;
- *contestualizzato*, ossia calato fortemente nel contesto locale.

Inoltre, la natura dichiaratamente trasformativa di questo metodo di ricerca implica un elevato grado di *riflessività* lungo tutto il processo: ricercatori e insegnanti, impegnati a co-costruire il progetto e la sua implementazione, sono costantemente sollecitati a riflettere sulle caratteristiche dell'intervento e del contesto. Inoltre, data la natura qualitativa e contestualizzata dell'approccio è necessario un costante monitoraggio e una rigida documentazione di tutti i passaggi che porta insegnanti e ricercatori a raccogliere dati in continuazione e a riflettere criticamente sulla relazione e sui significati che questi hanno all'interno del processo di ricerca (Pellerey, 2005).

La *Ricerca basata su progetti* si divide in diverse fasi (vedi figura 3.1) che, come anticipato, sono l'integrazione sintonica di alcuni elementi essenziali di approcci affini. Tali fasi sono state adottate anche nel presente disegno di ricerca e verranno approfondite nei prossimi paragrafi, quando si renderà conto delle procedure e degli strumenti di raccolta dei dati.



[Figura 3.1]

Come è possibile notare nella figura 3.1 vi è una prima fase, che segue la ricognizione della letteratura e l'individuazione di un quadro teorico di riferimento, che si potrebbe definire *esplorativa o etnografica*. Questa è la fase in cui il ricercatore entra nel contesto allo scopo di familiarizzare, di conoscere e farsi conoscere dai partecipanti allo studio. Durante questo periodo, che non ha un tempo prestabilito, ma che dipende in larga misura dalla natura della ricerca, il ricercatore osserva il contesto come parte del processo euristico utilizzando alcuni strumenti di raccolta dati tipici della ricerca educativa etnografica (osservazione, dialoghi, interviste individuali e collettive con tutti i partecipanti, quindi sia con gli adulti che con i bambini). In questa fase il ricercatore si immerge nel contesto in qualità di osservatore, cercando più o meno direttamente informazioni *nel e sul* contesto: quanti bambini con background migratorio sono presenti in classe? Quali sono le culture di origine di questi alunni? Dove sono nati? Quali sono le pratiche multilinguistiche messe in atto prima dell'/all'arrivo del ricercatore sul campo? Queste sono solo alcune delle domande che il ricercatore può porsi per una prima esplorazione. Grazie alle osservazioni, ai dialoghi e alle interviste con alunni ed insegnanti è possibile indagare la conoscenza, gli atteggiamenti e le pratiche, che questi hanno relativamente a se stessi, agli altri e rispetto ai temi che fanno da sfondo alla ricerca (le insegnanti sanno dove sono nati i bambini e quali/quante lingue parlano? E gli alunni sanno queste cose relativamente ai loro compagni? Le insegnanti conoscono i documenti di indirizzo? Hanno mai utilizzato delle didattiche plurali nella loro esperienza da professionisti dell'educazione?)⁶

⁶ Per un approfondimento sui temi indagati nelle diverse fasi si rimanda ai paragrafi successivi

La seconda fase è quella della *co-progettazione*: dopo aver raccolto dati e creato un'alleanza di ricerca con i partecipanti e aver condiviso le teorie di riferimento, gli obiettivi della ricerca, oltre che i significati sottostanti alcune pratiche educative quotidiane e alcune pratiche di ricerca, insegnanti e ricercatore si riuniscono e danno vita al progetto concreto scambiandosi idee, proposte operative e ipotizzando un processo di implementazione delle attività, le fasi in cui esso si snoda i ruoli e le modalità con cui ogni attore interagisce nel contesto e con i materiali documentali. Diversamente dalla Ricerca-Azione (RA) il ricercatore ha un ruolo di guida più direttivo: se nella RA la ricerca-intervento nasce da un bisogno del contesto e gli insegnanti sono parte simmetrica di un gruppo di lavoro collaborativo, nella DBR l'iniziativa parte dal ricercatore che è colui che coordina il lavoro e mantiene costante l'attenzione sulle teorie di riferimento e sugli studi empirici a cui si vuole dare estensione, offrendo ai pratici una griglia d'azione e di deviazione dal progetto di partenza più arginata rispetto a quella della RA (Pastori, 2017). La fase della co-progettazione è una fase profondamente trasformativa poiché porta ricercatori e insegnante a rivedere l'intera esperienza fatta fino a quel momento, riflettendo su ciò che ha funzionato e ciò che è potenzialmente migliorabile. Questo processo di pensiero *sull'azione* precedentemente compiuta dovrebbe implicare, grazie alla presenza del ricercatore-guida, un aumento di consapevolezza del professionista circa i propri comportamenti, atteggiamenti e capacità (Mortari, 2009; Pastori, 2017; Schon, 1983). In questo modo le relazioni tra i comportamenti e le reazioni degli alunni, unite alla riflessione sulle proprie conoscenze (rispetto alle caratteristiche degli alunni e del loro background) e sulle proprie abilità di gestione della classe multilingue e multiculturale, dovrebbero favorire quel processo di presa di consapevolezza che è pietra angolare del paradigma di competenza interculturale che fa da riferimento al presente studio (cfr. 1.3.2).

Nella terza fase si passa *all'implementazione*, ovvero alla sperimentazione vera e propria del progetto ideato da ricercatori e insegnanti. A questo punto vi sono alcune affinità con il metodo sperimentale, quali ad esempio la chiara definizione teorica e la tensione al controllo rigoroso soprattutto dei passaggi in cui si snoda l'intero processo, eppure vi sono anche molte differenze quali: la flessibilità del progetto non affine alla rigidità e linearità dei disegni sperimentali, la partecipazione attiva al progetto del ricercatore che non coincide con la neutralità dello sperimentatore, la necessità di un'esplorazione e comprensione contestualizzata in ambienti relazionali complessi dove, più che la ricerca di una logica causale o l'isolamento di variabili dipendenti e indipendenti, vi è la presa in considerazione

delle dinamiche che inizialmente potevano sembrare ‘di disturbo’ e che successivamente vengono valutate dai pratici come elementi essenziali e da includere nell’analisi dei risultati.

La terza e quarta fase, come si può osservare in figura 1 non sono rigidamente separate, al contrario insegnanti e ricercatori valutano ciclicamente l’andamento del progetto per ridefinire i ‘dettagli’ del suo percorso alternando fasi di co-progettazione a fasi di implementazione.

Infine, vi è la fase *valutativa*, grazie alla quale i partecipanti alla ricerca offrono un loro punto di vista rispetto all’intera esperienza e relativamente alle domande di ordine pratico-operativo e teorico che inizialmente il ricercatore si è posto e soprattutto relativamente alla prospettiva dei pratici e degli alunni, ovvero di coloro che vivono quotidianamente il contesto scolastico, circa la narrazione multimediale e multilinguistica.

Le teorie che ne derivano non aspirano ad una generalizzazione dei risultati come intesa dalla ricerca sperimentale o quasi sperimentale: l’attenzione è focalizzata sulla descrizione di *se* e *come* il progetto ha funzionato (o meno) in contesti autentici, complessi e caotici. Il contesto non è una ‘variabile di disturbo’ ma, al contrario, le sue caratteristiche spaziali, materiali e organizzative, come anche le peculiarità dei soggetti, sono parte del lavoro di analisi e contribuiscono a spiegare come l’artefatto creato, nel caso della ricerca presente la narrazione multilinguistica e multimediale, interagisce con il contesto. Piuttosto, la DBR può giungere ad una generalizzazione delle *indicazioni progettuali*, mediante un processo di iterazione dell’esperienza di apprendimento interculturale attraverso lo Storytelling multilinguistico, esperienza in cui insegnanti, alunni e ricercatori potranno aggiungere nuovi elementi di giudizio, validando o falsificando le assunzioni teoriche del progetto e mettendone in luce elementi più significativi o meno (Pellerey, 2005; Pastori, 2017). Inoltre, in questo modo sarà possibile giungere a dei risultati che consentiranno di avere delle indicazioni metodologiche che offriranno l’opportunità ad altri contesti di reinterpretare questa esperienza di apprendimento, adattandola alle caratteristiche organizzative, materiali, personali che li caratterizzano.

Per aumentare i dati a disposizione e consentire che lo studio delle indicazioni metodologiche abbia una consistenza maggiore, è stato scelto di riproporre la stessa ricerca-intervento all’interno di tre contesti scolastici (quattro classi) che avessero delle caratteristiche diverse, adottando l’approccio metodologico dello *Studio di caso multiplo* (Mortari, 2007; Yin, 1981). Lo studio di caso facente parte il progetto ISOTIS è stato condotto in un contesto con una percentuale molto alta di alunni con background migratorio, tuttavia tra i principi della didattica plurale esposti nel capitolo 1 vi è quello di non applicare

tale approccio solo in situazioni di marcata necessità ma di utilizzare la valorizzazione linguistica e culturale come un'esperienza che possa essere a disposizione anche di classi con una bassa percentuale di alunni e famiglie con vissuto migratorio, contemplando la possibilità di rendere visibili i dialetti regionali che, come si è visto, sono anch'essi portatori di tradizione e cultura popolare.

Per questi motivi si è ritenuto importante studiare l'utilizzo del DS multilinguistico anche in contesti con media e bassa percentuale di alunni stranieri ($\approx 50\%$ e $<30\%$) adottando l'approccio metodologico agli studi di caso che Stake (Stake, 1995) chiama *strumentale* (*instrumental case study*). In questo orientamento i casi scelti sono considerati tipici o rappresentativi di una classe di casi (classi di scuola primaria italiane con una percentuale di alunni con background migratorio $>60\%$, $\approx 50\%$, $<30\%$) e il loro studio può contribuire a delineare una teoria (*theory-seeking case study*) oppure contribuire a corroborare una teoria, non nella forma della generalizzazione statistica, ma nella forma di generalizzazione debole spiegata prima, offrendo buone ragioni per considerare valida una certa teoria per un numero significativo di casi simili (Pastori, 2017).

Questa strategia metodologica, solitamente usata quando s'intende acquisire una comprensione profonda di un fenomeno in un contesto reale (*strong in reality*) attraverso la messa a fuoco delle interazioni che avvengono nel contesto di appartenenza tra il fenomeno stesso e i soggetti coinvolti, è stata utilizzata nella presente ricerca per comprendere le trasformazioni che avvengono attraverso l'esperienza di narrazione multilinguistica e multimediale all'interno della classe, per osservare da vicino le diverse applicazioni didattiche adottate dalle insegnanti e carpire le opinioni dei partecipanti a riguardo.

Questa tipologia di ricerca in profondità ben si integra con la DBR poiché anch'essa implica un avvicinamento maggiore possibile all'oggetto d'indagine, sia privilegiando le tecniche dell'osservazione sia cercando informazioni circa i sentimenti, le emozioni, le credenze e gli atteggiamenti dei soggetti coinvolti attraverso dialoghi e interviste (Merriam, 2001). Come afferma Mortari (2007, p. 204) riprendendo Merriam “*ad interessare è il processo di indagine attivato più che i risultati; in realtà sono proprio le conoscenze che si possono ricavare ad essere interessanti sia per orientare la progettazione dei processi formativi sia per impostare ulteriori indagini su casi analoghi*”. Questo assunto converge in modo ottimale con l'impostazione teorica e con le domande di ricerca del presente lavoro, poiché ciò che interessa è comprendere cosa succede all'interno del processo di creazione della narrazione multilinguistica e multimediale piuttosto che trovare dei risultati validi e staticamente efficaci per tutti (cosa difficile, se non impossibile, all'interno del mondo

dell'educazione scolastica italiana dove, grazie anche al principio dell'autonomia, la variazione delle caratteristiche di ogni scuola è molto ampia).

In particolare, si sceglie di adottare la tipologia *collective case study*, che consente di scegliere alcuni casi strumentali, ovvero con delle caratteristiche specifiche che consentano lo studio delle domande di ricerca, e di attivare una procedura di analisi comparata: “*una analisi comparativa di casi consente di elaborare una teoria che, senza avere il limite di essere legata ad un solo caso e senza pretendere di avere un valore esplicativo generale, sia esemplare, ossia fornisca dei canoni per l'interpretazione di casi simili. In questo senso è dotata di una certa capacità predittiva, pur intendendo la predittività in senso debole (...) non una 'generalizzazione statistica', ma una 'generalizzazione probabilistica'*” (Ivi, p. 206)

Si è scelto di adottare questo approccio *cross-case* poiché consente, da una parte, di astrarre delle peculiarità metodologiche trasversali ai diversi studi circa la narrazione digitale e la sua interazione nei contesti primari multiculturali e multilinguistici e, dall'altra, di mantenere l'esemplarità del singolo caso fornendo informazioni in profondità circa la narrazione multilinguistica in quel contesto specifico, con quelle specifiche caratteristiche, potendo permettere l'individuazione di singoli eventi particolarmente significativi (in positivo o in negativo) circa i temi in oggetto. Essendo questo uno studio in profondità è sempre utile mantenere un'attenzione specifica alla documentazione e alla individuazione di strumenti di raccolta multipli che consentano una triangolazione dei dati e uno sguardo multiprospettico sull'oggetto di ricerca (Susanna Mantovani, 1998).

3.3.2 *Partecipanti*

Il presente studio ha raccolto dati in quattro classi appartenenti a tre scuole primarie (vedi tabella 3.1), due ubicate nella città di Pavia e una a sud di Milano, quest'ultima selezionata anche per il progetto internazionale. Di seguito verranno riassunte le caratteristiche generali delle scuole primarie, circa la loro numerosità generale, la percentuale di bambini con nazionalità non italiana e le principali provenienze degli alunni con background migratorio iscritti. I numeri relativi alla scuola sono, tuttavia, leggermente diversi rispetto a quelli delle classi che hanno partecipato allo studio (vedi tabella 3.2).

	N° di classi	N° di bambini iscritti	N°/% di bambini con cittadinanza non italiana	Principali provenienze (non italiane)
Scuola 1	20	525	62%	Egitto, Filippine, Marocco
Scuola 2	5	88	51,13%	Egitto, Romania, Marocco
Scuola 3	21	486	17%	Egitto, Marocco, Romania, Cina

[Tabella 3.1]

La *scuola 1* è posizionata a sud di Milano in una zona caratterizzata da una percentuale significativa di famiglie immigrate, soprattutto di origini arabe e nord africane, in condizioni di svantaggio socioeconomico e una minoranza di famiglie italiane.

La *scuola 2* è posizionata in una zona periferica della città di Pavia, in realtà a pochi chilometri dal centro storico. Negli anni '60 il quartiere era pullulante ed era abitato per lo più dagli operai che lavoravano in un'importante fabbrica di seta ubicata nella zona, tuttavia, in seguito alla chiusura dell'impresa, il quartiere si è lentamente svuotato e svalutato finché, all'inizio degli anni 2000, ha iniziato a ripopolarsi di persone immigrate da altri paesi poiché i prezzi delle case erano ridotti rispetto alle altre zone della città. Tutt'oggi il quartiere è caratterizzato da una più alta percentuale di stranieri rispetto alle zone centrali, in maggioranza arabofoni e dell'est Europa ma anche dalla presenza significativa di famiglie italiane, soprattutto quelle cresciute e rimaste nella zona sin dagli anni '60. La scuola 2 è l'unica scuola primaria del quartiere e gli alunni e le famiglie che la frequentano rappresentano bene numericamente la comunità allargata avendo al suo interno una metà di alunni italiani e metà con una doppia appartenenza culturale e linguistica.

La *scuola* numero 3 è una delle scuole storiche della città di Pavia: fondata all'incirca 110 anni fa è ubicata all'interno del centro storico, precisamente in quello che per gli antichi romani che hanno fondato la città era il decumano, ed è frequentata principalmente da famiglie italiane benestanti e da una minoranza di famiglie straniere. La grande struttura che ospita la scuola è un edificio classico che rispecchia lo stile del centro storico della città e anche le famiglie che lo frequentano rappresentano in modo proporzionato le caratteristiche dei residenti della stessa zona centrale.

I partecipanti allo studio sono stati selezionati su base volontaria. Per quanto riguarda la scuola milanese, la ricercatrice ha preso parte, insieme al coordinatore del team italiano di ISOTIS, ad un incontro con il Dirigente finalizzato a esporre e proporre la ricerca. Il Dirigente si è mostrato subito interessato al progetto e, dopo aver parlato con l'organico della

scuola, ha informato i ricercatori circa le classi e le insegnanti interessati con i quali è stato organizzato un incontro per spiegare gli obiettivi della ricerca e raccogliere adesioni. La ricercatrice del presente studio è stata assegnata alla classe 2° della scuola primaria dell'Istituto e ha lavorato principalmente con l'insegnante di italiano e quella di arte.

Per quanto riguarda le classi pavesi, la selezione è andata in modo leggermente diverso: i Dirigenti di due istituti, dopo essere stati contattati dalla ricercatrice, hanno organizzato una giornata di presentazione del progetto con alcune insegnanti disponibili ad approfondire i temi della ricerca (30), alla fine della quale 15 insegnanti si sono proposte per partecipare al progetto e hanno lasciato i loro contatti privati. Purtroppo: quattro insegnanti erano della scuola dell'infanzia e sono state escluse poiché il progetto si è focalizzato principalmente sulla scuola primaria e vi era il rischio di avere maggiori difficoltà di analisi *cross-case* poiché si temeva che le differenze fossero troppo ampie all'interno della popolazione partecipante; altre due insegnanti hanno rinunciato durante il progetto per via di una malattia e un lutto subiti in famiglia, dunque gli esigui dati raccolti sono stati esclusi dallo studio. In totale hanno partecipato 8 insegnanti (tutte femmine), 6 a Pavia e 2 a Milano, tra i 40 e i 54 anni, con un'esperienza di insegnamento che varia dai 10 ai 32 anni (vedi tabella 3.2).

Scuola	Classe	Nome insegnante	Anni di insegnamento	Materie insegnate
Scuola 1	Classe II	A	22	Italiano, Storia, Inglese, Scienze motorie
		B	10	Arte e immagine
Scuola 2	Classe III	C	32	Arte e immagine, Matematica, Inglese, Scienze motorie
		D	29	Italiano, Storia
		E	20	Scienze, Geografia
Scuola 3	Classe III*	F	10	Italiano, Inglese, Storia, Geografia
	Classe V	G	15	Italiano, Geografia
		H	30	Arte e immagine

[Tabella 3.2]

In totale hanno partecipato 90 bambini tra i 7 e i 10 anni circa, di prima e seconda generazione, di 18 nazionalità (compresa quella italiana). Sono inoltre stati coinvolti 29 familiari (mamme, papà, fratelli, sorelle e un nonno) con un'età compresa tra i 15 e gli 80 anni, che hanno parlato in 15 lingue e 7 dialetti. Nella tabella 3 vengono descritte le suddette caratteristiche in base alla classe.

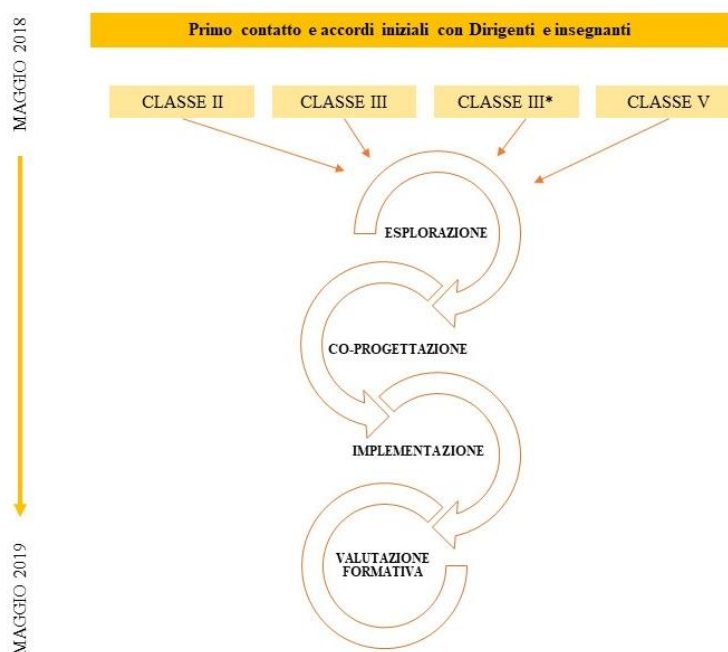
Classi	Bambini CNI/totale bambini	% bambini CNI	Nazionalità non italiane dei bambini (n° bambini corrispondenti)	N° bambini di prima o seconda generazione (G1/G2)	Lingue ascoltate in classe	N° di familiari coinvolti
II	19/23	83%	Egiziana (9) Marocchina (1) Filippina (3) Moldava (2) Rumena (1) Brasiliana (1) Senegalese (1) Santo Domingo(1)	- 7 di G2 (di cui 2 figli di coppia mista) -12 G1	Tagalog Arabo Moldavo Russo Senegalese Dialetto napoletano	8 (di cui un italiano)
III	11/21	52%	Egiziana (3) Moldava (1) Rumena (2) Albanese (1) Camerunense (3) Cubana (1)	-5 G1 -6 G2	Rumeno Arabo Camerunense Francese	7 (di cui un italiano)
III*	6/24	25%	Tunisina (1) Rumena (1) Ucraina (1) Greca (1) Inglese (1) Srilankese (1)	-2 G1 -4 G2	Arabo Ucraino Greco Inglese Tedesco Dialetto bronese Dialetto veneto Dialetto sardo Dialetto pugliese	9 (di cui 5 italiani)
V	4/22	18%	Egiziana (1) Spagnola (1) Nigeriana (1) Salvadoregna (1)	-2 G1 -2 G2	Egiziano Spagnolo Tedesco Dialetto del Trentino alto Adige Dialetto calabrese	5 (di cui due italiani)

[Tabella 3.3]

3.3.3 Fasi e strumenti di raccolta dati

La raccolta dei dati nei quattro contesti classe ha seguito le fasi che caratterizzano la *Ricerca basata su progetti*. Per ogni caso è stata seguita la medesima procedura (figura 3.2): a seguito di un primo contatto e di un primo incontro con gli insegnanti delle singole classi per condividere la progettazione dei tempi, l'impianto metodologico, le fasi della ricerca, le modalità di raccolta dei dati e la nuova informativa sulla privacy, sono seguite la fase

esplorativa, quella di *co-progettazione* (avvenuta nella realtà ciclicamente anche durante la fase successiva), di *implementazione* e di *valutazione* con insegnanti, bambini e in un caso (classe II), anche con i genitori.



[Figura 3.2]

Durante la fase *esplorativa* la ricercatrice ha ‘vissuto’ per una settimana nell’ambiente scolastico, frequentando gli stessi luoghi di insegnanti e alunni partecipanti allo studio e seguendo gli orari e gli spostamenti di ogni classe. Il principale scopo di questa fase è stato quello esplorare e familiarizzare con la scuola e il *contesto classe* (1) (luoghi, tempi, persone) e conoscere meglio le *insegnanti* (2) e i *bambini* (3). Oltre all’indagine generale circa la qualità delle relazioni e il clima relazionale generale all’interno della classe tra bambini e tra insegnanti ed alunni, sono stati oggetto di esplorazione i temi fondamentali dell’intera ricerca e ascrivibili al costrutto di competenza interculturale e plurilingue descritto nel capitolo 1, quindi le pratiche e le abilità, le rappresentazioni e gli atteggiamenti, le conoscenze e le informazioni, di insegnanti e bambini a proposito di multilinguismo, intercultura e tecnologie. Per mantenere il principio della triangolazione dei dati e per avere l’opportunità di comprendere il contesto di partenza sono stati utilizzati svariati strumenti sia di ordine qualitativo che quantitativo, quali *osservazione semi-strutturata* (Bondioli, 2007; Camaioni, Bascetta, & Aureli, 1988), *interviste centrate sull’intervistato semi-*

strutturate (Kanizsa, 1998) e questionari (Di Nuovo & Hichy, 2007) con insegnanti e *circle time* e *focus group* (Pastori, 2017) con i bambini.

Le domande che hanno guidato l'osservazione vengono riportate nella seguente tabella riassuntiva.

		Atteggiamenti	Conoscenze	Pratiche e comportamenti
INTERCULTURA	Insegnanti	Quali sono le opinioni, le rappresentazioni e le credenze a proposito di diversità culturale e doppia appartenenza culturale?	Quali sono le conoscenze rispetto alle culture e al trascorso migratorio della classe? Hanno seguito qualche formazione a riguardo? Conoscono la didattica interculturale?	Quali pratiche educative interculturali hanno sperimentato in passato e di quali si servono ad oggi? A quali progetti multiculturali hanno partecipato?
	Bambini	Quali sono le relazioni tra i bambini e tra insegnanti e bambini? Traspaiono degli atteggiamenti e delle opinioni rispetto alle altre culture?	Quali sono le conoscenze dei bambini rispetto all'origine dei loro compagni? E rispetto alla loro?	Come si comportano con i compagni di diversa origine culturale?
MULTILINGUISMO	Insegnanti	Quali sono le opinioni, le rappresentazioni e le credenze a proposito di multilinguismo e plurilinguismo?	Quali sono le conoscenze rispetto alle lingue della classe e rispetto alle competenze linguistiche dei bambini?	Sono state utilizzate nel passato/vengono adottate nel presente delle strategie di valorizzazione delle LM dei bambini?
	Bambini	Emergono delle opinioni circa le diverse lingue del mondo?	Quali sono le conoscenze dei bambini circa la propria lingua e le lingue della classe?	Mettono in pratica spontaneamente delle interazioni multilinguistiche o pongono domande circa le diverse lingue?
TECNOLOGIE	Insegnanti	Quali le opinioni e le credenze circa le nuove tecnologie in relazione all'insegnamento/apprendimento?	Qual è la conoscenza dei diversi software educativi e non e dei diversi hardware?	Quali tecnologie ci sono a scuola? Quale utilizzo delle tecnologie a casa e a scuola?
	Bambini	Ai bambini piacciono le nuove tecnologie? Vorrebbero usarle di più a casa e a scuola?	Quali dispositivi e applicazioni usano/sanno usare? Quali software conoscono?	Quale utilizzo delle tecnologie a casa e a scuola?

[Tabella 3.4]

Per quanto riguarda l'esplorazione *dell'ambiente* (1), sono stati raccolti i dati attraverso un'osservazione etnografica (Pastori, 2017), secondo la quale per comprendere la realtà è necessario calarsi in essa personalmente entrando a far parte delle dinamiche relazionali del gruppo di riferimento. Secondo questo approccio, solo attraverso la partecipazione alla vita sociale è possibile ricostruire il senso dei fenomeni sociali. Secondo il modello di Spradley (1980) la posizione dell'osservatore può essere denominata *moderata*, in quanto la ricercatrice si è preoccupata di essere inserita nel contesto pur mantenendo un certo distacco e intervenendo il meno possibile, ossia quando ritenuto opportuno (utile ai fini della ricerca, ponendo ad esempio una domanda ad un bambino durante l'intervallo) o quando richiesto (ad esempio, rispondendo alle domande dei bambini o dell'insegnante durante le giornate di osservazione).

L'osservazione è avvenuta durante le ore di lezione delle insegnanti coinvolte e durante i momenti informali, quali ad esempio quelli del pranzo, dell'intervallo o dell'uscita da scuola a maggio 2018 e in alcune classi a settembre 2019.

È stata utilizzata una griglia di osservazione con un basso grado di strutturazione finalizzata principalmente a mantenere l'attenzione focalizzata sui temi cruciali. I dati sono stati registrati con note osservative 'carta e matita' e con l'utilizzo del registratore: questo è stato utile sia per registrare alcune conversazioni importanti sia momenti sui quali si riteneva utile una riflessione. In particolare, durante le osservazioni si è cercato di cogliere elementi all'interno

- delle diverse *situazioni* giornaliere: le caratteristiche principali dei luoghi; l'utilizzo di strumenti tecnologici e non; la disposizione dei banchi (a isole, in fila, in cerchio, etc.); le attività proposte; le persone presenti/assenti;
- del flusso delle *interazioni* (fra bambini, fra bambino/i e insegnante) e dell'*attività*: modalità di avvio di un'attività e come viene proposta; possibilità di azione dei bambini; possibilità degli alunni di operare delle scelte; modalità comunicative dell'insegnante; metodologia didattica; modalità comportamentali dei bambini; loro coinvolgimento, stati emotivi osservabili;
- delle *conversazioni* fra insegnante e bambini e solo fra bambini sui temi del progetto: dialoghi sulle lingue e il loro uso a scuola o in famiglia; conversazioni in altre lingue (registrando quali), sulle emozioni associate all'uso/mancato uso delle lingue e sul confronto fra lingue; espressione di difficoltà nel parlare

un'altra lingua/la propria lingua; circa le diversità culturali di diverso tipo (cibo, vestiti, modi di dire o di fare, etc.).

Per conoscere meglio le *insegnanti* (2), durante questa fase esplorativa, si è scelto di somministrare ad ognuna di esse un'intervista semi-strutturata (Kanizsa, 1998; Susanna Mantovani, 1998) finalizzata a comprendere che cosa le insegnanti pensavano (idee e convinzioni, percezioni, preoccupazioni ed elementi positivi) e facevano (strategie educative e didattiche, sul piano relazionale, metodologico e organizzativo) sui temi centrali della classe multiculturale e multilinguistica (relazioni, identità, plurilinguismo, competenza interculturale). Si riporta di seguito l'intervista somministrata a tutte le insegnanti che hanno partecipato allo studio.

Intervista iniziale alle insegnanti	
PRESENTAZIONE DELLA CLASSE	<p><i>Conoscenze</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mi presenta la sua classe? - Quanti bambini con cittadinanza non italiana ci sono e quanti italiani?
RELAZIONI TRA BAMBINI	<ul style="list-style-type: none"> - Come sono le relazioni tra i bambini all'interno della vostra classe? (<i>particolare riferimento alle relazioni interculturali</i>) - Mi potreste raccontare una situazione o un episodio specifico a riguardo? - Com'è la sua relazione con i bambini? - E con le famiglie?
ALUNNI NEO ARRIVATI/ INTERCULTURA	<p><i>Idee e atteggiamenti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rispetto al tema dell'identità culturale, pensando alla sua classe, quali pensieri le vengono in mente? - Secondo lei avere un doppio vissuto cosa vuol dire? - Come viene percepito dai compagni? - Ha in mente un episodio in particolare che esemplifica quanto mi ha detto? <p><i>Pratiche e capacità</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando arrivano dei nuovi bambini stranieri durante l'anno, come li accogliete? - Mette in atto delle strategie didattiche per valorizzare le altre culture? Quali?

<p>PLURILINGUISMO: VALORIZZAZIONE L1 E INSEGNAMENTO ITALIANO L2</p>	<p><i>Idee e credenze</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensando alla vostra classe, quali pensieri le vengono in mente rispetto al tema del plurilinguismo? Indagare i seguenti punti: <ul style="list-style-type: none"> o ... <i>ruolo della L1 nell'apprendimento della L2</i> o ... <i>preoccupazioni</i> o ... <i>vantaggi</i> - I bambini con background migratorio della sua classe parlano le loro lingue d'origine a scuola? - Mi potreste raccontare una situazione o un episodio specifico a riguardo? <ul style="list-style-type: none"> o ... <i>episodi simili sono frequenti?</i> o ... <i>coinvolgono anche altri bambini?</i> <p><i>Pratiche e capacità</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mette in atto delle strategie per dare visibilità/valorizzare la diversità linguistica? - Mette in atto delle strategie per favorire l'apprendimento dell'italiano da parte dei bambini con background migratorio? <ul style="list-style-type: none"> o ... <i>quali metodologie? (le insegnanti propongono delle attività di cooperative learning/peer tutoring/translanguaging...)</i> o ... <i>a chi sono rivolte? (ai bambini neoarrivati, G2, bambini italiani)</i>
<p>TECNOLOGIE</p>	<p><i>Pratiche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Di quali tecnologie disponete in classe? - Usa qualcuna di queste tecnologie nelle sue pratiche didattiche? <p><i>Idee e credenze</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cosa ne pensa dell'uso delle tecnologie per l'insegnamento-apprendimento? (<i>percezioni/credenze</i>) <p><i>Abilità percepite</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quali software e dispositivi si sente capace di utilizzare? Quali le piacerebbe imparare ad utilizzare?
<p>DATI CLASSE</p>	<p><i>Conoscenze</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Chiedere alcuni dati specifici sulla classe: <ul style="list-style-type: none"> o <i>n. bambini con background migratorio</i> o <i>nazionalità dei bambini con background migratorio</i> o <i>quali lingue sanno parlare i bambini con background migratorio</i> <p>(se hanno già un documento illustrativo di questi dati, chiedere se è possibile avere una copia)</p>

Alle insegnanti è stato somministrato anche un questionario di 'bilancio di competenze' (che si allega in coda all'elaborato per motivi di spazio), adattato dal questionario di monitoraggio utilizzato nelle classi partecipanti allo studio ISOTIS, all'interno del quale si è indagata la percezione di efficacia personale (Bandura, 1977) delle stesse insegnanti riguardo a 8 dimensioni:

- l'efficacia in classi multiculturali (3 item);
- la sensibilità interculturale (7 item);

- il senso di comunità della classe (6 item);
- la capacità di ridurre i pregiudizi in classe (2 item);
- il plurilinguismo, il suo mantenimento e la sua valorizzazione (6 item)
- la relazione con i genitori, soprattutto di diversa origine culturale (3 item);
- la capacità di sostenere la competenza globale - pensiero critico dei bambini, l'autostima e il senso di identità, la raccolta delle informazioni da fonti diverse, l'utilizzo consapevole di diversi media per presentare le loro idee, l'assunzione di responsabilità delle azioni, esperienze di vita democratica la presa di decisioni, la consapevolezza dei bambini rispetto alle disuguaglianze (11 item);
- L'uso delle tecnologie nel processo di insegnamento-apprendimento (5 item).

Il questionario, composto da un totale di 43 item a domande chiuse e risposta singola, offriva la possibilità di rispondere attraverso una scala Likert (Likert, 1932) che andava da 1 ('per niente d'accordo') a 5 ('pienamente d'accordo'). Al fianco di ogni item vi era la possibilità di annotare alcune riflessioni stimulate dalle domande. Lo stesso questionario è stato somministrato prima e dopo la ricerca ed è stato oggetto di riflessione auto-valutativa delle insegnanti durante le interviste finali.

Per quanto riguarda i *bambini* (3), si è deciso di esplorare le loro opinioni, credenze e comportamenti circa i temi del multilinguismo, dell'intercultura e delle nuove tecnologie organizzando dei circle time (Moderato & Rovetto, 2015) per ogni classe: alla fine della settimana di osservazione, la ricercatrice in accordo con l'insegnante ha posto alcune domande ai bambini, che si sono disposti a cerchio al centro della classe. I bambini hanno partecipato attivamente a questi momenti di discussione anche se il tempo a disposizione è stato, in alcuni casi, esiguo. Questo è stato anche un modo per introdurre meglio la ricerca e per dare l'occasione ai bambini di fare alla ricercatrice tutte le domande che volevano.

Nella classe II (inclusa nel progetto ISOTIS) è stato possibile anche organizzare un focus group con i *genitori*: a seguito della visione di una clip tratta dal film del 2011 "*Almanya-La famiglia va in Germania*" (regista: Yasemin Samdereli) che parla di una famiglia turca che vive in Germania, è stato chiesto ai genitori di parlare della loro esperienza e percezione rispetto ai vantaggi e alla complessità che un'identità plurale può portare con sé, delle aspettative o delle criticità che incontrano nella scuola, delle loro credenze relativamente all'importanza di imparare l'italiano/la lingua d'origine e delle pratiche utilizzate per il mantenimento della lingua d'origine, quando ve ne sono.

Dopo questa prima fase esplorativa, a partire dal mese di ottobre 2018, è iniziata la seconda fase: la *co-progettazione*. In particolare, il primo incontro di co-progettazione, avvenuto per ogni classe con tutte le insegnanti coinvolte nel progetto, ha avuto un ruolo centrale poiché tra i vari obiettivi aveva la funzione di:

- condividere, ancora una volta, i criteri metodologici e teorici sui quali le attività avrebbero potuto basarsi;
- evidenziare le caratteristiche della classe emerse dalla fase esplorativa e dalle idee delle insegnanti;
- ipotizzare un calendario di incontri di co-progettazione e di implementazione in classe delle attività;
- stabilire i ruoli di insegnanti (conduttori principali delle attività) e ricercatori (osservatori e assistenti, se richiesto);
- rispondere a eventuali dubbi;
- progettare l'esperienza in classe, con particolare riferimento alla prima implementazione in classe;
- sostenere le insegnanti nell'individuare caratteristiche della narrazione multilinguistica e multimediale che potessero ben integrarsi negli obiettivi curricolari e nelle pratiche educative usualmente adottate;

Durante il primo incontro di progettazione con le insegnanti sono stati stabiliti i ruoli e i compiti di docenti e ricercatrice. In particolare, l'insegnante ha avuto il compito di proporre adattamenti metodologico-didattici ai criteri teorici, ha condotto le attività in classe con i bambini, condividendo con il ricercatore idee, opinioni e dubbi sulle attività in corso e documentando lo svolgimento di attività legate alla ricerca in assenza del ricercatore. La ricercatrice ha avuto il ruolo di supporto e guida, offrendo risorse (scientifiche, metodologiche, strumentali...) quando necessario, ha condiviso le riflessioni sulle attività alla fine di ogni incontro con i bambini, offrendo feedback sulle attività svolte in classe alle insegnanti, documentando lo svolgimento degli incontri con osservazioni carta e matita, foto, audio e, talvolta, video-registrazioni.

Come visto nel paragrafo 3.3.1 la coprogettazione è avvenuta ciclicamente, durante la fase di implementazione (almeno tre volte in tutte le classi). Gli incontri successivi al primo, talvolta avvenuti con una sola insegnante per classe, frequentemente quella maggiormente coinvolta nelle attività didattiche progettate o maggiormente interessata al progetto di ricerca, sono stati finalizzati a riflettere e monitorare l'andamento delle attività,

le reazioni e il coinvolgimento dei bambini e a adattare le attività successive in funzione delle osservazioni.

Sebbene la fase di implementazione, iniziata a ottobre 2018, fosse stata programmata per finire, al più tardi, in marzo 2019, si è protratta per lungo tempo, quasi fino alla fine della scuola (maggio 2019) per diverse ragioni, sia per eventi drammatici, quali purtroppo un'esperienza di lutto in una classe, sia per motivi positivi, quali la richiesta di alcuni insegnanti di estendere alcune attività progettate e approfondirle in classe con gli alunni, o la richiesta di genitori volenterosi di partecipare alla fase di intervento.

L'implementazione è stata basata sui criteri teorici e metodologici che hanno guidato l'intera ricerca. Le attività didattiche in cui l'implementazione si è declinata sono state progettate in linea con i criteri che hanno guidato le attività sperimentate negli studi di caso ISOTIS. Le esperienze in classe sono state concepite in modo da essere:

- fondate sulla teoria e sul metodo;
- riferite alla teoria sistemica e bioecologica (sottintendendo la classe come un sistema e le famiglie e le culture come parte di questo sistema);
- partecipative e basate sulle risorse già presenti nel contesto, allo scopo di aumentare l'empowerment e l'apprendimento personalizzato e profondo;
- orientate al processo e non alla segmentazione delle pratiche educative e capaci di promuovere un cambiamento nella pratica educativa e didattica delle insegnanti;
- innovative per il contesto locale, per le classi;
- sensibili alle differenze culturali e improntate alla crescita di questa sensibilità;
- capaci di promuovere processi inclusivi ed emancipatori;
- pragmatiche e sostenibili dai partecipanti anche in assenza della ricercatrice;
- orientate all'integrazione nel curriculum di valori, atteggiamenti, abilità tipiche della competenza interculturale e plurilingue;
- capaci di aumentare la conoscenza del proprio e altrui baglio linguistico-culturale, aumentando così la consapevolezza delle proprie e altrui origini e dell'importanza che queste hanno, supportando lo sviluppo del pensiero critico-riflessivo e la decostruzione degli stereotipi;
- capaci di offrire la possibilità ai bambini di esprimere le loro idee e opinioni sulle lingue e culture, sostenendo lo sviluppo di un'identità consapevole e plurale favorendo la partecipazione attiva ai processi decisionali;

- capaci di riconoscere e valorizzare le risorse e le competenze dei bambini riguardo alle proprie lingue e culture, di valorizzare le risorse linguistico-culturali familiari e di bilanciare le differenze e le somiglianze tra bambini, lingue e culture;
- orientate al coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica allo scopo di aumentare la conoscenza reciproca tra insegnanti, bambini e genitori, stimolando la co-costruzione e la negoziazione dei significati e diminuendo gli stereotipi;
- coinvolgenti e divertenti;
- orientate allo sviluppo di competenze digitali di insegnanti e bambini.

Per via della natura trasformativa dello studio, tutte le attività scelte sono state concepite in un'ottica processuale orientata ad accrescere la consapevolezza delle proprie risorse linguistico-culturali, oltre che a stimolare lo sviluppo di competenze interculturali. Le attività sono state sviluppate tenendo in mente il seguente processo finalizzato a far emergere gli atteggiamenti e le conoscenze rispetto alle proprie lingue e culture, attivando un processo critico e riflessivo che potesse supportare la valorizzazione delle risorse culturali e linguistiche e le capacità dei bambini e delle famiglie, grazie anche all'attivazione di una rete di collaborazione tra scuola e sistema familiare, finalizzata a indagare quali competenze e nuove abilità possono sorgere in bambini e insegnanti attraverso l'implementazione della narrazione multilinguistica e multimediale.

Un'attenzione specifica è stata riservata agli alunni con cittadinanza italiana: per evitare di escludere la cultura e la lingua italiana ricercatrice e insegnanti hanno deciso di contemplare nelle attività anche i dialetti regionali italiani.

Alla fine della fase di implementazione, si è passati alla fase di *valutazione*, all'interno della quale si è indagata l'opinione di alunni e insegnanti circa l'esperienza fatta, l'impatto formativo che ha avuto riguardo al tema del plurilinguismo, della competenza interculturale e dell'uso delle tecnologie. Nella classe (II) coinvolta nel progetto europeo è stato organizzato anche un focus group di raccolta dei feedback da parte dei genitori.

Per quanto riguarda i bambini, alla fine del percorso è stato organizzato un incontro di conclusione dell'esperienza durante il quale i bambini hanno visto tutti insieme il prodotto finale, ovvero il Digital Storytelling multilinguistico, hanno potuto commentare l'esperienza svolta e hanno risposto ad alcune domande della ricercatrice che vengono riportate di seguito.

Focus group bambini	
TEMA	DOMANDE
OPINIONI SULL'ATTIVITÀ	<ul style="list-style-type: none"> - Cosa vi è piaciuto di più di questa attività? Cosa vi è piaciuto di meno? (se non vengono fuori autonomamente <i>indagare temi di interesse per la ricerca. Per es.: far sentire ai miei compagni la mia lingua, scrivere sul computer, registrare la mia voce, fare il regista, parlare in filippino, etc.</i>)? - Avreste aggiunto o cambiato qualcosa?
APPRENDIMENTI DURANTE ATTIVITA'	<ul style="list-style-type: none"> - Cosa avete imparato grazie a questa attività? E a quest'altra? - (Se non vengono fuori autonomamente indagare <i>eventuali cambiamenti di atteggiamento/conoscenza sul multilinguismo/intercultura/nuove tecnologie.</i>)
APPRENDIMENTI E RELAZIONI (indagine sulle dimensioni di cooperative learning, di scambio di informazioni/conoscenze su lingue/culture/tecnologie)	<ul style="list-style-type: none"> - Vi è piaciuto lavorare insieme in queste attività? - Avete imparato qualcosa dai compagni? cosa? - Avete scoperto qualcosa di nuovo sui vostri compagni? Sapevate quali lingue parlavano a casa? Poi le avete parlate in classe? - E su voi stessi? (sapevate di saper tradurre? / fare da mediatori?) - Avete fatto nuove amicizie?
PARTECIPAZIONE GENITORI	<ul style="list-style-type: none"> - Vi è piaciuto coinvolgere i genitori? Vi è piaciuto che parlassero in un'altra lingua? (<i>aiutarli a ricordare le lingue.</i>) - Avete imparato qualcosa dalla visita dei genitori in classe? Cosa?
IMPATTO IN FAMIGLIA (influenza nel sistema famiglia)	<ul style="list-style-type: none"> - Avete parlato a casa di quello che facevate in classe durante le attività? In particolare, di cosa? - Chi ha tradotto con i genitori la storia? L'avete tradotta insieme? (mamma o papà?) - Lo avevate mai fatto? - Vi è piaciuto aiutare la mamma e il papà? - Avete imparato qualcosa? - Dopo il progetto avete parlato a casa delle origini dei vostri genitori o della lingua?
TECNOLOGIE	<ul style="list-style-type: none"> - Vi ricordate che abbiamo usato la telecamera, il computer, il registratore ... vi è piaciuto usarli? Quale di più? - Vi sembra di aver imparato qualcosa usandoli? Cosa? - Cosa usereste di nuovo? In che modo? - Usereste le nuove tecnologie per la scuola? In che modo?
FUTURO	<ul style="list-style-type: none"> - Vorreste rifare questo progetto? Cambiereste qualcosa dell'attività? - Per cosa vi sembra possa essere utile questo video che avete creato?

La ricercatrice insieme alle insegnanti coinvolte ha ripercorso e riflettuto sul percorso fatto, attraverso un'intervista semi-strutturata finalizzata a comprendere le opinioni

l'esperienza di narrazione multilinguistica e multimediale fatta in classe e a cogliere gli elementi di sostenibilità e le sue capacità trasformative. Inoltre, per rispondere alla seconda domanda di ricerca è stato chiesto alle insegnanti quali fossero, secondo il loro parere, i limiti e i punti di forza di questa metodologia didattica? Facendo riferimento alla documentazione raccolta, ai questionari, alle interviste e ai dialoghi con i bambini è stata somministrata la seguente intervista.

Intervista insegnanti	
TEMA	DOMANDE
PROGETTAZIONE E REALIZZAZIONE ATTIVITA'	<p>Ripercorriamo insieme gli incontri sviluppati in classe ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - E' stato interessante lavorare alla progettazione di queste attività? (<i>aspetto metodologico</i>) - Nella collaborazione con la/il collega (se c'è stata), è stato facile confrontarsi su queste attività? E' stato interessante? (<i>aspetto di interdisciplinarietà</i>) - Quali collegamenti ha trovato tra l'attività sviluppata e il curriculum della materia/delle materie che insegna? (<i>integrazione nel curriculum</i>) - A posteriori, quali crede che siano i punti di forza dell'attività che ha sviluppato? E quelli di debolezza? Se dovesse rifarla modificherebbe qualcosa?
PARTECIPAZIONE E INTERESSE DEI BAMBINI	<ul style="list-style-type: none"> - Come hanno risposto i bambini nel corso del tempo all'attività proposta? - Le sono sembrati interessati alle attività sviluppate nei diversi incontri? Che cosa glielo fa dire? [<i>indagare evidenze/esempi</i>] - Ripensando a tutto, c'è qualcosa che secondo lei li ha coinvolti/interessati maggiormente? Secondo lei perché hanno dimostrato questo interesse/coinvolgimento? Cosa glielo fa dire? [<i>quali comportamenti/atteggiamenti</i>]
IMPATTO OSSERVATO E PERCEPITO SUI BAMBINI	<ul style="list-style-type: none"> - Osservando i bambini della classe, parlando con loro e ascoltando le loro conversazioni ... - ha potuto rilevare dei cambiamenti nei comportamenti e nelle interazioni dei bambini? [<i>nello stare in classe, nelle relazioni fra pari e con l'insegnante...</i>] - E nel loro modo di parlare di alcuni temi affrontati nelle attività? - Nel loro modo di partecipare alle attività scolastiche? - Che cosa hanno appreso secondo lei rispetto al tema del <ul style="list-style-type: none"> o <i>multilinguismo? Cosa te lo fa dire? [evidenze/esempi]</i> o <i>relazioni interculturali? Cosa te lo fa dire? [evidenze/esempi]</i> o <i>uso delle tecnologie? Cosa te lo fa dire? [evidenze/esempi]</i> - E quali abilità e competenze le sembra abbiano avuto modo di esercitare? <ul style="list-style-type: none"> o <i>in generale nello stare in classe [serenità e partecipazione]?</i> o <i>Nelle relazioni con i pari?</i> o <i>Nelle relazioni con le insegnanti?</i> o <i>E negli apprendimenti e competenze?</i>

PARTECIPAZIONE E INTERESSE DEI GENITORI	<ul style="list-style-type: none"> - Pensa che i genitori si siano sentiti coinvolti dal progetto/dalle attività? Per quale ragione? Cosa glielo fa dire? <i>[evidenze/esempi concreti]</i> - Quali elementi hanno facilitato il loro coinvolgimento? Quali lo hanno ostacolato? Come pensa che si sarebbe potuto potenziare il loro coinvolgimento? - Se c'è, quale valore aggiunto ha portato la partecipazione dei genitori alle attività? - Percepisce un cambiamento dovuto a questo progetto nella relazione con i genitori? quale? perché? - E nella relazione tra genitori? quale? perché?
IMPATTO PERCEPITO SU DI SE' COME INSEGNANTE	<p>La partecipazione al progetto nel suo insieme (sua, dei suoi colleghi, dei bambini e dei genitori) ha cambiato qualcosa su di lei come insegnante...</p> <ul style="list-style-type: none"> - nella sua pratica educativa? - nelle sue idee e opinioni sui bambini e sulle loro competenze? - nelle sue interazioni coi bambini e/o i genitori? - qualsiasi altra riflessione generata dall'attività... <p><i>[Fare riferimento ai temi del multilinguismo, intercultura e nuove tecnologie]</i></p>
CHIUSURA	<ul style="list-style-type: none"> - Pensa che riproporrà la narrazione multilinguistica e multimediale nella sua pratica educativa futura? Che cosa in particolare? - In generale, che cosa le è piaciuto e servito del lavoro fatto insieme? Che cosa le è piaciuto e servito meno? Perché? <i>[limiti e punti di forza]</i> - Questa classe ha già aderito ad altri progetti di educazione interculturale/valorizzazione del multilinguismo <i>[fare esempi, se ci sono, relativi alla classe]</i>, secondo lei la partecipazione a questo progetto quale valore aggiunto ha dato?

Alla fine dell'intera ricerca è stato chiesto alle insegnanti di rispondere nuovamente al questionario sull'efficacia personale somministrato dell'inizio dello studio per indagare il cambiamento rispetto alla percezione di autoefficacia e fare un nuovo bilancio delle competenze. Ciò che è emerso nel questionario è stato rivisto insieme alle insegnanti, laddove ritenuto utile o necessario.

3.3.4 Analisi dei dati

Le interviste, i dialoghi spontanei, i focus group e i circle time con insegnanti, genitori e bambini sono stati tutti audio-registrati e trascritti integralmente. È stata adoperata anche una trascrizione parziale di alcuni momenti di co-progettazione ritenuti significativi per la ricerca.

Per l'analisi dei dati raccolti si è scelto di adottare una metodologia *tematica mista* (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006), ovvero un approccio flessibile generalmente che permette di categorizzare e analizzare i dati qualitativi indentificando nel corpus testuale sia pattern ricorrenti che temi sporadici significativi per le domande di ricerca. La modalità mista di analisi tematica, chiamata in inglese *priory data driven* coniuga il processo deduttivo e quello induttivo, traendo categorie anche da precedenti studi. Questo sistema di codifica è flessibile poiché ancorato ai dati ma, allo stesso tempo, aderente alle teorie di riferimento che supportano la definizione di alcuni codici e la loro conformità con altre ricerche (Braun & Clarke, 2006).

Questo approccio è particolarmente indicato quando il fenomeno è poco esplorato o c'è conoscenza frammentaria su di esso, oppure per sviluppare teorie o nuove concettualizzazioni (Pastori, 2017). Nel caso della presente ricerca questo metodo è risultato particolarmente adeguato poiché da una parte ha consentito di utilizzare i temi già ampiamente presenti in letteratura, nello specifico quelli relativi alla competenza plurilinguistica e interculturale e alle sue sottodimensioni (conoscenze, atteggiamenti, abilità, consapevolezza), di espandere le conoscenze circa lo storytelling multilinguistico e multimediale nella scuola primaria e dall'altra, di individuare temi emergenti che identificassero quali sono gli elementi essenziali che rendono tale tipo di narrazione un metodo più o meno adeguato alla valorizzazione linguistica e all'apprendimento culturale e quali sono le opinioni degli insegnanti riguardo al suo uso come strumento didattico.

Per quanto riguarda la prima domanda di ricerca alcuni codici attraverso cui è avvenuta l'analisi sono stati definiti a priori e si sono basati sulle teorie nel campo della competenza interculturale e della consapevolezza linguistica (capitolo 1). L'analisi del contenuto è avvenuta attraverso la rilettura del corpus dei dati per ricondurre le singole unità di analisi ai codici prestabiliti che hanno riguardato

- la consapevolezza: del proprio e altrui bagaglio linguistico-culturale e delle proprie risorse/limiti e pregiudizi
- la conoscenza circa i temi del multilinguismo e dell'intercultura: pratiche educative, conoscenza delle culture della classe, conoscenza delle lingue parlate dai bambini, le relazioni fra culture
- gli atteggiamenti: interesse e curiosità verso le lingue, verso le culture, contatto emotivo, sospensione del giudizio, pensiero critico

- le abilità: nelle relazioni tra pari, nelle relazioni tra insegnanti e bambini, riguardanti la pratica interculturale e multilinguistica (plurale), circa le tecnologie, capacità linguistiche
- le potenzialità del DS: divertimento, partecipazione e coinvolgimento, interesse verso il tema oggetto di DS, apprendimento linguistico, apprendimento culturale

In accordo con le linee guida proposte da Braun e Clark (2006), per rispondere alla seconda e terza domanda di ricerca, l'analisi tematica è stata condotta seguendo anche un'analisi induttiva grazie alla successione dei seguenti step: (a) familiarizzazione con i dati, (b) codifica, (c) ricerca di temi ricorrenti, (d) revisione dei temi con approccio globale, (e) definizione e nominazione dei temi e, infine, (f) scrittura di un report coerente e contestualizzato in relazione alla letteratura di riferimento.

L'analisi dei risultati dei questionari, avvenuta attraverso una comparazione delle risposte delle singole insegnanti prima e dopo il progetto di ricerca, è stata considerata come un supporto all'analisi qualitativa dei dati provenienti dagli altri strumenti di raccolta e come stimolo di discussione e riflessione con le insegnanti nella fase di valutazione finale.

Il materiale osservativo è stato utilizzato come strumento di confronto e di integrazione dei dati acquisiti direttamente dai partecipanti e ha contribuito ad ampliare la conoscenza del fenomeno in oggetto e a verificare, anche dal punto di vista dell'osservatore, quanto detto dai partecipanti. In particolare, le osservazioni hanno fornito ulteriori indizi circa i comportamenti espliciti e dunque circa le abilità dei partecipanti allo studio e il cambiamento che queste hanno avuto durante i mesi.

Capitolo 4: Documentazione e analisi dei dati

*Ma all'improvviso gli insegnarono a dire "Mother"
per mamma e per cielo "sky": quel giorno, ci perdemmo.
Ora mi guardi come se io fossi un po' di più, ed anche un po' di meno,
di quello che un figlio – il tuo bambino – dovrebbe essere.
Sì, m'hanno insegnato a tradurre ogni cosa, anche me stesso”*
(Tusiani, 1997, p. 83)

Dalla codifica dei dati emerge un quadro abbastanza omogeneo relativamente ai quattro contesti classe partecipanti: sia riguardo le insegnanti che i bambini, le scuole coinvolte non presentano differenze significative nei risultati esplorativi e di valutazione finale e laddove presenti verranno segnalate nell'analisi dei dati.

Per queste ragioni, si è scelto di restituire le caratteristiche dei contesti, rendendo conto delle caratteristiche *trasversali* risultanti dall'analisi *cross-case* dei diversi casi, come anche di alcuni dati significativi relativi ai singoli casi quando utile o necessario. Come afferma anche Mortari *“Ipotizzando di voler individuare i fattori che identificano una buona pratica educativa si può decidere di individuare più classi scolastiche, anche in contesti istituzionali differenti, assumendo ciascuna come singolo studio di caso e successivamente operare una cross-case analysis”* (Mortari, 2007, p. 206). L'utilizzo di una metodologia di *collective case study* ha consentito di produrre un'analisi comparativa tra i diversi contesti classe, allo scopo di indagare il fenomeno della narrazione digitale e multilinguistica e le trasformazioni che esso ha consentito all'interno delle diverse classi. Inoltre, all'interno dell'analisi sono stati indagati in modo specifico le opinioni, le rappresentazioni, le consapevolezze, le pratiche educative e le abilità delle insegnanti, come anche le idee, i comportamenti e le conoscenze degli alunni, in quanto dimensioni fondanti la competenza interculturale e la consapevolezza linguistica (cfr. 1.3 e 1.2.3).

4.1 Fase esplorativa

La fase esplorativa è avvenuta tra maggio 2018 e settembre 2019, a seguito dell'ottenimento del consenso informato (D. Lgs. 101/2018) dagli insegnanti, dai genitori e

dagli stessi bambini. Come anticipato nel capitolo precedente, allo scopo di avere un quadro più completo possibile circa i contesti, in questa fase sono stati utilizzati diversi strumenti di raccolta dei dati:

- un'intervista semi-strutturata
- un questionario per indagare la percezione di efficacia personale
- un circle time con i bambini
- osservazioni carta e matita con partecipazione moderata della ricercatrice
- un focus group con i genitori (solo nella classe seconda, coinvolta in ISOTIS)

È stata condivisa sia con i bambini che con gli adulti la modalità di registrazione dei dati presentando alla classe l'audio-registratore e la telecamera usata. Inoltre, il primo giorno di osservazioni, è stato spiegato alla classe il ruolo e i compiti della ricercatrice durante la prima settimana di esplorazione.

Differentemente dal resoconto dell'analisi dei dati relativi alla fase valutativa finale dell'esperienza (cfr.4.3), in questo primo paragrafo si è scelto di organizzare la presentazione dei risultati dividendo i dati in base ai tre macro-temi, ovvero intercultura, multilinguismo e tecnologie, unitamente alle tre principali dimensioni del costrutto di competenza (cfr. 1.3) (atteggiamenti, conoscenze e abilità comportamentali o sociali), piuttosto che in connessione alle tipologie di partecipanti (insegnanti e alunni), come invece è avvenuto nell'ultimo paragrafo.

Questa scelta è stata compiuta per due ragioni. In primis, come sostiene anche Sarli (2017, p.13) *“secondo il paradigma costruttivista e narrativo, come ogni processo cognitivo la competenza interculturale non è solo un attributo individuale, ma è anche un potenziale distribuito all'interno della collettività (...). Si tratta della capacità di un gruppo di integrare e gestire la diversità esistente al proprio interno e di relazionarsi con le identità culturali altre presenti all'esterno, secondo un'ottica creativa e volta alla trasformazione.”* In un'ottica sistemica, sono state osservate le conoscenze, le rappresentazioni e le pratiche che circolavano all'interno dei contesti per poterne definire il potenziale situato e caratteristico del contesto globale.

Ciononostante, sono state prese in considerazione anche le opinioni iniziali di insegnanti e alunni, a cui si farà esplicito riferimento nel testo, ed è stata osservata ogni pratica educativa, con un focus particolare su quelle potenzialmente connesse alla valorizzazione linguistico-culturale o alle nuove tecnologie. A questo proposito si ritiene infatti che esista certamente *“una dialettica tra l'accezione individuale e collettiva della competenza interculturale: da un lato l'individuo interculturalmente competente può essere il catalizzatore di processi di diffusione*

di questo capitale culturale all'interno del gruppo, dall'altro un contesto sociale capace di valorizzare la diversità favorisce processi di apprendimento e sprigionamento della competenza individuale” (Ibidem).

In secondo luogo, l'organizzazione dell'analisi dei dati del presente paragrafo, nasce dalla necessità di approfondire ogni tema separatamente, poiché la specificità dei dati raccolti riguardo al tema del multi e plurilinguismo, necessitavano un approfondimento e un'analisi separata rispetto al tema delle relazioni interculturali, nonostante in questo studio i due temi siano concepiti in modo strettamente interdipendente. Inoltre, l'indagine sulle nuove tecnologie utilizzate nei contesti ha richiesto un'analisi a parte, poiché inizialmente concepita dai partecipanti come argomento sconnesso al multilinguismo e all'intercultura. Oltre ad una sintesi finale, nel capitolo successivo saranno discussi i risultati in modo integrato allo scopo di rispondere in modo coerente alle domande di ricerca.

Nel testo seguente verrà reso conto dei dati etnografici raccolti, archiviati, codificati e analizzati adottando una metodologia tematica mista (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006), con particolare riferimento alle osservazioni, alle interviste e ai momenti di co-progettazione con le insegnanti e ai circle time con i bambini, dando valore ad alcune frasi o dialoghi particolarmente esemplificativi che verranno riportati con trascrizioni verbatim. Per comodità del lettore, si riporta di seguito la tabella delle insegnanti poiché verranno citate utilizzando le lettere che gli sono state attribuite per tutelarne l'anonimato. I nomi propri degli alunni presenti nel verbatim presente nel testo sono stati inventati da chi scrive per ragioni di privacy.

Scuola	Classe	Nome insegnante	Anni di insegnamento	Materie insegnate
Scuola 1	Classe II	A	22	Italiano, Storia, Inglese, Scienze motorie
		B	10	Arte e immagine
Scuola 2	Classe III	C	32	Arte e immagine, Matematica, Scienze motorie, Musica
		D	29	Italiano, Storia
		E	20	Scienze, Geografia
Scuola 3	Classe III*	F	10	Italiano, Inglese, Storia, Geografia
	Classe V	G	15	Italiano, Geografia
		H	30	Arte e immagine

[Tabella 3.2]

4.1.1 Conoscenze, atteggiamenti e pratiche interculturali

1) Pratiche: carenza di pratiche educative e didattiche interculturali

Al momento dell'arrivo della ricercatrice nei contesti non sono attivi dei progetti orientati alla valorizzazione della diversità culturale. Tuttavia l'insegnante A ci racconta che nella scuola 1 durante l'anno scolastico 2017/2018 (anno precedente a quello dell'implementazione del progetto) la classe II ha partecipato al progetto '*Rom sinti e camminanti*' (RSC)⁷, un progetto promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca finalizzato all'inclusione e a combattere la dispersione scolastica e rivolto non solo ai bambini RSC ma a tutti i bambini presenti nella classe, agli insegnanti, al dirigente scolastico e al personale ATA. Anche nella classe III l'insegnante C, che ha la funzione strumentale per gli stranieri nell'Istituto in cui è di ruolo, racconta di aver partecipato a innumerevoli progetti durante i suoi 32 anni di servizio: è personalmente molto interessata ai temi della diversità culturale e racconta di un progetto teatrale svolto l'anno scolastico precedente focalizzato principalmente sull'educazione alle arti espressive e sulla comprensione e regolazione dell'affettività nei bambini, ma con risvolti interculturali per via della trama ambientata in Africa. Sebbene l'insegnante osservi l'iniziativa extra-curricolare da una prospettiva interculturale, dall'intervista delle colleghe di C emerge un disaccordo rispetto alla caratterizzazione interculturale di questo progetto, infatti entrambe dichiarano che non ci sono stati progetti di natura interculturale in questi tre anni con la classe.

Nonostante la diffusione su scala nazionale delle linee guida per l'integrazione degli alunni con vissuti migratori raccomandi l'utilizzo di una didattica interculturale e la progettazione di attività di valorizzazione del multilinguismo (MIUR, 2007), nella fase esplorativa del presente studio si conferma, ancora una volta, la grande distanza tra la teoria e la pratica educativa quotidiana nei contesti di vita reale (Nigris, 2015). Infatti, anche da un'indagine rispetto al piano dell'offerta formativa, della struttura scolastica, del sito delle scuole e dalle interviste con le insegnanti emerge l'immagine di scuole accoglienti, che espongono qua e là per i corridoi documentazione e lavori fatti in classe con i bambini (cartelloni, disegni, ...) riguardanti aspetti culturali (come ad esempio, mostre di oggetti provenienti da paesi lontani e tempi lontani, ricerche fotografiche su popoli stranieri, etc.), ma

⁷ (<https://www.minori.it/it/progetti-sperimentali-285/il-progetto-rsc>)

non orientate in modo sistematico, esplicito ed evidente all'inclusione e alla valorizzazione del background culturale degli alunni. Solo nel caso della scuola 1, che ha una percentuale di alunni CNI superiore al 62%, il Dirigente racconta ai ricercatori, durante il primo incontro avuto con lui, di aver sviluppato durante gli anni alcuni progetti improntati alla valorizzazione della diversità culturale, ai quali però la classe in oggetto non ha partecipato.

Dalle interviste e dalle osservazioni emerge che la didattica non sembra includere un rilevante riferimento a contenuti e processi interculturali e plurilinguistici (Miur, 2014; MIUR, 2007), ad eccezione del contesto scolastico numero 2, nel quale l'insegnante C dichiara di utilizzare una didattica orientata alla valorizzazione culturale in modo costante da tanti anni: *“nella didattica, siccome è un tema trasversale quello dell'interculturalità, quindi quando racconti delle storie ... Ad esempio, noi abbiamo i dieci minuti di lettura e racconti delle storie di personaggi che vivono in altri paesi (...) Specialmente quando tornano dalle vacanze parliamo del viaggio ... oppure tornano a casa nel paese d'origine e raccontano un po' le abitudini, magari anche il cibo... mi è capitato in altri anni, con altri bambini, praticamente mi avevano portato anche i libri di scuola, era venuta anche la zia di uno di questi bambini, che era una professoressa in Senegal e avevamo fatto anche un po' di matematica con un po' di problemi che facevano anche in Senegal, ecco”*.

A parte questo caso, le altre insegnanti dichiarano di non mettere in pratica nessun tipo di didattica interculturale. Addirittura, quest'ultima, a volte, viene percepita come una metodologia che *“toglie”* del tempo alle lezioni ordinarie e al raggiungimento degli obiettivi curricolari:

Ricercatrice: *“Per quanto riguarda la didattica interculturale: utilizza delle strategie per valorizzare le diverse culture all'interno delle sue materie?”*

D: *“Io se devo essere sincera, no. Anche perché, guardi le dico che siamo talmente di corsa e risicate con i tempi che pensare di dover togliere, che poi è un togliere per modo di dire, per fare delle ore di attività che esulano dalla didattica pura che è programmata, guardi, diventa difficile (...) Io sono in quella classe otto ore a settimana e faccio italiano, otto ore, capisce che è un problema”*. (D, III, intervista iniziale)

Per quanto riguarda gli alunni, non emergono particolari comportamenti in relazione alla cultura o alle relazioni interculturali: i bambini giocano tutti insieme nei momenti informali, senza divisioni etniche spontanee degli alunni, il clima è generalmente positivo e, durante la

settimana di osservazioni, non vi sono stati episodi in cui sono emersi comportamenti discriminatori.

L'unico momento di separazione culturale è stato osservato nella scuola 1, dove gli alunni musulmani venivano raggruppati tutti allo stesso tavolo nell'ora del pranzo per facilitare la distribuzione dei pasti basati su diete speciali. A questo riguardo le insegnanti non hanno mostrato particolare stupore né si sono mostrate contrarie a questa pratica decisa dall'intero collegio scolastico a inizio anno. I bambini sembrava non avessero particolari rimostranze a riguardo, apparivano particolarmente tranquilli, abituati, e ne hanno approfittato per parlare in egiziano per tutto il tempo del pranzo, ad eccezione dell'unica alunna marocchina che pareva essere a disagio rimanendo silenziosa. Alla ricercatrice questa pratica è parsa un momento di separazione etnico-religiosa. Sebbene i bambini non abbiano espresso verbalmente un'opinione contraria a questa modalità logistica, non è detto che il loro vissuto interno non sia negativo. Come si sentono i bambini a cui viene chiesto di mangiare in un tavolo a parte? Cosa ne pensano i bambini non musulmani di questa divisione? La ricercatrice si è limitata a osservare, senza porre domande agli alunni per paura di innescare un vissuto negativo o discriminatorio, fino a quel momento probabilmente ignorato o non esistente tra i bambini. Rimane l'ipotesi, supportata dalle teorie che si rifanno a quella del contatto di Allport (1954), che la vicinanza nei momenti della mensa, potrebbe favorire l'inclusione, il dialogo e il confronto tra alunni, caratteristiche che sembrano, purtroppo, passare quantomeno in secondo piano.

Un altro dato riguarda la modalità di accoglienza degli alunni neoarrivati nelle classi. In particolare, in III è presente una alunna neoarrivata egiziana (di un anno più grande e cugina di una alunna già presente in classe al suo arrivo) arrivata a settembre 2018 e nella classe seconda solo presenti tre allievi egiziani arrivati in Italia rispettivamente a maggio 2018, settembre 2018 e gennaio 2019. Nei loro confronti non vi sono state pratiche di accoglienza strutturate o pensate con gli alunni della classe. Le insegnanti imputano la ragione di questa disorganizzazione alla gestione disfunzionale della scuola dei nuovi arrivi: i bambini arrivano spesso con poco preavviso lasciando alle insegnanti un tempo insufficiente per preparare delle giornate dedicate all'accoglienza. Solo nella classe III, C dice di fare, solitamente, dei colloqui con la famiglia, in presenza del mediatore familiare, finalizzati a far conoscere ai genitori la scuola, le sue regole e i suoi servizi e di ideare delle giornate di presentazione per i bambini in classe. Questo è purtroppo non è avvenuto con l'alunna arrivata a settembre che, essendo inserita all'inizio della scuola *“ha avuto la possibilità di conoscere i compagni in modo graduale”* (C, III, intervista iniziale).

In questi casi il rischio sembra essere quello da cui Zoletto (2007) ci mette in guardia citando Paulo Freire, ovvero il rischio di un insegnante ‘burocratizzato’, un educatore che, in preda all’organizzazione manageriale e metodologica della classe e dell’accoglienza, tralascia la vera essenza dell’integrazione, mettendo da parte il coinvolgimento emotivo e le relazioni autentiche di riconoscimento reciproco, a favore di una gestione ‘economica’ dell’inserimento.

2) *Credenze. “L’essere tanto diversi è tanto una ricchezza”*

Da tutte le interviste con le insegnanti emerge l’idea della diversità culturale come un vantaggio per tutti gli alunni, a prescindere dalla provenienza. Ad esempio, alcune insegnanti affermano che *“l’essere tanto diversi è tanto una ricchezza”* (D, III), *“è una cosa che si può scambiare, ci può essere uno scambio, una cosa bella”* (E, III). Secondo le insegnanti infatti nella scuola d’oggi oramai *“È la normalità avere il duplice vissuto”* (A, III) e questo di per sé non provoca alcun problema relazionale, a loro dire, nelle classi. Secondo un’insegnante *“nel futuro sono bambini che avranno una marcia in più perché anche dal punto di vista cognitivo avere due culture apre gli orizzonti”* (B, III)

Nella prospettiva degli insegnanti, la duplice identità è vista come un arricchimento sia personale, poiché consente di avere un bagaglio esperienziale più complesso, più ampio e che consente di accedere a maggiori risorse per la risoluzione di problemi, sia di ordine sociale, poiché permette lo scambio di prospettive di informazioni e la circolazione di idee diverse che ampliano gli orizzonti. Nonostante questa visione generalmente positiva e l’idea della doppia identità come qualcosa che *“si può scambiare”* e che *“può arricchire”*, nessuno scambio e nessuna valorizzazione culturale viene messa in atto nelle classi considerate.

Le insegnanti di II ritengono che i bambini siano ancora *“troppo piccoli”* per comprendere cognitivamente le differenze culturali tra se stessi e i compagni italiani *“forse una piccola differenza coi compagni italiani la sentono, ma in questo momento non è una differenza che si può definire in qualche modo, sono troppo piccoli. Diciamo che l’impressione generale è che siano tutti dello stesso Paese”* (A, classe II). Vi è dunque l’idea che l’appartenenza culturale sia legata ad una dimensione cognitiva, più che emotiva e sociale e che i bambini non sono ancora in grado di comprendere di quali risorse sono a disposizione.

Le insegnanti sembrano non supportare la consapevolezza dei bambini, attraverso quel processo che Vygotskij (1934) ha chiamato scaffolding, rispetto alla loro ricchezza identitaria, sottostimando la crucialità della dimensione emotiva, affettiva della propria identità e/o della

propria appartenenza. L'idea delle insegnanti che i bambini siano tutti uguali, sebbene richiami ad un'ideale benevolo di equità di diritti, sottende anche il rischio di lasciare la cultura d'origine celata e pericolosamente invisibile. Inoltre, le osservazioni nella classe II, come anche delle altre, non possono confermare totalmente l'idea che hanno le insegnanti riguardo all'im maturità dei bambini, infatti, durante il circle time, i bambini sembrano ben consapevoli di essere *“un po' di qua e un po' di là”* e raccontano con piacere ed entusiasmo le loro avventure nel paese di origine o con tristezza l'idea di non poterci tornare:

Alunno: *“Sai che io sono nato a Rio de Janeiro?”*

Ricercatrice: *“Ah, sì?”*

Alunno: *“Sì, sono un po' brasiliano. Ora però non posso più tornare da mia nonna (faccia triste) perché il biglietto costa troppo. Quando ero più piccolo era gratis, ma ora no. Costa tantissimo”*

(circle time, classe II)

In alcune conversazioni come queste si può notare la consapevolezza o, quantomeno, la conoscenza dei bambini delle proprie origini oltre che dei motivi concreti per cui gli affetti sono tristemente irraggiungibili. Non solo i bambini con vissuto migratorio, ma anche gli stessi alunni italiani sono felici di poter raccontare le loro origini:

Alunno 1: *“Io sono siciliano! Beh, è mia nonna è siciliana ... e mio padre ... e mio zio. Io vado tutti gli anni a trovarla e stiamo tutta l'estate”*

Ricercatrice: *“Che bello!”*

Alunno 1: *“Io capisco bene il dialetto siciliano ... so dire anche qualche parola”*

Alunno 2: *“Io sono calabrese”*

Alunno 3: *“Io sono pugliese!”*

(circle time, classe V)

3) *Atteggiamenti. “Quelli nati in Italia non hanno l'appartenenza da rivendicare”*

Per quanto la duplice identità culturale sia considerata generalmente una ricchezza, ricorre nelle idee degli insegnanti una differenza netta tra bambini di prima e seconda generazione.

Secondo il parere della maggior parte delle insegnanti i bambini di prima generazione sarebbero quelli che sperimentano le maggiori difficoltà dal punto di vista dell'integrazione sociale. L'essere nati in un paese straniero e arrivati in Italia nel corso della seconda infanzia è elemento discriminante, a loro parere, nella comprensione della propria diversità culturale: le famiglie arrivate in seguito alla nascita del bambino osservano di più le usanze del paese di origine e questo permetterebbe ai bambini di prima generazione, da una parte, di percepire maggiormente la propria duplicità culturale e, al contempo, di creare una scissione evidente e a volte dolorosa tra la cultura familiare e quella scolastica. A questo proposito un'insegnante dice: *“il bambino trasferito da poco naturalmente osserva di più quelle che sono state le abitudini familiari. (...) Ho visto dei bambini arrivati che continuavano ad andare alla scuola araba, li ho notato più di difficoltà nell'integrazione”* (B, classe II). Inoltre, i bambini di prima generazione soffrono di più per la lontananza dal paese di origine e sognano di tornarci a vivere. Un'insegnante fa l'esempio di un bambino che esprime molta tristezza e la necessità di tornare nel suo paese di origine: *“soffre tantissimo (...) ne parla proprio trasmettendoci la necessità di vivere in questo paese (l'Egitto). Lui proprio ce lo ha fatto capire (...) Attribuisce alcuni suoi atteggiamenti al suo distacco dal paese di origine”* (A, II).

Al contrario, per quanto riguarda i bambini di seconda generazione la cultura familiare sparisce senza lasciare traccia divenendo silente: *“Quello che ho notato è che i bambini nati in Italia ma con genitori stranieri è come se non avessero un bagaglio regresso, sanno che hanno un'altra origine etnica ma hanno più un vissuto del 'bel paese' (riferito al paese di origine familiare), alla fine ci vanno solo in vacanza!”* (A, II).

In questi casi, come nel caso degli italiani considerati 'senza un'appartenenza da rivendicare', la cultura diventa un involucro trasparente (Moro, 2005) e quindi il bambino viene concepito (quasi) senza un bagaglio esperienziale e culturale altro rispetto a quello italiano. Il fatto di essere italiani o nati in Italia sembra manifestarsi in una dimensione di continuità culturale con il paese di nascita ed in una minore probabilità di sviluppare disagi: *“Quelli nati in Italia non hanno l'appartenenza da rivendicare, non hanno disagi. Chi ha passato i primi anni dell'infanzia, quelli più significativi, in un altro paese con altre modalità e tradizioni chiaramente si scontra con una città molto dinamica, con un paese diverso e questo crea qualche disagio”* (A, II). Addirittura, nella classe V l'insegnante si accorge solo a metà intervista che non aveva contemplato una bambina spagnola nell'elenco degli alunni con cittadinanza non italiana e tutt'e tre le insegnanti di III non parleranno alla ricercatrice del bambino di origini rumene che frequenta la classe.

La cultura di appartenenza diviene talvolta invisibile e, in questi casi, l'influenza della cultura familiare sullo sviluppo del bambino viene sottostimato. Secondo le insegnanti la conoscenza dei bambini di seconda generazione rispetto al paese d'origine è molto bassa “*Non credo che abbiano neanche tanta conoscenza del paese di origine essendo stati sempre in Italia*” (F, III*).

Per quanto riguarda i bambini, in tutte le interviste somministrate alle insegnanti, ricorre un loro spontaneo interesse verso le culture dei compagni: “*Il bambino cattolico è curioso verso le festività degli stranieri e viceversa il bambino musulmano curioso delle nostre usanze. Erano tutte domande che si susseguivano ‘perché le colombe o il coniglietto sono tutti simboli della Pasqua?’*” (B, II). Alcuni bambini sembrano mostrare orgoglio per il paese d'origine proprio e dei propri genitori “*Ad esempio, Nadira, la bambina senegalese, con tanta felicità mi ha detto ‘maestra io mercoledì (giorno della del focus group con i ricercatori) metterò un vestito del mio paese’*” (A, II).

Anche durante le osservazioni e i circle time con i bambini, si nota una sostanziale curiosità verso le culture dei compagni, verso le origini proprie e altrui che si sostanziano in una molteplicità di domande vicendevoli circa il proprio paese d'origine e gli usi, le festività, gli abitanti, la flora, la fauna e le caratteristiche climatiche che lo caratterizzano.

Dalle osservazioni sembra che i bambini si domandino alcune curiosità per la prima volta e che in precedenza non vi fossero state discussioni simili. Si riporta come esempio una conversazione avvenuta durante il circle time nella classe II: le alunne 1 e 2 sono due bambine di origini filippine che si sono trasferite in Italia prima dell'inizio della scuola primaria. Hanno frequentato la scuola dell'infanzia dello stesso Istituto Comprensivo che frequentano attualmente, insieme alla maggior parte dei compagni in classe con loro. L'alunno 3 è un bambino di origini italiane e brasiliane, il 4 di origini italiane e la numero 5 è nata in Italia ma ha origini senegalesi.

Alunna 1: “*In filippine Carnevale non si fa mai*”

Alunna 2: “*Sì, e poi non nevica in filippine*”

Alunno3: “*Come mai non si fa Carnevale?*”

Alunna 1: “*Però capodanno sì*”

Alunna 2: “*Non lo so, forse si fa solo Natale. Tu lo sai perché?* (domanda alla compagna 1, anch'essa filippina)

Alunna 1: “*Si fa solo Natale però non nevica*”

Alunno 3: *“Davvero?”*

Alunna 2: *“È sempre estate di là perché possiamo andare sempre in mare”*

Alunna 1: *“Però ora è notte”.*

Alunno 4: *“Quindi se urliamo li svegliamo? (risate)”*

Alunno 3: *“Hanno degli orari diversi!”*

Alunna 2: *“Sì”*

Alunna 1: *“Siccome fa caldo non c'è mai la neve. A volte c'è un pochino freddo, un pochino.... La mia casa è in una laguna”*

Alunna 2: *“Eh?! Cosa vuol dire laguna?”*

Alunna 1: *“... Di là non ci sono autobus. Ci sono solo i TRICYCLE e i JEEP”*

Alunno 3: *“E cosa sono i 'traisikel’?”*

Alunna 2: *sono delle specie di moto con le finestre, oppure ha una porta e senza porta si può entrare”*

Alunna 1: *“Ti devi aggrappare perché va molto veloce.”*

Alunna 5: *“Sapete che al nostro paese i pullman non si fermano mai? Continuano, continuano e poi ad un certo punto quando si fermano noi saltiamo su, se no continuano.”*

Alunna 1: *“Che cosa?”*

Alunna 5: *“I pullman nostri, in Africa. Quando si fermano noi scendiamo subito. Vanno veloci, veloci, veloci e non si fermano mai!”*

Da questa conversazione emerge la grande voglia dei bambini di parlare della loro cultura: le mani alzate si susseguono e spesso è necessario che le insegnanti intervengano per ricordare che ognuno avrà il suo turno di parola e potrà contribuire alla conversazione senza sovrapporsi ai compagni.

Si evince una contraddizione con la percezione delle insegnanti secondo la quale i bambini di seconda generazione percepiscono meno la doppia appartenenza culturale: la bambina, nata in Italia e africana di origine familiare, parla di *nostro paese* riferendosi al Senegal ed è la stessa bambina che in una conversazione sopracitata esprimeva alla maestra la felicità di poter sfoggiare il vestito tradizionale senegalese per un'occasione di festa come quella di avere i ricercatori e i genitori a scuola.

4) *Le relazioni in classe: “il problema è dei grandi”*

Sebbene, in tutte e quattro le classi, vi siano alcuni alunni con difficoltà relazionali, secondo l’opinione delle insegnanti, le problematiche non sono effettivamente legate al vissuto migratorio, ma sono maggiormente imputabili alle caratteristiche personali dei bambini: *“Queste sono questioni di carattere proprio”* (G, classe V); *“Quando la relazione con i compagni non funziona, non è a causa della provenienza (...) non sono legati alla provenienza è una falsa percezione”*(D, classe III*).

Dalle interviste emerge la percezione delle insegnanti che i genitori temono talvolta che i figli vengano discriminati poiché ‘stranieri’. A questo proposito un’insegnante dice: *“C’è la mamma di Daniel, che è egiziano, che ogni tanto dice, ma cosa che non è assolutamente vera, che il bambino viene escluso. Ma è una mamma che ha tutte queste idee che si è messa in testa (...) E lei diceva: mio figlio, lo emarginano, nessuno vuole giocare con lui. Insomma, poi alla fine glielo abbiamo fatto capire che non era così”*. Tutt’è tre le insegnanti di questa classe sono d’accordo nel dire che i problemi di Daniel non siano da imputarsi alla sua cultura di origine, ma che derivino piuttosto dal suo temperamento difficile e non prendono in considerazione ciò che la madre di Daniel pensa a riguardo, cercando al contrario di dissuaderla dalle sue credenze.

In questa direzione vanno anche i commenti di altre insegnanti a proposito di problematiche e disagi identitari dei bambini: quando presenti, la maggior parte delle volte, deriverebbero dal comportamento e dagli atteggiamenti degli adulti che circondano i bambini *“perché la diversità è oggettiva. I problemi vengono agli occhi degli adulti, per i bambini nulla è un problema”*. Anche durante il focus group della classe seconda, alcuni genitori individuano il cuore del problema negli atteggiamenti degli adulti: *“Quello che ho notato è che in questa fascia di età la differenza di lingue e nazionalità non viene sottolineata non viene percepita (dai bambini), magari sì, ma non viene sottolineata come difficoltà.”* (mamma italiana, classe II); *“Il problema è dei grandi, sono gli adulti... loro (i bambini) giocano, sono contenti, parlano insieme, vengono a casa, vanno nell’altra casa, i problemi sono dei grandi”* (mamma senegalese, classe II).

Le loro paure, che si riversano talvolta nella scuola, sono legate alle esperienze di discriminazione o persino di razzismo che hanno avuto al di fuori della scuola: *“conoscere altre culture va bene per noi, ma non sappiamo se le altre accettano lo scambio. Non sappiamo se loro sono per lo scambio. Io ho vissuto un po’ di razzismo nel quartiere (...) non volevano far giocare mia figlia”* (mamma egiziana, classe II). Anche in questo caso si può notare la paura dei genitori di vivere e far vivere anche ai loro bambini esperienze dolorose come quelle che

loro stessi hanno vissuto. Da qui l'urgenza delle famiglie, già individuata in letteratura (Cattaneo & Dal Verme, 2009; Moro, 2002; Pastori, 2010), di far uscire i figli da uno scomodo limbo, da una via di mezzo che ai genitori non piace e a causa della quale, dicono con tono fortemente deluso, *“se vai in Africa non sei Africa, se sei qua non sei italiano. Alla fine, chi sei qui?”* (mamma senegalese, II) o ancora *“Hai capito, nostri bambini sono stranieri qua e sono stranieri lì (...) Se pensiamo a loro, al futuro, loro hanno il futuro qua. Questa la verità”* (Mamma, II).

Dalle interviste con le insegnanti emerge l'idea di genitori generalmente collaborativi, con cui si intessono rapporti di rispetto reciproco ma, soprattutto nel caso dei genitori arabi, si percepisce un'“autoesclusione” che li porta a circondarsi di genitori connazionali: *“Un po' di sottogruppi, soprattutto con gli arabi ci sono. Perché insomma il discorso che sono un po' diversi anche come abitudini ... più che altro questo. Però abbiamo tanti arabi nella scuola per cui le famiglie arabe hanno un loro sottogruppo, si comprendono ... forse anche per il numero... però io ritengono che una certa difficoltà di integrazione da parte loro ci sia”* (C, III)

La comparazione fra queste due visioni è interessante: da una parte le famiglie con background straniero non sono sicure di essere accettate e hanno paura di subire e far subire ai figli atti discriminatori, dall'altra le insegnanti italiane sentono che i genitori non fanno abbastanza sforzi per integrarsi, ossia per intraprendere relazioni anche con genitori non arabofoni.

In entrambi i soggetti, genitori e insegnanti, sembra esserci l'idea che lo sforzo debba venire dall'altro, che sia l'altro a dover tendere la mano, a mostrarsi disponibile, a contribuire maggiormente al processo di integrazione. L'idea di un processo di integrazione equilibrato e bidirezionale (Piontkowsk, Rohmann, & Florack, 2002), all'interno del quale ognuno apporta il suo contributo per farsi conoscere e conoscere, appare un'area di possibile miglioramento che le insegnanti potrebbero cercare di incentivare, sebbene si tratti di interazioni sociali molto complesse e di fatto la difesa dei propri confini è un atteggiamento diffuso, non facilmente contrastabile, poiché entrano in gioco molti livelli di influenza dei soggetti a livello di macro-contesto socio-politico e culturale complessivo.

Secondo il parere delle insegnanti, il dialogo con i genitori stranieri è spesso difficoltoso e ristretto a brevi momenti obbligatori e sanciti all'inizio dell'anno scolastico sulla base di scadenze o momenti didattici (ad esempio, le valutazioni intermedie e di fine anno, i colloqui di inizio e fine anno, etc.). Sembra non vi siano occasioni di incontrare le storie delle famiglie, che tracciano percorsi di viaggio fisico e simbolico, nei quali le identità degli adulti, le scelte

educative, i processi di adattamento socioculturale, incontrano complessità e sfide specifiche. Nelle parole delle insegnanti, non compaiono momenti pensati e strutturati finalizzati a creare occasioni di dialogo su idee, preoccupazioni e strategie educative.

Tuttavia le insegnanti sembrano percepire la necessità di colmare un divario culturale tra scuola e famiglie, spesso imputato alla mancanza di informazioni *delle famiglie* sulla cultura ospitante e pensano sia necessario avere a disposizione un mediatore culturale che le aiuti a comunicare: “*Sarebbe anche più importante avere dei mediatori (...) Perché anche quando vuoi far conoscere la scuola le modalità di funzionamento della scuola...perché la scuola in Italia, non è la scuola che c’è in Egitto, non è la scuola che c’è nelle filippine, per cui fa capire che cos’è la scuola in Italia è importante far capire che cos’è a queste persone*” (B, II).

Il mediatore è visto esclusivamente come qualcuno che aiuta a trasmettere delle informazioni all’altro e non a recepirne. La comunicazione sembrerebbe concepita in modo unidirezionale e l’integrazione tenderebbe ad una modalità assimilazionista (Berry, 1980).

5) *Conoscenze e consapevolezza. (Ri)conoscere le origini degli alunni: “mi cogli impreparata”*

Nonostante una dichiarata posizione accogliente, le insegnanti sembrano dedicare poca attenzione alle percezioni dei genitori, come emerge anche dal questionario sull’efficacia personale, e non si rivelano particolarmente ricettive rispetto alle culture d’origine dei bambini di cui, spesso, non hanno conoscenza. Ad esempio, quando la ricercatrice chiede da dove vengono i bambini della classe, in tutte le classi, le insegnanti hanno bisogno di leggere l’elenco degli alunni per verificarne il paese di provenienza (nonostante conoscano i bambini anche da parecchi anni), e alcune si confondono riguardo al Paese d’origine degli bambini (ad esempio, un’insegnante parlerà per tutta la fase esplorativa di un bambino dell’Ecuador che in realtà, si scoprirà nella fase di implementazione, è di origini salvadoregne). La maggior parte delle insegnanti non sa se gli alunni sono nati in Italia o se si sono trasferiti in un secondo momento e alcune sono evidentemente in dubbio e propongono delle ipotesi, ragionando sulle poche informazioni che hanno sulla migrazione delle famiglie.

Emerge quindi una generale scarsa conoscenza delle culture di origine dei bambini e delle famiglie degli alunni, talvolta con qualche senso di colpa “*Oddio, forse dovrei informarmi!*” (F, III*) o dell’imbarazzo “*mi cogli impreparata!*” (H, V), “*Oops, la mia collega sicuramente lo sapeva, lo hai già chiesto a lei?*” (G, V), a volte con una certa sufficienza o

inconsapevolezza “*C’è un fascicolo intero del suo passato ma niente di ché, niente di rilevante*” - “*non credo sia di cruciale importanza conoscere le culture dei bambini*” (A, II).

Sebbene le insegnanti abbiano dato il loro consenso alla partecipazione al progetto e si siano proposte volontariamente per parteciparvi ed esprimono il loro sincero interesse al tema dell’intercultura e del multilinguismo, manca probabilmente un livello di consapevolezza tale da consentirgli di riconoscere il loro atteggiamento implicito poco attento rispetto alle origini e al vissuto migratorio di ogni famiglia.

A conferma di ciò, la maggior parte delle insegnanti dichiara, sia nell’intervista che nel questionario sull’autoefficacia, un livello medio-basso rispetto alla capacità di far fronte alle sfide poste da una classe multiculturale, alla bassa conoscenza della didattica interculturale e alla capacità di far fronte ai conflitti che derivano da differenze culturali. Anche in questo caso la letteratura sul tema verrebbe confermata (cfr. 1.3.4): gli insegnanti rivelano una scarsa conoscenza delle famiglie d’origine unita ad un basso livello di consapevolezza circa i propri atteggiamenti interni (Nigris, 2015) che viene compensata da una positiva predisposizione verso l’apprendimento di metodologie innovative o teorie che possano sostenere la gestione di classi multiculturali.

4.1.2 *Conoscenze, atteggiamenti e pratiche multilinguistiche*

1) *Atteggiamenti verso il plurilinguismo*

L’essere plurilingue è considerato da tutte le insegnanti un vantaggio per gli alunni “*Sono bambini che avranno una marcia in più perché anche dal punto di vista cognitivo aprono gli orizzonti. Le difficoltà che hanno adesso questi bambini sono minori rispetto ai vantaggi cognitivi che avranno in futuro*” (A, classe II); “*Chi può parlare due lingue è comunque una fortuna di base*”; “*Io glielo dico sempre che sono molto fortunati*” (G, V).

Per quanto riguarda l’influenza della lingua madre sull’italiano L2, due insegnanti esprimono un’opinione diversa. In particolare, un’insegnante pensa che parlare in famiglia la lingua d’origine possa essere uno svantaggio (“*Chi a casa parla maggiormente la lingua d’origine rispetto all’italiano ha maggiori difficoltà soprattutto nel costruire le frasi*” – B, classe II) mentre un’altra lo considera come una variabile che può influire positivamente sulla conoscenza dell’italiano (“*Io penso che se sanno bene la lingua madre imparano anche molto bene l’italiano, nel senso che la qualità del linguaggio è fondamentale. Per esempio, ci sono*

alcuni bambini arabi che parlano subito in modo corretto. Hanno un periodo di silenzio molto lungo, poi però le frasi sono molto corrette molto precise” - A, classe II). La stessa insegnante che evidenzia la possibilità di incontrare più difficoltà nello sviluppo dell’italiano come lingua seconda, riflettendo ad alta voce sulle possibili incidenze della lingua madre sull’apprendimento dell’italiano, dice che tutto sommato “(...) la variabile da considerare è quella del tempo, non è che la difficoltà è permanente!”.

Il resto delle insegnanti ammette di non sapere se parlare la lingua madre in famiglia possa essere un vantaggio o uno svantaggio nell’acquisizione dell’italiano come lingua seconda. Nonostante qualcuna provi a fare delle ipotesi, in generale le insegnanti affermano di non avere abbastanza informazioni e formazione a riguardo. Quando sollecitate a riflettere sulla possibile influenza tra le due lingue, le insegnanti non esprimono preoccupazioni particolari rispetto al plurilinguismo, anzi ne hanno una visione generalmente positiva. Piuttosto esse riflettono sull’importanza che la conoscenza dei genitori dell’italiano ha sullo sviluppo e sulle performance scolastiche dei bambini, evidenziando che spesso i bambini non sono sostenuti o aiutati a fare i compiti a casa *“se anche i genitori hanno grosse difficoltà naturalmente poi la cosa incide anche sul lavoro che si fa a casa: l’aiuto nei compiti, nello studio ... questo influisce sicuramente”* (G, V). Tuttavia, questo non sembra essere un problema per lo sviluppo dei bambini che sono considerati abbastanza competenti per farcela anche da soli poiché *“a casa fanno quello che possono fare, chi più chi meno, ma sono bravi”*.

In generale, il plurilinguismo non viene considerato un problema bensì, al contrario, una risorsa, ma le insegnanti non hanno conoscenza riguardo a teorie di sviluppo bilingue, né sono informate circa le metodologie didattiche per promuovere il multilinguismo ed è proprio questo aspetto che le ha incuriosite e spinte a partecipare.

Per quanto riguarda i bambini, sia durante i circle time, sia durante i giorni di osservazione, si dimostrano molto interessati al tema del plurilinguismo. In particolare, durante il periodo di osservazione, nel corso di momenti informali, i bambini si avvicinano frequentemente alla ricercatrice (dopo aver capito che uno dei temi della ricerca in corso è il multilinguismo) raccontandole di tutte le lingue che sanno parlare e che conoscono. Gli alunni sembrano entusiasti di poter mostrare il loro bagaglio linguistico, anche se, davanti al grande gruppo, mostrano un po’ di timidezza a riguardo. Ad esempio, durante il circle time di seconda alcuni bambini si imbarazzano alla richiesta di dire ‘ciao’ in tutte le lingue che sanno e chiedono all’insegnante di far coprire gli occhi ai compagni: solo quando tutti avranno gli occhi chiusi gli alunni riusciranno a pronunciare i vocaboli in lingua madre. Le classi sono generalmente emozionate e felici di questo scambio, che avviene per la prima volta da quando hanno iniziato

la scuola primaria. Le domande si susseguono e i discorsi sul paese e sulla lingua d'origine sono molteplici. Solo nel circle time nella scuola 1 un bambino egiziano dice che a lui l'arabo non piace perché *“arabo non fa imparare l'italiano”*.

Per quanto riguarda la classe II, classe nella quale è stato fatto un iniziale focus group dai ricercatori di ISOTIS, le opinioni dei genitori si dividono: alcuni pensano che tramandare la lingua d'origine sia un'eredità importante che influisce sul benessere del bambino, mentre altri vorrebbero che i figli si concentrassero nell'imparare l'italiano, tralasciando temporaneamente l'apprendimento della lingua materna.

2) Le relazioni. La complessità della comunicazione insegnanti-famiglia

In tutte le interviste ricorre la riflessione sulla comunicazione con le famiglie straniere e non. In particolare, la percezione delle insegnanti è di avere un problema prevalentemente di ordine linguistico con i genitori stranieri non conoscendo la lingua d'origine delle famiglie. Vorrebbero che fossero messi a disposizione delle docenti più mediatori linguistici, presenti quotidianamente nel contesto e che questa figura non fosse su base volontaria (come lo è ora negli istituti studiati). Quando presente, il mediatore aiuta principalmente le insegnanti a comunicare informazioni ai genitori, mentre le insegnanti credono che potrebbe essere utile una figura che aiuti i genitori stessi a interagire con il contesto, a conoscerlo maggiormente e trovare le informazioni utili. Le lingue e i linguaggi diversi, i sistemi di credenze diverse, aspettative e rappresentazioni dei ruoli, delle cornici, dei compiti, dei traguardi evolutivi esitano in momenti di incontro che innescano dei processi di dialogo sistematici non sempre positivi, dai quali possono innalzarsi barriere che irrigidiscono ulteriormente la comunicazione interculturale (Bove, 2015). Gli insegnanti, in questo caso sembrano attribuire tutte le difficoltà della comunicazione all'incomprensione linguistica, sminuendo la mancanza di sintonia che a volte proviene da visioni e atteggiamenti culturali diversi. L'idea che i mediatori possano risolvere la questione è ingenua o, quantomeno, strategicamente evitante rispetto al fulcro del problema dell'incomprensione. L'impiego di mediatori, come sottolineato da Zoletto (2007) nasconde l'ansia di una integrazione poco preparata e subita e l'enfasi unilaterale sulla lingua e sui contenuti lascia latente la scarsa attenzione alle dinamiche micro-sociali dell'interazione tra membri del meso-sistema. Talvolta sono gli stessi bambini che vengono utilizzati come mediatori nella comunicazione tra insegnante-genitore, ad esempio, nelle osservazioni la ricercatrice assiste ad una telefonata tra la maestra e una mamma in cui viene chiesto

l'intervento del bambino per una traduzione simultanea. Anche gli stessi bambini, durante i circle time raccontano di aver aiutato i genitori a tradurre alcuni avvisi sul diario *“io aiuto la mamma a leggere i fogli quelli dentro al diario”* – *“anche io”*. Sebbene in questi casi si possono considerare i vantaggi per i bambini riguardo all'acquisizione di competenze linguistiche, queste passano in secondo piano rispetto alle rappresentazioni che ne derivano: il genitore rischia di non sentirsi all'altezza di un dialogo tra adulti, non sentendosi riconosciuto nel suo ruolo genitoriale all'interno della società che lo accoglie e l'educatore rischia di cadere nel tranello della svalutazione dello straniero a cui non importa integrarsi perché è *‘in Italia da anni ma ancora non conosce la lingua’*.

3) *Conoscenze. “Le nostre conoscenze di insegnanti sono quelle che sono”*

Le insegnanti, durante le interviste sembrano riflettere, quasi per la prima volta, sulle lingue dei bambini. Non sanno con precisione quali e quante lingue essi parlano o con chi le parlano. Di seguito uno stralcio dell'intervista fatta ad un'insegnante di III: l'insegnante parla di una bambina neoarrivata che parla poche parole di italiano ed è aiutata dalla cugina, vicina di banco, che invece è in Italia dai primi anni della sua infanzia.

Ricercatrice: *in classe vi è mai capitato di sentir parlare la loro lingua di origine?*

Insegnante D: *no, solo in occasione di questa bambina nuova perché ripeto, le chiedo proprio ‘spiega alla cugina perché forse non ha capito’, però gli altri (Riferito agli altri alunni con background migratorio) no, sempre in italiano (...) ma credo che non abbiano neanche una conoscenza della lingua...possono conoscere qualche parola però non so se per esempio, la Valentina, che è una bravissima scolara, non credo neanche che sappia il rumeno o ne sa qualcosa, non so se i genitori ... forse tra di loro ... sicuramente parleranno il rumeno, ma credo che con lei parlino italiano. Credo di sì, però non ... indagheremo. Non è una cosa che è veramente mai uscita*

Questo stralcio, rappresentativo delle altre interviste, aiuta a comprendere quanto le insegnanti sappiano poco delle conoscenze e delle competenze linguistiche dei loro alunni. Secondo la maggior parte delle insegnanti, i bambini non sanno né leggere né scrivere nelle lingue familiari, ad eccezione degli arabofoni *“la maggior parte va anche a scuola di arabo, quindi studia l'arabo”*

Dalle osservazioni e dai circle time con i bambini emerge la capacità della maggior parte degli alunni arabofoni di tradurre agevolmente dall'italiano all'arabo, ma una mancata abilità di letto-scrittura dell'arabo. Al contrario i bambini moldavi e una bimba rumena si rivelano capaci di leggere piccole parole, anche se ammettono che “è molto difficile”. Ad eccezione dell'alunno nigeriano di quinta, i bambini bilingui dicono di capire la lingua familiare (alcuni hanno più lingue familiari) poiché lingua prevalente in casa. Anche i bambini italiani affermano che perfino loro a casa sentono parlare il dialetto e lo comprendono. La maggior parte degli alunni ha un profilo misto di competenza linguistica: ad eccezione di uno, tutti gli alunni con background migratorio hanno una competenza essenzialmente ricettiva in almeno un'altra lingua oltre all'italiano, la gran parte ha un profilo bilingue simultaneo precoce e, alcuni un profilo bilingue consecutivo, avendo appreso una lingua seconda (spesso l'italiano) dopo il terzo anno di vita (Abdelilah-Bauer, 2008).

I dialoghi con i bambini confermano quindi che le insegnanti hanno una scarsa conoscenza:

- delle lingue parlate in famiglia in ambito domestico
- delle lingue conosciute dagli alunni
- delle abilità linguistiche degli alunni

4) *Pratiche. “Noi cantiamo la canzoncina del compleanno in più lingue”*

Per quanto riguarda la valorizzazione della lingua materna, sia a livello di classe che di scuola, non sono state osservate pratiche di valorizzazione della L1 integrate in una riflessione strutturale sulla didattica e la vita nella classe, piuttosto sono state riscontrate iniziative sporadiche. Dal punto di vista del materiale e della documentazione, a scuola non sono presenti libri e/o scritte in altre lingue. È stato possibile osservare in tutti e tre i siti che alcuni libri in altre lingue erano collocati in stanze poco o non utilizzate, come confermato dalle insegnanti stesse (quali ad esempio la biblioteca della scuola, o le aule che di tanto in tanto vengono utilizzate per i progetti di alfabetizzazione). Inoltre, alcune insegnanti dicono di cantare la canzone di ‘buon compleanno’ in altre lingue o a volte dare dei comandi per lo svolgimento di compiti in inglese oppure di chiedere ai bambini che parlano più lingue di nominare un oggetto nella lingua d'origine. Nel complesso, la valorizzazione della L1 viene lasciata per lo più ad occasioni estemporanee, non intenzionalmente create né ulteriormente riprese e sviluppate dalle insegnanti nella didattica o nei momenti informali.

Per quanto riguarda l'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, le insegnanti dichiarano di non adottare delle vere e proprie strategie per potenziare l'acquisizione dell'italiano L2 in classe, ma cercano di non dare per scontata la conoscenza nemmeno delle parole più semplici. A livello di istituti, sono attivi i progetti di alfabetizzazione per gli alunni neoarrivati o di potenziamento dell'italiano per alunni con difficoltà linguistiche. In particolare, i progetti di alfabetizzazione sono gestiti da alcune insegnanti dell'istituto e sono composti da poche ore durante l'anno (*"Sono troppo poche, capisce che non bastano? Ma almeno sono qualcosa"* - D, III). In alcune scuole questi corsi sono poco strutturati e l'orario in cui i bambini vengono prelevati dalla classe non è sempre lo stesso. In due scuole i bambini vengono riuniti in una stanza apposita in gruppo e nella scuola numero 2 il supporto è, a volte, individuale.

In generale si rileva un basso senso di efficacia nel gestire situazioni multilinguistiche, ma una sostanziale voglia di mettere in discussione le proprie pratiche per acquisire dei nuovi modi di vedere la classe e progettare le attività didattiche.

4.1.3 Conoscenze, atteggiamenti e pratiche multimediali

Tre classi su quattro possiedono una strumentazione tecnologica composta da una LIM, un computer di classe e una stampante:

- nella classe II la LIM è stata spenta per tutta la settimana di osservazione;
- nella III* la lavagna di ardesia tradizionale è stata completamente sostituita dalla LIM. Quest'ultima viene utilizzata per la scrittura, per cercare contenuti attinenti alla lezione e per proporre video durante la lezione;
- nella classe V è presente sia la LIM che la lavagna di ardesia. Queste vengono utilizzate in modo alternato e la LIM è lasciata a disposizione degli alunni durante gli intervalli (sotto il controllo degli adulti) per ascoltare della musica.

In tutte e tre le classi il computer è utilizzato esclusivamente dagli insegnanti e gli alunni non vi hanno accesso. Capita che questi ultimi aiutino, quando richiesto, a risolvere dei problemi e ad affrontare piccoli inconvenienti digitali durante le lezioni. Sia la scuola 1 che la 3 hanno a disposizione un'aula computer che non è mai stata utilizzata dalle insegnanti, che non sanno neanche quali sono le regole per potervi accedere.

Per quanto riguarda la classe III la situazione è diversa: la scuola è totalmente sprovvista di LIM e le insegnanti utilizzano i loro tablet personali, sia per compilare i registri elettronici che come complemento digitale durante le lezioni per proporre esercizi alla classe e per far

vedere ai bambini alcune immagini, video o far ascoltare loro della musica. La scuola possiede una stanza adibita ad aula di informatica con quattro computer portatili, un proiettore e una stampante. I bambini della classe III non hanno mai utilizzato gli apparecchi elettronici della scuola e utilizzano l'aula di informatica come luogo per le lezioni di arte e immagine, poiché composta da tavoli molto ampi.

1) *Opinioni sull'uso delle nuove tecnologie per l'insegnamento*

Tutte le insegnanti ritengono che il computer o, in generale, i dispositivi elettronici siano degli strumenti utili che possono favorire il processo di insegnamento apprendimento e si mostrano curiose e ansiose di iniziare a progettare delle attività digitali con la ricercatrice. Anche se non ritengono che la tecnologia sia assolutamente necessaria credono nell'importanza che questa ha nel catturare l'attenzione delle nuove generazioni e nel rendere le lezioni accattivanti, offrendo loro l'opportunità di rinnovare il loro repertorio di metodologie.

Ricercatrice: *“Secondo lei possono essere utili nei processi di insegnamento-apprendimento le nuove tecnologie o no?”*

Insegnante C: *“Sì, infatti sono anni che elemosiniamo una LIM, perché anche tutti i libri in adozione hanno tutta la parte che si può utilizzare con la LIM ma se noi non l'abbiamo ... e anche i computer, anche l'aula di informatica: io credo molto nell'importanza di utilizzare i laboratori, solo che oramai con le ore come siamo distribuiti, dove non siamo mai in compresenza, c'è un'insegnante sola con ventuno bambini, diventa anche difficile seguire dei bambini in un laboratorio con quattro o cinque computer portatili. Ci manca proprio la strumentazione per poterlo fare. Almeno avere una LIM in classe! Sarebbe una cosa utile perché la utilizzeremmo nelle attività in classe”.*

Gli alunni sono entusiasti del fatto che verranno utilizzati i computer durante il progetto di ricerca e la maggior parte afferma che vorrebbe utilizzare di più le nuove tecnologie a scuola.

2) *Conoscenze e pratiche educative riguardo alle nuove tecnologie*

Le insegnanti sono in grado di usare smartphone, tablet, computer e LIM (quando presenti). Durante le interviste dicono di conoscere i più diffusi software (Word, PowerPoint,

Paint, Excel) e, ad eccezione di C e D di classe II che si collocano in una fascia medio-bassa, le insegnanti in generale si sentono competenti nell'utilizzo delle nuove tecnologie a casa che, nel caso delle classi III* e V, in classe con gli alunni.

Non sanno usare i principali programmi di creazione di Digital Storytelling, ad eccezione dell'insegnante C che ha già utilizzato Windows Movie Maker per progetti personali e scolastici. Inoltre, C ha utilizzato anche la telecamera per il progetto teatrale dell'anno scolastico precedente e, durante la settimana di osservazione, spesso fa dei filmati agli alunni con lo smartphone.

La maggior parte degli alunni ha già usato uno smartphone o un tablet (per giocare, per leggere, per scrivere dei messaggi o per chiamare), ma nessuno dei bambini afferma di averne uno proprio. In quinta alcuni alunni affermano di aver già utilizzato il computer e di conoscere i principali social media ma di non conoscere i principali software sopraccitati, ad eccezione di qualche bambino che dice di conoscere e di aver già utilizzato Power Point. Inoltre, alcuni bambini di V dicono di essere degli youtubers e di avere un proprio canale online che consente loro di mostrare alcuni video di se stessi mentre giocano a calcio, mentre cantano e al parlano.

4.1.4 Sintesi dei risultati emersi

Alla fine della fase esplorativa etnografica sono state condivise con gli insegnanti i principali risultati che verranno riportati in forma sintetica di seguito.

1) Atteggiamenti verso le lingue, le culture della classe e le nuove tecnologie

- Sembra che le insegnanti abbiano un'inclinazione generalmente positiva verso la diversità linguistica e culturale degli alunni ritenendola una ricchezza e un vantaggio, tuttavia questo non si traduce in pratiche educative, didattiche e relazioni rivisitate alla luce di questa consapevolezza.
- Le relazioni e la comunicazione con i genitori sembra essere elemento chiave che torna in tutte le interviste e che lascia intravedere un atteggiamento tendenzialmente assimilazionista che sottintende l'aspettativa da parte della cultura della maggioranza di un processo di adattamento unidirezionale della cultura ospitata a quella ospitante.
- Gli insegnanti ritengono che i bambini di seconda generazione conoscano meno il loro paese e la lingua d'origine. Tuttavia, dalle osservazioni, questa percezione

sembra non corrispondere alla realtà dei bambini che al contrario conoscono bene il Paese e le lingue di origine loro e dei genitori.

- I genitori percepiscono una svalutazione della loro persona e delle loro conoscenze (poiché, ad esempio, i titoli di studio o professionali non vengono riconosciuti in Italia e questo è molto demotivante per loro) e hanno il timore di subire o far subire ai propri figli atti discriminatori. Tuttavia, all'interno della scuola sentono di essere accolti e sono contenti che attraverso questo progetto si possa parlare della loro cultura e della lingua madre.
- Genitori, adulti e bambini non hanno formazione o conoscenze che li rendano consapevoli del ruolo che la LM ha nella creazione dell'identità e nel processo di insegnamento apprendimento. Hanno pensieri talvolta ambivalenti a riguardo che oscillano tra l'opinione che la lingua madre sia molto utile e necessaria, all'idea della lingua d'origine come un ostacolo per l'apprendimento dell'italiano.
- I bambini sono felici di raccontare la propria esperienza culturale e sono interessati a conoscere le lingue dei compagni. Alcuni si dimostrano timidi nel parlare la loro lingua d'origine davanti al grande gruppo.
- Le insegnanti e i bambini ritengono utile ed interessante poter lavorare con le nuove tecnologie.

2) *Conoscenze e abilità circa le lingue, le culture e le nuove tecnologie*

- Le culture degli alunni e delle loro famiglie non sono conosciute in classe, soprattutto quando i bambini sono di seconda generazione.
- Le insegnanti sono sprovviste di informazioni circa l'uso che gli alunni fanno delle lingue in famiglia e delle capacità linguistiche che essi hanno. Inoltre, non conoscono precisamente la lingua che parlano a casa e, a volte, il luogo di nascita dei bambini (la storia migratoria).
- Gli stessi alunni non hanno mai parlato a scuola nella e della loro lingua madre e talvolta non sono consapevoli di ciò che sanno fare con essa (se sanno tradurre, leggere, scrivere, etc.).
- Le insegnanti non hanno conoscenze né sulle teorie né sulle pratiche di valorizzazione linguistica queste, infatti, sembrano essere invisibili in classe o visibili solo in momenti di 'urgenza' relazionale o didattica (traduzioni per i genitori o per i compagni neoarrivati).

- Sia i bambini che gli insegnanti sanno usare smartphone, tablet e pc.

3) *Pratiche educative digitali e di valorizzazione linguistico-culturale*

- Le insegnanti (ad eccezione di una) non utilizzano strategie didattiche plurali, orientate alla valorizzazione linguistica o culturale.
- In classe non si usano le lingue degli alunni, ma le uniche lingue straniere contemplate sono quelle del curriculum. Le lingue d'origine degli alunni vengono utilizzate solo in caso di necessità: per tradurre ai neoarrivati o ai genitori
- Non vi sono pratiche educative strutturate di accoglienza degli alunni neoarrivati
- La modalità educativa-didattica è prevalentemente quella tradizionale-frontale (anche se A e C adoperano saltuariamente strategie di apprendimento cooperativo).
- L'uso della LIM e delle tecnologie è integrato in una modalità di insegnamento apprendimento generalmente non cooperativa né innovativa

Vi è una generale conferma di quanto evidenziato già in letteratura circa l'assenza quasi totale di una didattica interculturale e plurilinguistica e una bassa conoscenza delle lingue e delle culture dei bambini che spesso, soprattutto quando le diversità rispetto alle caratteristiche fisiche non sono evidenti o quando l'alunno è di seconda generazione, sono invisibili. Tuttavia, si conferma un'inclinazione positiva verso la diversità linguistica e culturale: la diversità viene considerata un vantaggio ma le insegnanti sentono di non avere strumenti né conoscenze sufficienti per poter affrontare tale diversità, soprattutto quella linguistica, e trasformarla in un valore aggiunto anche all'interno della didattica e delle lezioni.

Benché lo sguardo epistemologico dell'intero impianto di ricerca si riferisca alla teoria bioecologica e sistemica, il focus durante la fase di osservazione era soprattutto incentrato sull'ambiente scolastico, sui bambini, sulle insegnanti e sul curriculum. Tuttavia, ciò che è emerso è una difficoltà più o meno consapevole, sia a livello linguistico che culturale, con i genitori e la percezione che vi sia un vuoto comunicativo tra la scuola e le famiglie che, talvolta, porta a attribuire false credenze o a mal interpretare i comportamenti dell'altro.

Le grosse differenze tra i diversi casi riguardano:

- L'assenza della LIM e del computer in classe nella classe III
- Il grande numero di stranieri nella classe II (83%) e la bassa presenza di alunni CNI nella classe V (18%)

Date queste premesse si è lavorato con gli insegnanti per elaborare delle strategie che potessero soddisfare i bisogni che emergono dall'analisi dei dati nella fase esplorativa.

4.2 Co-progettazione e implementazione dell'esperienza di narrazione multilinguistica e multimediale

4.2.1 Sfide incontrate e sviluppi

Dati i bisogni emersi nella fase precedente ricercatrice e insegnanti si sono riuniti, classe per classe, per progettare delle attività di narrazione multilinguistica e digitale che potessero promuovere la valorizzazione linguistica e culturale e l'uso delle tecnologie, tenendo costantemente presente gli assunti teorici e metodologici di partenza. La ricercatrice ha cercato di mantenere una strutturazione dell'esperienza di storytelling simile in tutte le classi in modo da poter consentire un confronto dei risultati e, su richiesta delle insegnanti, ha proposto alcune attività che potessero essere sviluppate e adattate ad ogni contesto classe, seguendo ritmi e sfaccettature di implementazioni differenti in base alle necessità di insegnanti e bambini.

Co-progettazione e implementazione sono avvenute ciclicamente nelle diverse classi. I dati sono stati raccolti grazie al costante uso del registratore, sia durante la co-progettazione che durante gli incontri in classe, oltre che attraverso osservazioni carta e matita con un grado di partecipazione moderata in aula (Bondioli, 2007).

La frequentazione degli incontri di progettazione non è stata costante da parte di tutte le insegnanti: in ogni contesto è stata individuata un'insegnante 'referente', spesso quella maggiormente interessata ai temi del progetto, che ha partecipato a tutti gli incontri di progettazione pianificati (almeno tre per ogni classe). Durante il primo incontro di co-progettazione la ricercatrice ha riportato alle docenti quanto osservato nella prima fase di esplorazione allo scopo di poter fare una prima riflessione con le insegnanti sulle possibili cause/fattori connessi ai risultati, indirizzando l'attenzione alla pianificazione condivisa delle attività in classe.

Nel lavoro di co-progettazione e di implementazione delle attività, vi sono state diverse sfide nella collaborazione con le insegnanti, alcune comuni a tutte le classi e alcune specifiche per classe e per tipologia di scuola.

Una sfida generale ha riguardato la poca confidenza con la didattica plurilingue e interculturale. I progetti interculturali sviluppati in queste scuole negli anni precedenti, come

anche in molte altre scuole italiane, spesso si sono concretizzati in azioni pedagogiche extra-curricolari. In un primo momento è quindi stato necessario riflettere insieme alle insegnanti per aiutarle a individuare i collegamenti tra le attività di narrazione multilinguistica e multimediale e le discipline da loro insegnate. Le insegnanti si sono mostrate interessate alle attività anche se, non essendo abituate a utilizzare una metodologia didattica interculturale, hanno espresso molti dubbi sulla propria capacità di condurle. Per questo motivo erano rassicurate dall'idea che la ricercatrice sarebbe stata in classe e pronta ad aiutare se ritenuto necessario. Inoltre, la maggior parte delle insegnanti, ad eccezione delle due insegnanti abituate ad usare metodologie cooperative già prima dell'arrivo della ricercatrice, pur essendosi mostrate interessate alle attività, hanno manifestato difficoltà ad acquisire la prospettiva socio-costruttivista e a tradurla in pratica, poiché abituate a una conduzione frontale e direttiva delle attività di apprendimento.

Questa difficoltà è stata affrontata durante gli incontri di co-progettazione: una volta stabiliti gli obiettivi di ogni incontro in classe, i ruoli e le connessioni con gli obiettivi didattici, le insegnanti si sono sentite sollevate e non hanno avuto particolari difficoltà durante la conduzione ma, al contrario, si sono lasciate alle spalle le loro modalità direttive, divertendosi con gli alunni (Ricercatrice: *“Hai avuto difficoltà a gestire l'incontro?”* – Insegnante F: *“Devo dire che all'inizio ero molto agitata, avevo paura che la loro attenzione alle storie dei genitori durasse poco. Sai, ascoltare una storia in una lingua che non capisci non è facile! Invece sono rimasta stupita dalla loro capacità di mantenere l'attenzione: sono rimasti tutto il tempo in silenzio ad ascoltare e dopo hanno fatto tantissime domande. È stato molto bello”*).

Le insegnanti 'referenti' hanno gradualmente assunto un atteggiamento sempre più propositivo ed entusiasta: l'attività in classe e la co-progettazione ha creato i presupposti adeguati per stimolare idee, creatività e la pratica delle insegnanti che rielaboravano a casa i contenuti della co-progettazione, riflettendo sulle attività già implementate e proponendo autonomamente alcune modifiche durante le co-progettazioni successive (*“Ho pensato che questa attività è perfetta perché io vorrei introdurre il testo descrittivo e all'inizio della storia possiamo chiedere ai bambini di descrivere i personaggi ... l'aspetto fisico, il carattere. È perfetto!”*). Incontro di co-progettazione con F, insegnante di italiano). Durante alcuni momenti di co-progettazione le insegnanti hanno dimostrato il loro interesse nelle attività progettate considerando l'importanza di questa proposta pedagogica interculturale e multilinguistica non solo per la loro classe, ma in generale per l'intera scuola. Ad esempio, l'insegnante G dice: *“è molto importante quello che stiamo facendo. È anche grazie alla conoscenza delle storie dei genitori che riusciamo ad abbattere un po' in nostri pregiudizi (...) Sarebbe molto importante scrivere le storie di questi genitori e dividerle con i colleghi. Potrebbe essere molto utile,*

non solo per i bambini stessi che hanno l'opportunità di vedere i propri genitori all'interno del contesto scolastico e sentire le loro storie, ma è importante anche per le insegnanti, dovremmo dividerle anche con gli altri genitori. Mi piacerebbe proporre al Preside questa modalità di lavoro per tutte le classi, come se fosse una cosa da fare di default”.

Un'altra sfida comune a tutte le classi ha riguardato la dimensione del tempo e del carico di lavoro: la maggior parte delle insegnanti, pur con modalità differenti di manifestarlo, ha accusato un sovraccarico di lavoro legato ai molti progetti a cui stavano partecipando nello stesso anno oppure dovuto in generale all'attività scolastica o, ancora, connesso ad alcune questioni personali quali lutti, malattie o conflittualità con alcuni colleghi. A questo dato, si è aggiunta la difficoltà nell'uso delle tecnologie, che ha richiesto un supporto significativo da parte della ricercatrice e che solo per poche insegnanti (tre) si è evoluto in utilizzo autonomo.

Le insegnanti hanno mostrato un impiego saltuario della posta elettronica. Questo ha indotto la ricercatrice a contattare le insegnanti telefonicamente, in tutte le classi, e in due casi a creare un gruppo WhatsApp per organizzare incontri e scambi comunicativi vari che ha portato effettivamente ad un maggior coinvolgimento e propositività delle insegnanti. La creazione di una buona alleanza relazionale tra ricercatrice e le insegnanti è stata sicuramente una chiave d'entrata per lo sviluppo di una collaborazione proficua: la ricercatrice ha dovuto abbandonare un atteggiamento formale a favore di un atteggiamento autentico, informale e amichevole con le docenti.

Anche l'idea stessa di co-progettazione è stata difficile da condividere inizialmente: le insegnanti tendevano ad assumere il ruolo di 'alunne', delegando alla ricercatrice la proposta e l'adattamento delle attività alle classi: già a seguito del primo incontro di progettazione a tutte le insegnanti è stata chiara la modalità di cooperazione e alcune hanno mostrato un grande sollievo all'idea di poter decidere in autonomia come modificare i diversi incontri in classe e come pianificare nel tempo le attività (Insegnante D: *“io non ero presente al primissimo incontro di presentazione e quando C mi ha passato alcune informazioni mi è venuto male”* – Ricercatrice: *“Ha fatto bene a dirmelo”* - D: *“Ecco, mi tranquillizzi (risate)”* - Ricercatrice: *“Questi momenti saranno dei momenti in cui programmeremo insieme le attività (...) Faremo sì che le attività siano connesse con i vostri obiettivi didattici e siano attività curricolari, in modo che voi non sentiate che quelle ore vengono ‘tolte’ alle vostre materie, ma che vengono arricchite. Poi decidiamo sempre tutto insieme.”* - D: *“Sì, ok. E già se ci programmiamo insieme la cosa mi consola, allora sono più tranquilla”*).

Un'altra sfida nella relativa all'implementazione è stato il coinvolgimento dei genitori: i contatti con essi sono stati mediati nella maggior parte dei casi dalle insegnanti, ognuna delle

quali ha utilizzato modalità differenti. In II l'insegnante ha deciso di coinvolgerli attraverso una comunicazione sul diario e diffondendo informazioni attraverso la rappresentante di classe; in classe III l'insegnante ha coinvolto i genitori, con l'aiuto della ricercatrice, al momento dell'uscita da scuola; le insegnanti di III hanno deciso di coinvolgerli contattandoli personalmente; l'insegnante di V ha delegato alla ricercatrice la creazione di un volantino con la richiesta di partecipazione e il contatto telefonico diretto. La classe che ha avuto maggiore partecipazione è stata quella in cui l'insegnante ha deciso di chiedere direttamente ai genitori senza la mediazione di ricercatrice, diario o volantini.

Nonostante le preoccupazioni iniziali, hanno contribuito all'implementazione 29 genitori. Molti hanno dimostrato particolare interesse nell'iniziativa, ringraziando la ricercatrice o esprimendo all'insegnante la loro gratitudine per aver portato la lingua d'origine a scuola (Insegnante H di V: *“Il Papà di Omar si è commosso quando gli ho raccontato cosa volevamo fare, non me lo aspettavo”*. *“Ci avete dato l'opportunità di tornare bambini, di rivivere alcune cose che avevano dimenticato”*, papà italiano di III* - *“Sono molto contento perché ci tengo che mia figlia impari un po' il tedesco. Per me è stato molto utile sia a livello personale che professionale e vorrei che anche mia figlia avesse questa opportunità”*, papà italo-tedesco di classe III*. *“È importante far sentire le diverse lingue ai bambini perché un domani potrebbero sentirle e riconoscerle, potrebbero sembrare più familiari”*, mamma camerunense, III).

Purtroppo, in tutti i casi studiati la cultura rom (presente in tre classi su quattro) non è stata rappresentata poiché in III* gli insegnanti hanno pensato fosse meglio non invitarli in classe per paura di creare situazioni imbarazzanti e in III e II i genitori, anche se invitati, non sono venuti.

Per quanto riguarda i bambini, in tutte le classi hanno partecipato con molta attenzione e impegno e non ci sono state difficoltà specifiche nel coinvolgerli. I temi sono stati trattati dai bambini con curiosità, genuino interesse e rispetto reciproco, in un processo che progressivamente ha reso sempre più naturale e “familiare” il parlare e confrontarsi sulle differenze linguistico-culturali, oppure sugli stereotipi e le forme di discriminazione. In particolare, nella classe dei bambini più grandi si è riflettuto in modo profondo e critico facendo collegamenti avanzati sul potere economico-politico di alcuni stati e la diffusione delle loro lingue nel mondo. I bambini hanno agito con grande autonomia e intraprendenza nel corso di tutte le attività, riuscendo a collaborare per la realizzazione dei prodotti finali.

La classe seconda ha avuto maggiori difficoltà per le caratteristiche del gruppo classe, che vedeva la presenza di differenti livelli di abilità e di competenze (linguistiche soprattutto,

ma anche sociali) particolarmente evidenti per via di numerosi bambini con disturbi specifici dell'apprendimento, con difficoltà comportamentali (ADHD) di alunni neoarrivati (tre). Gli alunni neoarrivati avevano difficoltà di comprensione dell'italiano, faticavano a comprendere l'insegnante e a interagire attivamente con la classe, a volte estraniandosi dalle attività, oppure dovendo uscire dall'aula per partecipare al progetto di alfabetizzazione di italiano L2 che avveniva in orari sempre diversi e difficili da prevedere. Procedendo con il lavoro, l'insegnante supportata dai ricercatori ha ideato delle attività in piccoli gruppi nelle quali ognuno aveva un ruolo preciso che potenziasse le sue competenze. L'introduzione della dimensione multimediale del progetto, con l'uso di diversi canali espressivi (audio registrazioni, disegni, scrittura al computer, etc.) e diverse lingue, come si vedrà meglio in seguito, ha favorito la partecipazione di tutti i bambini, anche i bambini con difficoltà comportamentali e barriere linguistiche.

Vi sono state sfide aggiuntive specifiche per ogni classe:

- nella classe II l'insegnante A, referente per la sua classe, è stata malata per un intero mese e senza di lei l'implementazione dell'attività di narrazione multimediale ha subito un brusco rallentamento. Inoltre, nonostante la significativa presenza di genitori con origini culturali differenti, in pochi (quattro) hanno partecipato di persona agli incontri e altri hanno contribuito al progetto in un secondo momento.
- In V vi è stata un'interruzione dovuta alla drammatica perdita di una bambina della classe, malata di una leucemia. Le insegnanti hanno voluto fortemente la continuazione del progetto per permettere alla classe di parlare anche delle origini rumene della bambina e onorare il suo ricordo. Anche i genitori della bambina avevano riferito alla maestra di voler partecipare e raccontare una storia della loro tradizione ma, successivamente, hanno rinunciato all'idea.
- Nella classe III l'insegnante aveva proposto di far drammatizzare ai bambini la narrazione, facendogli usare la telecamera per filmarsi. Purtroppo, la registrazione delle scene ha richiesto più tempo del previsto e, sebbene rendesse i bambini entusiasti, ricercatrice e insegnante hanno rinunciato all'ambizioso progetto di film making, a vantaggio di una tipologia di Digital Storytelling più basilica. Ciononostante, numerose scene sono state registrate e riviste con i bambini in classe.
- Nella classe III* una sfida particolare poteva essere rappresentata dalla presenza di pochi alunni con background migratorio (6 su 24), tuttavia sono stati coinvolti quattro genitori stranieri e cinque italiani, di cui quattro hanno parlato in dialetto (bronese, pugliese, veneto, sardo) e uno in tedesco.

Durante la co-progettazione, sulla base di quanto emerso nella fase etnografica, sono

state implementate delle esperienze di apprendimento suddivise in tre step, a loro volta declinati in più incontri per classe, orientate allo sviluppo di tre dimensioni principali:

1. l'incremento della conoscenza e della consapevolezza delle proprie e altrui risorse linguistiche e culturali;
2. il supporto per lo sviluppo di una didattica plurale orientata alla valorizzazione delle lingue e delle culture che sia trasversale alle diverse discipline;
3. l'acquisizione di atteggiamenti e pratiche educative orientate allo sviluppo della competenza interculturale.

Ricercatrice e insegnanti hanno ideato un'esperienza di narrazione multilinguistica e multimediale diviso in tre principali fasi e declinato in diverse azioni pedagogiche lungo un percorso didattico di circa otto incontri da due ore ognuno, distribuiti nel corso dell'anno in base alla programmazione didattica di ogni classe. L'esperienza è stata concepita come un processo graduale che, partendo dalla familiarizzazione alle lingue, portasse allo sviluppo di sensibilità e competenza interculturali e maggiore consapevolezza linguistica. Nella tabella che segue sono rappresentati i diversi obiettivi per ogni fase dell'esperienza di apprendimento implementata in classe con insegnanti, bambini e, talvolta, genitori.

	CONOSCENZA, CONSAPEVOLEZZA, VALORIZZAZIONE	DIDATTICA PLURALE E COLLABORATIVA	SVILUPPO DI NUOVE COMPETENZE
OBIETTIVI	<ul style="list-style-type: none"> - Esporre i bambini ai diversi suoni linguistici; - Aumentare la conoscenza e la consapevolezza delle proprie e altrui origini linguistico-culturali e della loro importanza; - Favorire lo sviluppo del pensiero critico-riflessivo - Dare la possibilità ai bambini di esprimere le loro idee e opinioni sulle lingue e culture - Sostenere lo sviluppo di un'identità consapevole e plurale - Promuovere l'inclusione delle culture familiari, sostenendo la conoscenza scuola-famiglia e il senso di condivisione educativa; - Diminuire i pregiudizi reciproci. 	<ul style="list-style-type: none"> - Supportare l'ideazione e la strutturazione di un percorso didattico plurale orientato alla sensibilizzazione alle lingue e alle culture - Utilizzare una didattica multimediale - Sostenere uno sguardo didattico interdisciplinare - Mettere in atto una didattica collaborativa che valorizzi il contributo di ogni bambino nella costruzione del proprio sapere - Ideare una didattica centrata sull'alunno e sulle sue esperienze di vita reali - Sostenere il coinvolgimento e l'interesse dei bambini nella didattica interculturale attraverso l'uso delle nuove tecnologie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promuovere il cambiamento nella pratica educativa e didattica delle insegnanti - Incoraggiare lo sviluppo di competenze digitali di insegnanti e bambini - Promuovere l'uso del pensiero critico e riflessivo in bambini insegnanti - Promuovere la competenza interculturale e plurilinguistica di insegnanti e, soprattutto, bambini - Aumentare la collaborazione tra insegnanti e genitori - Mettere in pratica un atteggiamento aperto, riflessivo, empatico ed accogliente verso le diversità
FASI	FASE 1 <i>Raccontami una storia, in un'altra lingua</i>	FASE 2 <i>Una storia, tante lingue</i>	FASE 3 <i>Le storie animate</i>

[Tabella 4.1]

Il processo generale ha avuto la stessa strutturazione e gli stessi obiettivi in tutte e quattro le classi, tuttavia ogni insegnante, sostenuta dalla ricercatrice negli incontri di co-progettazione, ha adeguato i singoli incontri alla propria disciplina e al proprio programma didattico. Di seguito verrà descritta la struttura di ogni fase e i risultati generali e specifici emersi.

4.2.2 Primo step: “Raccontami una storia, in un'altra lingua”

Insegnanti, ricercatrice e bambini hanno deciso di invitare i genitori nelle rispettive classi a raccontare delle storie tradizionali o dei momenti della loro infanzia in lingua madre. In ogni classe la ricercatrice ha proposto ai bambini madrelingua, o che conoscevano per diversi motivi la lingua, di fare da ‘mediatori’ e di aiutare i genitori nella traduzione in italiano allo scopo di:

1. esplorare e rendere consapevoli insegnanti, alunni e genitori delle eventuali capacità dei propri bambini;
2. dare l'opportunità ai bambini meno competenti in italiano di mostrarsi come ‘esperti’ e capaci nella lingua madre.

In ogni classe, al momento dell'arrivo delle famiglie, i parenti ospiti (genitori/nonni/fratelli), insieme a insegnanti e bambini si sono accomodati sulle sedie in cerchio al centro della classe dando il via all'incontro in madre lingua. Dopo aver raccontato e tradotto le storie, grazie all'aiuto consistente dei bambini, è stato creato uno spazio di dialogo aperto finalizzato a offrire ai bambini l'opportunità di fare domande agli ospiti e sviluppare un atteggiamento dubitativo, critico-riflessivo, oltre che favorire il confronto orientato agli obiettivi sopra elencati e relativo ai diversi aspetti della lingua quali, ad esempio: le somiglianze e differenze tra lingue, la comune provenienza storico-geografica di alcuni idiomi, la facilità o difficoltà nella pronuncia di vocaboli/soni stranieri (facendo ripetere ai bambini ad alta voce alcune parole chiave/stimolanti) e la difficoltà nella scrittura di alcune parole in alfabeti poco conosciuti (facendo scrivere parole straniere alla lavagna e/o sul quaderno).



Per quanto riguarda i genitori, la maggior parte era visibilmente coinvolta emotivamente e agitata (“è la prima volta che mi capita, sono quasi emozionato!”), genitore della classe III*). Alcuni avevano portato con sé dei fogli sui quali vi erano scritte le storie in lingua madre e che, alla fine dei racconti, sono stati fatti passare tra gli alunni. Solamente in tre casi i ‘bambini-mediatori’ tenevano tra le mani il foglio con la traduzione italiana del brano portato dai genitori, poiché non conoscevano la lingua del genitore che in due casi era il tedesco e in uno l’arabo. In tutti gli altri casi i genitori improvvisavano la storia da raccontare oppure l’avevano scelta a casa con i bambini e avevano già discusso sulla traduzione di alcune parole

(*“L’abbiamo scelta insieme. Abbiamo già provato a casa la traduzione”*, genitore della classe III*). Questo ha dato l’opportunità non solo di parlare *in e della* lingua madre a scuola, ma anche di portare la discussione tra mura domestiche dove alcuni genitori hanno affermato di non averne mai parlato prima. Alcuni genitori hanno dichiarato durante questo incontro che, se prima i figli parevano essere disinteressati o, in alcuni casi, rifiutanti verso la lingua del genitore, durante la scelta e la preparazione a casa i bambini hanno iniziato ad interessarsi e a voler imparare a scrivere la lingua d’origine del genitore (*“Mia figlia grande sa leggere e scrivere perché ha fatto scuola in Ucraina, la piccola invece prima non voleva ne sapere. Ora mi chiede qualche letterina e vuole imparare a scrivere ucraino”*, mamma ucraina di classe III*).

Questo è un primo dato circa la curiosità dei bambini verso le proprie e altrui origini che viene confermato anche dalle osservazioni durante la prima fase di implementazione e da quanto riferito dalle insegnanti. Ad esempio, l’insegnante C afferma durante in incontro di co-progettazione: *“Anche in classe, spesso i bambini fanno domande riguardo ad argomenti toccati durante il primo incontro”*.

I bambini hanno partecipato attivamente e con grande interesse alle giornate di narrazione in lingua madre, nonostante la preoccupazione iniziale delle insegnanti circa la loro capacità di mantenere l’attenzione per lungo tempo ascoltando lingue sconosciute: al contrario essi si sono mostrati attenti e desiderosi di avere informazioni riguardo alle storie e alle lingue portate dai genitori, tanto che, ancor prima che i genitori iniziassero a raccontare alcuni affermano di essere ansiosi e molto curiosi. Ad esempio, in classe V alcuni bambini dicono di essere molto curiosi perché non hanno mai sentito l’arabo e alla fine della storia pongono molte domande al papà egiziano che ha raccontato in la sua personale storia di vita.

Alunna 1: *“Dove abitate in Egitto?”*

Alunna-mediatrice: *“In una città che si chiama Schinderia”*

Papà egiziano: *“In italiano si dice Alessandria”*

Insegnante E: *“Ah! Alessandria d’Egitto quindi?”*

Tutti gli alunni insieme: *“Aaah!!”*

Papà: *“Quando torniamo in Egitto, nel nostro caso siamo vicini al mare e loro (i figli) non vogliono tornare (in Italia). È un’altra vita!”*

Alunno 2: *“Come andate in Egitto? Con che mezzo?”*

Papà: *“Con l’aereo o anche con la nave. Con l’aereo sono 4 ore, con la nave 4 giorni”*

Alunno 3: *“Ma l’Egitto è a sud o nord?”*

Papà: *“Egitto è al nord e Alessandria è al nord dell’Egitto. Ci sono anche tanti italiani lì”*

Alunna 1: *“Che lavoro fai adesso?”*

Papà: *“Faccio l’operaio. Ho lasciato il mio lavoro là in Egitto (l’insegnante di matematica) e ho fatto quella che qua in Italia si chiama aspettativa, quando torno, torno al mio lavoro normale”*

Insegnante: *“Quindi spera di tornare in Egitto?”*

Papà: *“Certo!! Sicuro!”*

Alunno 4: *“Come si dice lavagna?”*

Papà: *(pronuncia la parola in arabo)*

Insegnante: *“Ci sono delle parole uguali in arabo e in italiano?”*

Papà: *“Sì: ‘bravo’! Solo al maschile”*

Alunno 5: *“Puoi contare fino a 10?”*

Papà e figlia contano fino a dieci e i bambini si divertono a pronunciare qualche parola in arabo.

Da questo stralcio di conversazione si può notare come i bambini pongano al genitore e alla compagna numerose domande di diversa natura: sul luogo, sulla distanza dall’Italia, sulla sua storia personale e sulla lingua. Come è possibile osservare, e come è successo durante tutti gli incontri nelle altre classi, anche le insegnanti presenti vengono incuriosite dalla storia del genitore, in questo caso dalla sua speranza di tornare in Egitto. Questo dà la possibilità a genitori e insegnanti di conoscersi meglio, di fare un’esperienza di dialogo differente rispetto a quello esclusivamente basato sul rendimento scolastico dei figli. Come evidenziato da Bove (2015), soprattutto nella scuola primaria, i genitori percepiscono un’apertura e un’accoglienza minore da parte delle insegnanti rispetto alla scuola dell’infanzia, poiché sono sempre più concentrate sulle performance e sul rendimento degli allievi. Se andare oltre il contatto estemporaneo e costruire relazioni basate sulla fiducia, il confronto e la reale collaborazione è difficile con i genitori, lo è ancor di più quando non si condividono gli stessi riferimenti culturali, valoriali e linguistici. La relazione tra insegnanti e genitori ha un impatto significativo di ordine didattico e, soprattutto sociale, sugli stessi bambini. Il contatto tra insegnanti e genitori, il dialogo interpersonale, non solo basato sui temi scolastici, produce degli effetti benefici in prospettiva interculturale, aumentando negli insegnanti la percezione di eterogeneità tra i bambini figli di genitori immigrati, incrementando l’empatia nei loro confronti e incoraggiando la definizione di azioni educative rivolte alle famiglie e ai bambini della migrazione (Bove, 2015). Questi

momenti di scambio e di riconoscimento reciproco svolgono un ruolo cruciale nelle relazioni interculturali andando ad influenzare gli atteggiamenti impliciti, gli stereotipi e i pregiudizi e trasformando gli incontri tra adulti (e tra adulti e bambini) in processi di intreccio consapevole (*métissage*), arricchimento della relazione interculturale e aumento della qualità del processo educativo e dell'esperienza educativa vissuta dai bambini (Nigris, 2015). A questo proposito, iniziano i processi di meta-riflessione delle insegnanti, ad esempio, l'insegnante F nell'incontro di co-progettazione successivo al dialogo sopracitato ragiona sui suoi stessi pensieri, prima impliciti e sull'influenza che le aspettative dei genitori di un ritorno in patria possono avere sui comportamenti dei figli: *“Io non sapevo che il papà fosse un insegnante di matematica ... un collega ... non me lo sarei mai aspettato. Sai qui fa il muratore ... Adesso capisco perché Ramira è spesso distaccata, fatica a creare relazioni con i compagni ... pensavo che fosse poco interessata e invece probabilmente spera anche lei di andare a vivere in Egitto. Come fa a investire nelle relazioni con i compagni se sa che presto se ne andrà?”*

I genitori che hanno partecipato agli incontri si sono dimostrati entusiasti, ringraziando la ricercatrice e l'insegnante di persona o tramite messaggi scritti per l'opportunità che sentono di aver avuto. L'avvio della ricerca ha dato la possibilità ai familiari di condividere con i figli alcuni momenti quotidiani a scuola e di parlare delle loro origini. Ad esempio, alla fine di un incontro in classe III* i genitori dicono alla classe:

Papà 1: *“Bella esperienza, ci ha dato l'occasione di lavorare un pochino con i nostri bimbi e avvicinarli un po' di più a quelle che sono le nostre origini, quindi spiegare alcune parole e loro sono molto interessati e quindi è stata una bella occasione”*

Papà 2: *“Scambio reciproco, concordo”*

Papà 3: *“In tutti e quattro i casi (riferito alle 4 storie raccontate durante l'incontro) siamo noi che siamo tornati piccoli dai nostri nonni i nostri genitori, quindi ci avete portato indietro nel tempo, è stato molto bello.*

Mamma 1: *“Ma io sono contenta che ci siano tutti questi papà, perché di solito raccontare le storie, la lingua 'madre' sembra che sia una questione più materna, invece vedere questi papà ci fa piacere”*

A queste giornate di narrazione in lingua madre, avvenute a volte in più incontri in ogni classe, non vi è stata una partecipazione esclusivamente femminile, come temevano le insegnanti in un primo momento. Al contrario anche otto papà, un nonno e un fratello hanno partecipato volentieri. A questo dato si aggiunge il fatto che non solo i genitori hanno voluto

partecipare, ma anche diversi familiari (un fratello, una sorella, un nonno). Questo ha stupito molto le insegnanti che hanno ritenuto sorprendente quanto la lingua madre abbia attivato le famiglie in generale e non solo le mamme, come invece era nelle loro aspettative.

Durante gli incontri in madre lingua vi è stata la possibilità di discutere non solo dei contenuti, più o meno biografici, delle storie raccontate, ma vi è stato un abbondante confronto generale sulle caratteristiche linguistiche che ha dato la possibilità ai bambini di ragionare sulle strutture grafologiche, lessicali e grammaticali delle diverse lingue, proprio nel modo in cui James e Garrett (2013) pensano che agisca la *Multicultural LA* (cfr. 1.2.3), ovvero attraverso un raffronto tra intuizioni e conoscenze implicite ed esplicite circa la proprie e le altrui lingue. Ad esempio, nella classe III appena una mamma arabofona conclude il racconto della sua storia, avviene il seguente dialogo:

Alunno 1: *“Io ho visto che teneva il segno per leggere da destra verso sinistra!!”*

(Tutti se ne stupiscono: chi spalanca gli occhi, chi guarda i compagni incredulo, qualcuno si alza come per vedere il foglio da cui la mamma legge)

Alunno 2: *“Davvero?”*

Alunna 3: *“Da destra verso sinistra?”*

Alunna 4: *“Ma no! Da sinistra verso destra volevi dire”*

Alunna 1: *“No, davvero!”*

(I bambini chiedono se la mamma arabofona può mostrare loro alcune parole in arabo. La mamma, invitata dall'insegnante, scrive sulla LIM.)

Alunno 2: *“A me sembrano degli scarabocchi!”*

Alunna 3: *“Sì, è strana...”*

Alunna 1: *“Ma non si dice scarabocchi!”*

Alunno 2: *“Eh ma mi sembrano degli scarabocchi!”*

Alunno 4: *“Che bella”*

Alunna 5: *“Guarda scrive da destra a sinistra!”*

Insegnante: *“Lo sapevate?”*

Tutti: *“No”*

Alunna 6: *“Ma quello sembra un tre che dorme!”*

Alunno 7: *“Sì, e quello un uno”*

Mamma tunisina: *“Noi le vocali le segniamo così, con questi trattini. Ad esempio, questa è una A, questa una E”*

(I bambini sono increduli: tacciono e guardano perplessi la lavagna)

Alunno 8: *sembrano le nostre virgole e accenti.*

La mamma arabofona spiega che l'alfabeto arabo non ha delle vere e proprie lettere, ma è composto da unità simili alle sillabe. L'insegnante presenta intavola una discussione sulla differenza tra i diversi alfabeti coinvolgendo tutti i genitori presenti e sulla presenza di lettere anglosassoni nell'alfabeto italiano.

I dialoghi riguardanti le caratteristiche grafiche degli alfabeti si sono estesi anche a riflessioni sui dialetti. Ad esempio, nella classe III*, dove sono stati ospitati quattro genitori che hanno raccontato storie in dialetto (bronese, veneto, pugliese e sardo), i bambini hanno posto molte domande sugli alfabeti dialettali. Per gli stessi genitori si è rivelata, a volte, una sfida rispondere alle domande incalzanti dei bambini.

Alunno 1: *“Com'è fatto l'alfabeto bronese?”*

Papà 1: (risate) *“E' uguale a quello italiano! ... Beh, però in effetti si usa molto la dieresi, anche gli apostrofi e gli accenti sono usati molto di più”*

Alunno 2: *“Cos'è la dieresi?”*

Papà: *“Sono i due puntini”*

Papà 2 (tedesco): *“Anche il tedesco ha la dieresi”*

Alunno 3: *“Anche l'arabo aveva i punti”*

I bambini faticano a capire: i papà vengono invitati a scrivere alla lavagna e a scrivere alcune parole con la dieresi.

Queste discussioni supportano i bambini nel comprendere e divenire consapevoli di alcuni pattern linguistici e li aiutano a chiarire impressioni o intuizioni precedentemente non ben definite e che producono non solo uno sviluppo meramente tecnico/linguistico, di ordine cognitivo, ma altresì l'ampliamento degli orizzonti conoscibili (Donmall, 1985).

La curiosità dei bambini li spinge ad assumere autonomamente un atteggiamento riflessivo che li porta a intavolare discussioni riguardo alla diffusione nel mondo di alcune lingue maggioritarie. Ad esempio, in V i bambini dialogano a proposito della diffusione mondiale dell'inglese, dell'utilità di avere una lingua per comprendersi, ma anche di mantenere le peculiarità della propria lingua.

Alunno: *“Perché tutto il mondo parla inglese?”*

Alunno 1: *“Perché si sono espansi”*

Alunno 3: *“Per l’America”*

Insegnante: *“In che senso?”*

Alunno 3: *“Siccome l’America parla inglese anche noi cerchiamo di parlarlo”*

Alunno 4: *“Perché è un vantaggio avere una sola lingua per parlare”*

Alunna 5: *“Per la pace nel mondo”*

Insegnante: *“Cosa vuol dire per la pace nel mondo?”*

Alunna 5: *“L’inglese potrebbe aver fermato anche un po’ la guerra perché parlando lingue diverse non potevano chiarirsi tra loro”*

Alunno: *“Sì, ma perché proprio l’inglese?”*

Alunno 1: *“Perché tanto tempo fa hanno conquistato le Americhe, l’Europa e gran parte del mondo”*

Insegnante: *“Ok, quindi secondo te, tanti anni fa l’Inghilterra avendo tante colonie sparse per il mondo c’era più probabilità che si diffondesse la loro lingua in giro per il mondo?”*

Alunno 1: *“Sì”*

Alunno 6: *“Perché poi se uno parla una lingua e l’altro ne parla un’altra e fanno un trattato di pace però uno gli dice una parola che per l’altro è una parola brutta ed è un casino”*

Alunna 5: *“Sì, ad esempio quando io ero in Inghilterra un maestro aveva detto ‘Do you like Harry Potter?’ (l’alunna pronuncia ‘Potter’ con un accento molto forte con R muta) e uno spagnolo aveva detto ‘non ti permettere a dirlo, perché in spagnolo POTA vuol dire vomito’.*

Alunno7: *“In spagnolo con una U al posto della O è una parolaccia!!”*

Alunno 6: *“Cosa? Cosa vuol dire?”* (tutti i bambini sono curiosi, c’è fermento)

Insegnante: *“Calmi! Pensate che fraintendimenti ci possono essere...”*

Alunno 8: *“Gli inglesi conquisteranno tutto il mondo!”*

Insegnante: *“Così ... È una previsione?”*

Alunna 9: *“Ma se abbiamo una unica lingua non si mantengono le nostre lingue!”*

Alunna 10: *“Se parliamo tutti un’unica lingua spariscono le nostre differenze, le nostre pronunce”*

Alunno 6: *“Però va beh, negli Stati parli la lingua dello Stato, ma se vai fuori parli inglese. All’interno dei confini parli la tua lingua, fuori un’altra per farti capire”*

Alunno 1: *“Magari l’inglese lo parlano tutti perché lo usano per gli scambi commerciali”*

Insegnante: *“Effettivamente ...”*

Questa discussione porta i bambini a porre in una luce costruttiva le diversità linguistiche mondiali, supportando la riflessione sulle relazioni tra gruppi etnici diversi in e fuori dalla scuola e sull'importanza delle relazioni tra popoli e tra lingue dei popoli. Queste conversazioni, basate a tratti su esperienza personale e, altre volte, su processi inferenziali, secondo Donmall (1985) agiscono al livello dei parametri affettivo e sociale dello sviluppo della consapevolezza linguistica, parametri che sono implicati nel formare atteggiamenti, credenze ed opinioni sulle lingue, nel sostenere un apprendimento basato sulla partecipazione attiva e sull'esperienza personale e nella costruzione di relazioni inclusive e tolleranti le diversità (Carl James & Garrett, 2013).

Anche in III* gli allievi riflettono sulle relazioni tra lingue e sulla provenienza storico-geografica delle famiglie linguistiche:

Alunno 1: *“Capivamo di più lo spagnolo!”*

Alunno 2: *“Perché veniva anche quello dal latino?”*

Insegnante: *“Ah! Interessante!”*

Alunno 3: *“Visto che lo spagnolo deriva dal latino, ma il Salvador è dall'altra parte dell'Oceano, giusto?”*

Alunno 4 (salvadoregno e ispanofono): *“Non lo so”*

Insegnante: *“Alex non sai dov'è El Salvador (Paese in cui sono nati i genitori). Non lo sappiamo?”*

Alunno 4: *“So, che è vicino Cuba”*

Alunno 1: *“Ma l'arabo? Da dove deriva?”*

Alunno 5: *“Deriva dall'arabo”*

Alunno 6: *“Sono lingue diverse perché si sono evolute diversamente”*

Nonostante gli insegnanti (ad eccezione di due) e genitori fossero scettici rispetto alle capacità dei bambini di tradurre dalla lingua madre all'italiano (*“Ma mia figlia non sa tradurre, non lo ha mai fatto”*, genitore di III albanese; *“ma non credo che riusciranno a tradurre”*, D, classe III*) gli alunni sono stati entusiasti e orgogliosi all'idea di tradurre quello che i genitori hanno raccontato (Insegnante E: *“Com'è stato tradurre ragazzi?”* - Alunno di classe V: *“E' stato bello ... Sono stato orgoglioso”* - Insegnante: *“Wow”*). Questa occasione ha reso possibile rendere visibile e riconoscere le risorse culturali e, soprattutto, linguistiche della classe, rendendo più consapevoli tutti delle, a volte, inaspettate (perché silenti) capacità dei bambini. Alcuni bambini sono soliti tradurre per i genitori avvisi o comunicazioni dall'italiano alla lingua

madre e viceversa, ma altri, molti, non sapevano neanche di esserne capaci (Bambino di classe V durante la registrazione vocale della narrazione digitale: *“Io non ho mai tradotto dallo spagnolo all’italiano”* – Ricercatrice: *“Sapevi di esserne capace?”* –Bambino: *“No!”*).

Oltre ad alcuni risultati generali ve ne sono altri rilevati specificamente in alcune classi.

Nella classe II, classe con una percentuale di famiglie straniere dell’82%, la principale sfida è stata quella di coinvolgere più genitori possibili in questa prima fase. L’insegnante, inizialmente molto fiduciosa, è stata delusa dalla bassa partecipazione (*“Mi dispiace, mi aspettavo che partecipassero di più”*). In un incontro di co-progettazione proviamo a ragionare sui motivi che hanno causato questa bassa affluenza e su quelli che, al contrario, avrebbero potuto potenziare il loro coinvolgimento:

Ricercatrice: *“E secondo te che cosa ha ostacolato il coinvolgimento dei genitori?”*

A: *“Secondo me il fatto di non avere capito a fondo l’importanza del progetto. Quindi non aver capito a fondo cosa si voleva trasmettere (...) perché tante volte la scuola propone tante cose, che sembrano sempre cose piovute dal cielo. Forse fargli capire e istruirli di più sull’importanza del bilinguismo all’inizio dell’anno avrebbe facilitato”*.

Nella classe III*, vista la grande presenza di dialetti rappresentati in questa prima fase, i bambini e l’insegnante hanno approfondito in misura maggiore le connessioni tra le lingue dialettali e le regioni d’Italia. Il tema linguistico ha consentito di trattare temi storici e geografici mettendo in pratica una didattica interdisciplinare anticipando alcuni temi curricolari che l’insegnante tratterà negli anni successivi.

Nella classe V le storie autobiografiche portate dai quattro genitori ospitati sono state talvolta molto toccanti. I genitori hanno parlato della loro vita, di aspettative infrante e della loro infanzia talvolta gioiosa talvolta molto faticosa. In particolare, la classe ha potuto riflettere sulla differenza storico-culturale tra Paesi, grazie alle storie dei papà stranieri (nati in paesi molto poveri nei quali un papà si è dovuto arruolare in guerra all’età di quattordici anni), approfondendo questioni legate ai diritti umani e al diritto all’infanzia.

4.2.2 Secondo step: *“Una storia, tante lingue”*

In questa fase, orientata alla costruzione del Digital Storytelling, si è osservato il modo

in cui la pratica educativa quotidiana delle insegnanti ha preso le forme di una didattica plurale (ovvero improntata alla valorizzazione delle risorse linguistiche e culturali dei bambini) collaborativa, centrata sull'alunno (sulla sua spinta creativa, sulla sua propositività e fantasia) e orientata, il più possibile, all'interdisciplinarietà e alla narrazione dialogica.

Per creare una narrazione digitale si sono presi come punti di riferimento i passaggi consigliati da Olher (2008) che, una volta condivisi con le insegnanti, sono stati adattati ai contesti:

- la creazione di una mappa (concettuale) della storia;
- il confronto con altre persone per poter avere dei feedback ed eventualmente fare degli aggiustamenti;
- la scrittura della storia;
- la stesura di uno storyboard per allineare il materiale audio e video a quello scritto;
- la registrazione del racconto con la propria voce;
- il riascolto di quanto registrato con lo scopo di eventuali revisioni;
- la valutazione finale relativamente alla qualità della registrazione;
- l'aggiunta di immagini, musica, testo scritto e montaggio.

Si è partiti dalla creazione della storia e, considerando la natura multilinguistica dello studio e la necessità di tradurre la narrazione in diverse lingue, insegnanti e ricercatrice hanno deciso di suddividere questa seconda fase in due momenti.

1. Inizialmente, la classe intera, sostenuta dall'insegnante di italiano, ha costruito una storia collettiva di fantasia a partire dalla fusione delle storie dei genitori. In questa fase si è ritenuto importante che tutti i bambini partecipassero attivamente nella creazione della storia valorizzando il contributo di ognuno di essi e, in particolar modo, di quelli più silenziosi o con alcune difficoltà relazionali.
2. In un secondo momento, sono stati coinvolti nuovamente i genitori, ai quali è stato chiesto di tradurre la storia inventata dai bambini nelle diverse lingue.

Questo secondo step dell'esperienza è stato progettato allo scopo di creare una narrazione multimediale e plurilinguistica e, allo stesso tempo per valorizzare i repertori e le competenze linguistico-culturali della classe, favorendo la cooperazione tra alunni e la fusione delle diverse storie dei genitori in un'unica grande storia inventata dai bambini, che, in un'ottica costruttivista, rappresentasse l'unione e l'integrazione di tutte le storie familiari in una nuova storia comune, condivisa e co-costruita, come a rappresentare l'unione della classe e delle sue diversità.

Nella progettazione, tre insegnanti su quattro coinvolte nella realizzazione della storia, hanno manifestato alcuni timori, poiché non abituata a lasciare un ampio grado di libertà ai bambini nell'utilizzo della fantasia e della creatività.

Insegnante F: *“Ecco, qui io andrò in crisi”*

Ricercatrice: *“Perché?”*

Insegnante F: *“Eh perché di solito non faccio così” (risata)*

Ricercatrice: *“Proviamo a pensare a quale argomento stai facendo di italiano ...”*

Insegnante F: *“Vedi, nel programma è contemplata la necessità di apprendere a descrivere persone, cose e animali ... (L'insegnante mi fa vedere delle schede che pronte per introdurre il tema del testo descrittivo) ma non ne sono entusiasta, sono sempre le solite.*

Ricercatrice: *“Ok, quindi il prossimo argomento è il testo descrittivo?”*

Insegnante F: *“Sì, per loro la fiaba è una cosa assodata. Possiamo chiedere ai bambini di descrivere bene i personaggi che si inventeranno nella storia ... Allora è perfetto!” (risate)*

E ancora ...

Insegnante G: *“Io odio fare queste cose” (risate)*

Ricercatrice: *“Come mai?”*

Insegnante G: *“Perché poi fanno confusione (gli alunni), non si capisce mai niente”*

Ricercatrice: *“Ma noi adesso sulla base dei tuoi obiettivi didattici, individuiamo delle coordinate entro le quali vuoi che si muovano, ad esempio un testo di cronaca, un testo descrittivo ... e poi li lasciamo divertirsi e inventare”*

Insegnante G: *“Sì, abbiamo lavorato molto sugli articoli di giornale per cui potremmo pensare ad una continuazione di questo argomento ...”*

Ricercatrice: *“Mi sembra una buona idea!”*

Durante l'implementazione, la ricercatrice ha avuto il compito di documentare l'incontro e di intervenire in aiuto quando richiesto e l'insegnante aveva il ruolo di conduttore dell'attività dovendo:

- spiegare agli alunni l'attività descrivendo la struttura dell'incontro;
- chiedere di ricordare ai bambini le caratteristiche della tipologia di testo che avrebbero creato e la sua struttura;
- far intervenire il maggior numero di bambini;

- non imporre le proprie idee sullo svolgimento della trama;
- assumere un atteggiamento democratico (per esempio lasciando che le decisioni venissero prese per alzata di mano)

Dopo aver proposto l'attività e aver chiesto ai bambini di riportare alla memoria le storie ascoltate dai genitori, le insegnanti hanno lasciato spazio alla creatività degli alunni: tre docenti hanno preso appunti personalmente (alla lavagna o su un foglio) su quanto inventato dai bambini, distribuendo delle fotocopie in un secondo momento. Un'altra insegnante ha invece deciso di far scrivere sul quaderno la storia ad ogni allievo, durante la fase di creazione.

Dopo un primo comune momento di disorientamento, gli alunni si sono mostrati interessati all'attività e hanno contribuito attivamente alla creazione delle storie che vengono riportate nella tabella seguente.

	Testo della storia
Classe II “La primavera e il fiore magico”	<p><i>Tanto tempo fa, in campagna, c'era ancora il gelo che non voleva andare via. In mezzo alla campagna c'era una casa un po' misteriosa. Era stata costruita da Daniel, Giulia e Marco insieme al papà Matthew. Aveva stanze buie, i muri colorati di verde, una sala con la televisione, un divano arcobaleno con sopra un cuscino verde acqua e un camino marrone chiaro da cui usciva un bel fuoco, una stanza per i giochi. Aveva anche una cantina piena di semi e un orto con frutta e verdura che purtroppo era ancora coperto dalla neve.</i></p> <p><i>La casa era di un contadino molto gentile che, durante la bella stagione, invitava tante persone a mangiare i prodotti del suo orto. Matthew, il contadino, indossava sempre i jeans e una maglietta con sopra un gilet giallo.</i></p> <p><i>Doveva essere estate ma la Primavera non era riuscita ad arrivare. Matthew si mise a piangere e disse: “Oh, no! Come farò con il mio orto?!”. I tre ragazzi chiesero al Sole: “Puoi, Sole, aiutare la Primavera?”. E il sole rispose: “Sì, l'aiuterei volentieri se le nuvole si spostassero!”.</i></p> <p><i>I fratelli allora chiesero aiuto alla mamma Gennarina che pensò di prendere un aereo con un grande gancio. Gennarina andò in aeroporto, prese l'aereo, salì in quota e giunta vicino alle nuvole disse loro: “Agganciatevi, che vi porto da un'altra parte!” Ma le nuvole non riuscirono ad agganciarsi e Gennarina tornò a casa sconsolata.</i></p> <p><i>I tre fratelli, avuta la brutta notizia, si misero a correre disperati in giardino quando ad un certo punto trovarono un fiore. Decisero di liberarlo dalla neve che lo copriva. Il fiore aveva i colori dell'arcobaleno. I ragazzi decisero di portarlo a casa e lo misero in un vaso pieno di terra.</i></p> <p><i>Durante la notte uno dei fratelli vide una luce e si svegliò. Andò in salotto e vide che la luce proveniva dal fiore. Andò a chiamare gli altri due fratelli e la mamma e insieme scoprirono che il fiore era magico: poteva far sciogliere la neve!! La famiglia decise di tenerlo per sempre in casa.</i></p> <p><i>Così, quello stesso giorno, decisero di sciogliere la neve, le verdure crebbero in un istante e Matthew e i suoi ragazzi raccolsero anche molti frutti. La sera Matthew era davvero molto felice anche perché la moglie Gennarina aveva preparato una zuppa di carote e cipolle fantastica!</i></p> <p><i>Cenarono tutti insieme e poi sul divano lessero la Costituzione.</i></p>
Classe III	<i>In un tempo lontano, in Egitto, in un villaggio di campagna, vivevano due sorelle di dieci</i>

<p>“Il pozzo prosciugato”</p>	<p><i>e otto anni: Elodie e Solange. La loro famiglia era povera, si occupava del lavoro dei campi.</i></p> <p><i>Tutte le mattine le due bambine, prima di andare a scuola, andavano al pozzo per prendere l'acqua che portavano a casa in pesanti anfore.</i></p> <p><i>Un giorno, mentre camminavano verso il pozzo, Elodie disse: “mamma mia come sono pesanti queste anfore!”. Solange rispose “è vero, sono pesantissime. Resisti che mancano ancora molti chilometri.”</i></p> <p><i>Quando arrivarono al pozzo lo trovarono asciutto...</i></p> <p><i>Elodie: “Oh finalmente siamo arrivate. Dai prendiamo l'acqua che torniamo a casa”</i></p> <p><i>Solange: “Oh! Ma dov'è finita l'acqua, c'è solo la sabbia! “Ma chi ha messo qua tutta questa sabbia??”</i></p> <p><i>Elodie: “Presto corriamo al villaggio ad avvertire tutti!”</i></p> <p><i>Disperate tornarono in fretta al villaggio per dare a tutti la terribile notizia. Bisognava trovare al più presto una soluzione: così si recarono dalla maga Radwa per chiedere consiglio: “Radwa! Radwa! Ci serve aiuto per capire cosa è successo! Nel pozzo, al posto dell'acqua c'è la sabbia. Come faremo a irrigare i campi? A dare da bere agli animali e alle nostre famiglie?”</i></p> <p><i>La maga Radwa allora si rivolse alla luna: “Oh, sfera sfera della sera, aiuta me in qualche maniera. Un maleficio è stato compiuto e abbiamo bisogno del tuo aiuto!” La maga, guardando la luna, ebbe la rivelazione e disse alle ragazze il nome del colpevole: “Il colpevole è lo stregone Abdù!” e le tre esclamarono insieme: “Abdù il colpevole sei tu!</i></p> <p><i>La maga spiegò alle ragazze il motivo del maleficio: “Tanti anni fa lo stregone Abdù era stato allontanato dal villaggio perché scoperto a rubare nei campi dei poveri contadini. Il villaggio lo aveva punito duramente e lo aveva allontanato”. Elodie allora riflettendo ad alta voce disse: “Ho capito ... E adesso, Abdù per punire la comunità ha fatto un maleficio e ha rimpiazzato l'acqua con la sabbia!!”.</i></p> <p><i>La maga diede a Elodie e Solange una mappa molto grande che le guidasse ad una caverna segreta dove era imprigionata l'acqua. Una volta arrivate alla caverna avrebbero dovuto pronunciare una frase magica per spostare la grande pietra che la chiudeva.</i></p> <p><i>Le due bambine si misero in cammino verso la caverna: quando giunsero di fronte all'entrata, sorvegliata da due guardiani, pronunciarono la frase che aveva detto loro la maga Radwa:</i></p> <p><i>Elodie fece un primo tentativo: “Abaralù, grotta vieni giù!”</i></p> <p><i>Solange la riprese: “Ma noo, non si apre! Provo io! Bidibibù grotta grotta cade giù. No, neanche così si apre! Provo ancora io! Abarazuk che la grotta cada giù!”</i></p> <p><i>(£\$&%&/(&\$”!;%\$£?!^)</i></p> <p><i>Sentendo il terremoto i due guardiani scapparono: “Cosa sta mai succedendo? Corri corri a più non posso altrimenti ci cade addosso!!”</i></p> <p><i>All'improvviso sentirono la terra tremare, la pietra che chiudeva la caverna si frantumò, le case iniziarono a ondeggiare, i vetri si ruppero, i muri iniziarono a creparsi. Elodie urlò: “Ohhh guarda l'acqua che esce dalla caverna!” e Solange le rispose: “Wow l'acqua ritorna nei fiumi e nel pozzo!”</i></p> <p><i>Lo stregone sentì il fracasso del terremoto e arrivò correndo alla caverna, ma il terremoto era così forte che fece crollare la caverna e imprigionò lo stregone malvagio: “Nooooooooo!!”</i></p> <p><i>Elodie e Solange tornarono di fretta a casa per dare la buona notizia: “Ragazzi, abbiamo ritrovato l'acqua!!”. Gli abitanti, vedendo l'acqua tornare nel pozzo urlarono di gioia: “Evvivaaaa”</i></p> <p><i>Per le due sorelline coraggiose che avevano salvato il villaggio fu organizzata una grande festa. Tutti gli abitanti ballarono per 3 giorni e 3 notti di fila e l'acqua al villaggio non mancò mai più!</i></p>
-------------------------------	---

<p>Classe III*</p> <p>“Un percORSO avventuroso”</p>	<p><i>C’era una volta in un tempo lontano un bambino di nome Giacomo. Aveva otto anni, il viso tondo, gli occhi chiari di un azzurro cielo, i capelli corti, rossi e crespi. Giacomo era un bimbo particolare: era davvero molto coraggioso e infatti un bel giorno decise di andare a fare una passeggiata e si ritrovò in un bosco buio.</i></p> <p><i>Cammina cammina, Giacomo vide da lontano un’ombra, una grande ombra e decise di arrampicarsi su una enorme quercia per osservarla da lontano. Ad un tratto vide un’enorme pelliccia scura e sentì un odore sgradevole. Il bimbo si accorse che sul bosco era calato un silenzio da fare venire i brividi.</i></p> <p><i>All’improvviso si udì un pianto come quello di un bambino. Giacomo incuriosito scese dall’albero e si avvicinò all’enorme pelliccia. Soltanto in quel momento si accorse che era un orso triste, molto triste e subito gli chiese: “Orso, perché stai piangendo?” e l’animale rispose: “Nessuno vuole venire a caccia con me!!!”</i></p> <p><i>Mentre parlavano arrivarono degli altri orsi in branco che li circondarono. A quel punto il bambino si alzò e senza alcuna paura disse: “Perché non volete andare a caccia con lui?” il capo del branco, con un vocione da far gelare il sangue, gli rispose: “Ehi, mocciosetto, attento a come parli ... cosa vuoi?!”</i></p> <p><i>Giacomo, senza alcuna esitazione, fischiò più forte che poteva e arrivò un colibrì che con il suo becco appuntito graffiò tutti gli orsi del branco trasformandoli in un grande lago di acqua limpida, calda e profumata.</i></p> <p><i>Il colibrì rivolgendosi all’orso esclamò: “Se un tuffo tu farai mai più puzzolente sarai!”</i></p> <p><i>Giacomo, felice di aver incontrato un nuovo amico, guardò l’orso gli chiese: “Ehi tu, non mi hai detto il tuo nome!” e l’orso rispose: “Bruno!”.</i></p> <p><i>I due, insieme al colibrì, decisero di tuffarsi nel lago magico e da quel giorno diventarono amici per la pelle, anzi, per la pelliccia!</i></p>
<p>Classe V</p> <p>“Il sogno di Ahmed”</p>	<p><i>Come tutti i martedì, il postino passò davanti a casa di Ahmed e lo salutò. Ahmed era un ragazzo di quattordici anni era l’unico figlio maschio della sua famiglia e per questo aveva un grande senso del dovere. Gli piaceva studiare e il suo grande sogno era quello di diventare un maestro di matematica. Quel martedì il postino gli consegnò una lettera che gli avrebbe cambiato la vita.</i></p> <p><i>Il ragazzo venne convocato dall’esercito egiziano e dovette partire per la guerra che durò tre lunghi anni.</i></p> <p><i>Decise di iniziare a lavorare per un’azienda di trasporti marittimi per mettere da parte dei soldi. Questi gli sarebbero serviti per fare un’esperienza di studio in Italia, in Trentino, in una delle migliori università di matematica del mondo.</i></p> <p><i>Dopo qualche anno di duro lavoro, Ahmed, oramai ventenne e diplomato, era riuscito a mettersi da parte un bel gruzzolo. Con i soldi risparmiati decise di comprare un piccolo traghetto e intraprendere il grande viaggio verso il Trentino.</i></p> <p><i>Il ragazzo voleva arrivare in Veneto, vendere la nave per recuperare i soldi investiti e pagarsi il viaggio, l’affitto e l’università. Portò con sé alcuni passeggeri che, pagando un biglietto per il traghetto, avevano bisogno di arrivare in Veneto.</i></p> <p><i>Nel giorno prestabilito il traghetto di Ahmed e i suoi passeggeri partirono. Il viaggio sarebbe durato quattro giorni e tre notti. Erano tanti ma a bordo cibo e comodità non mancavano.</i></p> <p><i>Al terzo giorno di viaggio, mentre navigavano nel Mar Adriatico, il cielo iniziò ad annuvolarsi e iniziò una spaventosa tempesta! Quando il ragazzo capì che il traghetto era a rischio, decise di abbandonarlo con una scialuppa di salvataggio e salvò tutte le persone a bordo portandole sulle coste veneziane. Dopo quella notte Ahmed perse tutto. Non aveva più nulla.!!!</i></p> <p><i>Per fortuna sul traghetto aveva fatto amicizia con una famiglia che abitava in Trentino e che decise di aiutare il ragazzo e di insegnargli l’italiano.</i></p> <p><i>Ahmed, per poter pagare la retta universitaria, iniziò a lavorare come insegnante di</i></p>

Arabo nel liceo linguistico di Arco, una cittadina sulle rive del Garda. Con coraggio e fatica Ahmed studiò e lavorò per cinque anni, guadagnò un po' di soldi, conobbe molte persone e fece numerose avventure.

Nonostante fosse in contatto continuo con la sua famiglia non l'aveva ancora rivista e gli mancava tanto. Nel giorno della sua Laurea il papà gli fece una sorpresa e lo andò a trovare in Trentino. Ahmed quando vide il papà non poteva credere ai propri occhi. Il cuore sembrava scoppiargli nel petto.

Dopo alcuni giorni di festeggiamenti, Ahmed decise che era arrivato il momento di tornare al suo amato Egitto. Dopo aver salutato la sua famiglia acquisita, le montagne, i laghi e i suoi amici di Arco, si imbarcò sulla nave che lo avrebbe riportato a casa con suo padre.

Una volta partiti, Ahmed si sedette su una panchina del ponte principale del traghetto e iniziò a sognare il momento in cui avrebbe riabbracciato la sua famiglia. Proprio in quel momento, qualcuno gli picchiò la spalla destra ... Ahmed, un po' infastidito, si voltò e davanti a lui comparve una sorridente ragazza. Questa era partita dall'Italia per realizzare un suo desiderio: voleva imparare l'arabo, ma non sapeva come raggiungere la città in cui aveva prenotato l'ostello.

Ahmed sorrise perché l'alloggio della ragazza era proprio accanto alla casa dei suoi genitori e si offrì per accompagnarla personalmente. La ragazza era molto felice e si sedette di fianco ad Ahmed per parlare dell'Egitto.

In quell'attimo, guardando la giovane, Ahmed capì improvvisamente che, forse, un altro sogno e un'altra avventura erano appena iniziati.

Questa parte dello studio ha dato la possibilità alla classe di lavorare su tre dimensioni fondamentali per lo sviluppo di consapevolezza e abilità linguistiche (Donmall, 1985; C James, Garrett, & Candlin, 2014), come anche per il raggiungimento degli obiettivi curricolari:

1. una relativa alla lingua, alla sua struttura e alle regole del linguaggio scritto (parametro cognitivo della consapevolezza linguistica)
2. una relativa al contenuto delle storie (parametro affettivo) e
3. una di ordine relazionale e collaborativo (parametro sociale).

Inoltre, sono stati individuati importanti nessi tra questa esperienza e il curriculum scolastico:

- *Lingue curricolari* - sviluppo di competenze linguistiche di diverso tipo, relative all'apprendimento di vocaboli e regole grammaticali, alla consapevolezza della propria provenienza linguistica, e abilità nella distinzione di suoni e grafemi provenienti da altri alfabeti.
- *Storia, geografia e scienze* - approfondimento di paesi, regioni, continenti, risorse faunistico-ambientali e culturali della zona di provenienza del bambino o dei genitori, in chiave geografica e/o storica.

In relazione ai contenuti le insegnanti hanno avuto l'occasione di creare una continuità di questa attività con progetti extra-curricolari attivi nella classe. Per fare un esempio tra i tanti

possibili, nell'anno scolastico 2018/2019 la classe III* ha partecipato ad un percorso di sensibilizzazione al contro i comportamenti di 'bullismo', che contemplava una parte di alfabetizzazione emotiva. La trama della loro storia, oltre a contenere i personaggi delle fiabe dei genitori, è incentrata sull'importanza della collaborazione contro i comportanti provocatori e offensivi.

Nella classe III è stato approfondito il contesto ambientale e climatico dell'Egitto ed è stata fatta una ricerca dai bambini a proposito dei manufatti con cui gli abitanti di alcune zone del pianeta trasportano l'acqua. In classe sono stati portati alcuni oggetti tipicamente utilizzati per il trasporto dell'acqua, come ad esempio un'anfora ed una brocca con dei dipinti tradizionali. Anche la difficoltà a reperire l'acqua in alcune zone del Pianeta ha favorito una riflessione sull'importanza di essere responsabili sin da piccoli verso le risorse naturali a disposizione.

In V la storia di migrazione dei genitori ha offerto l'opportunità di decostruire alcuni pregiudizi: nella storia la classe ha voluto rappresentare una migrazione differente rispetto a quella che ad oggi colpisce i media nazionali e internazionali: gli alunni, prendendo spunto da una delle autobiografie dei genitori, hanno rappresentato un ragazzo egiziano con una propria impresa di trasporti che viaggia su una comoda imbarcazione turistica di sua proprietà, che trasporta viaggiatori italiani ed europei che desiderano tornare a casa. Anche il finale della storia segue questa direzione: la ragazza che Ahmed, il protagonista, incontra nel viaggio di ritorno compie una migrazione 'al contrario' e desidera trasferirsi in Egitto per imparare l'arabo, volendo costruirsi una vita in quel paese. La classe discute a lungo di argomenti di attualità, approfondendo il tema della migrazione globale e dell'importanza di apprendere l'arabo come lingua veicolare.

Alunno 1: *"A me piace molto l'arabo. Io ho provato a copiare l'alfabeto!"*

Insegnante E: *"Dove lo hai trovato?"*

Alunno 1: *"Su internet! L'ho cercato e ho provato a copiarlo ma è impossibile!!"*

Insegnante: *"Perché?"*

Alunno 1: *"E' troppo difficile"*

Alunna 2 (arabofona): *"Io lo so scrivere"*

Alunno 3: *"Eh, grazie, tu sei di origini arabe!"*

Insegnante: *"L'anno prossimo andrete alle medie e avrete l'opportunità di scegliere le lingue che volete imparare"*

Alunno 4: *"Si potrebbe imparare l'arabo è bello e si usa sempre di più"*

Alunna 5: *“E’ come il cinese, è importante saperlo. Io però farò spagnolo!”*

Insegnante: *“Anche lo spagnolo è molto diffuso nel mondo, infatti Alex e Ida sono molto fortunati a saperlo. Scusate, come lo chiamiamo questo personaggio?”*

Alunni: *“Mahmood! Mohamed! Ahmed!”*

Per quanto riguarda la dimensione relazionale, la classe si è allenata nel rispetto dei temi, dei tempi e delle idee altrui, anche quando particolarmente bizzarre. Le decisioni, come stabilito nella co-progettazione sono state prese seguendo una modalità democratica: ad esempio per quanto riguarda il titolo in tutte le classi ognuno ha proposto un titolo, la maestra o la ricercatrice ne prendevano nota e la classe ha deciso a fine incontro per alzata di mano.

Per quanto riguarda la seconda parte dello step *Una storia, tante lingue*, la classe ha coinvolto nuovamente i genitori: a loro è stato chiesto di tradurre la storia dall’italiano alla madre lingua, consegnando all’insegnante e alla ricercatrice la storia scritta e, se possibile audio-registrata. Oltre alla spiegazione a voce ai genitori, sono state consegnate delle istruzioni scritte sulle varie possibilità di registrazione, di scrittura e di invio dei documenti. Nelle istruzioni è stata consegnata la storia inventata dalla classe in cartaceo, suddivisa in tante scene quante erano gli audio che avrebbero dovuto inviare.

Si sono dimostrati disponibili tutti i genitori che hanno partecipato alla prima fase dello studio e altri che non avevano partecipato nelle fasi precedenti. Alcuni hanno inviato il testo e l’audio tramite e-mail, altri lo hanno scritto a mano e inviato la registrazione vocale tramite WhatsApp.

La difficoltà maggiore è stata quella di contattare nuovamente tutti i genitori e di spiegare loro come potevano registrare vocalmente la storia (la maggior parte l’ha inviata via WhatsApp, poiché considerato il metodo più semplice).

I bambini erano molto contenti della partecipazione dei genitori e alcuni ci hanno raccontato di aver condiviso il momento della traduzione con la famiglia, coinvolgendo anche altri familiari:

Alunna 1 (camerunense, francofona): *“l’altro giorno è venuta mia cugina e mi sono allenata un po’ con lei a parlare francese”*

Alunna 2⁸ (Camerunense, francofona): *“Sì, lei ci ha aiutato anche a scrivere la storia*

⁸ Le due alunne sono gemelle

in francese al computer”

Anche un'alunna moldava ci dice che *“mi ha aiutato mia sorella. Io lo so leggere, ma non lo so scrivere, allora lo abbiamo fatto insieme io la mamma e Danila (sorella)”*

4.2.4 Terzo step: “Storie animate”

Essendo il Digital storytelling una narrazione multimediale costituita dall'unione sintonica di più media (video, foto, immagini, testo scritto, musica, audio registrato, etc.), è stato necessario trasformare la storia inventata dai bambini in diverse forme comunicative.

Dopo aver utilizzato uno storyboard, ovvero uno schema per suddividere il testo in scene contenenti immagini e relativo testo, le insegnanti hanno scelto di utilizzare PowerPoint per unificare gli elementi. Questo software è stato scelto poiché conosciuto da tutte le insegnanti (e anche da alcuni alunni di V, sebbene solo da pochi) e non ha richiesto una formazione vera e propria, ma un affiancamento della ricercatrice.

Le insegnanti hanno fatto delle scelte diverse, sulla base delle competenze dei bambini e delle caratteristiche della classe come gruppo.

Nella *classe II* le insegnanti hanno deciso di dividere i bambini in tre gruppi in base alle loro abilità:

1. il gruppo degli 'artisti' aveva il compito di disegnare 'analogicamente' le scene che sono poi state scannerizzate e digitalizzate dall'insegnante con un'applicazione del suo smartphone personale. L'insegnante ha scelto bambini molto abili nel disegno e meno competenti da un punto di vista linguistico per poter valorizzare le loro capacità creative.
2. Il gruppo dei 'narratori' ha audio-registrato la storia in italiano. L'insegnante ha deciso di includere in questo gruppo degli alunni particolarmente capaci e altri con delle piccole difficoltà di lettura.
3. Il gruppo degli 'scrittori' ha utilizzato il computer per scrivere direttamente su PowerPoint la storia. L'insegnante, utilizzando una metodologia di peer tutoring (Delquadri, et al.,1986) ha affiancato alunni competenti nella scrittura ad alcuni con disturbi dell'apprendimento (DSA) diagnosticati o sospetti.



Alla fine di questo processo multimediale, durato tre incontri, insegnanti e ricercatrice hanno creato due storie con PowerPoint: una in italiano con le voci e i testi dei bambini e una multilingue caricando i testi scritti dai genitori e gli audio da loro inviati.

La III ha deciso di prendere una strada differente: la classe, memore dell'esperienza teatrale dell'anno precedente, ha voluto drammatizzare la storia e video registrarla per poi doppiarla in diverse lingue. La classe ha chiesto aiuto alle famiglie ancora una volta per poter avere dei costumi di scena coerenti con la trama della storia e la cultura rappresentata. Anche in questo caso l'insegnante di arte e immagine, dopo aver diviso la storia in diverse scene con l'aiuto degli alunni, ha diviso la classe in tre gruppi:

1. i 'narratori' avevano il compito di stare dietro la telecamera, di leggere il testo ad alta voce;
2. gli 'attori' e le 'comparse' hanno memorizzato i brevi dialoghi del testo e hanno inscenato la storia;
3. I 'registi' avevano il compito di usare la telecamera, lo smartphone e il tablet per registrare le scene



I bambini erano entusiasti e hanno partecipato alla creazione della storia con grande impegno e dedizione. L'insegnante C ha chiesto ai bambini di produrre anche dei disegni che potessero completare la narrazione digitale.

Anche in questa classe sono state create due storie, una in italiano, registrata a turni da tutti i bambini e una in diverse lingue (moldavo, francese, arabo), doppiata dagli stessi alunni della classe.

Nella *classe III** le insegnanti hanno scelto di fare far esperienza a tutti i bambini della scrittura a computer, dell'audio registrazione e della creazione dei disegni.

In questo caso, le fasi in cui è stato diviso il processo di creazione della storia sono state:

1. Creazione dello storyboard
2. Divisione in gruppi per la creazione di una storia fumettistica (stile artistico approfondito durante l'anno scolastico precedente)
3. Divisione del testo in tante parti quanti gli alunni
4. Scrittura del testo sul computer da parte degli alunni
5. Audio registrazione del testo da parte degli alunni

In questa classe la traduzione scritta e orale della storia è stata fatta dai genitori e le insegnanti, insieme alla ricercatrice, si sono occupate di montare il la narrazione digitale finale, sia quella in italiano che quella multilingue.



Nella *classe V*, le insegnanti hanno seguito un processo simile a quello della classe III*, con la differenza che le traduzioni sono state registrate dagli stessi allievi della classe, mentre

il testo è stato inviato in digitale dai genitori.

Per completare la narrazione multimediale, in tutte le classi, è stato chiesto ai bambini quale colonna sonora volessero aggiungere alla storia animata e, a seguito di discussioni e riflessioni comuni, ogni classe ha scelto la propria musica. Alla fine di questo percorso, in tutte le classi è stata organizzata una specie di ‘prima’ cinematografica per proiettare chi sulla LIM in classe, chi nell’aula di informatica, la narrazione digitale in italiano e in diverse lingue.

Questa fase ha riservato sicuramente alcune sfide comuni a tutte le classi, tra le quali la dimensione temporale: le insegnanti talvolta hanno espresso preoccupazioni riguardo al numero di incontri che si sarebbero dovuti impiegare per poter costruire la narrazione. La ricercatrice ha sostenuto le insegnanti nell’individuazione di aree comuni tra la il DS e le loro discipline. La condivisione dei momenti di co-progettazione e la natura interdisciplinare dell’esperienza hanno favorito la collaborazione tra colleghe permettendo di ragionare sulla narrazione digitale come un file rouge che avrebbe accomunato le diverse discipline coinvolte.

Un’altra importante sfida è collegata all’utilizzo delle nuove tecnologie. È stato necessario affiancare le insegnanti nell’uso del computer e in particolare del software PowerPoint. Inoltre, le insegnanti di III* e di V hanno preferito non utilizzare l’aula di informatica, prediligendo l’utilizzo del computer di classe. In questi casi, mentre un’insegnante faceva lezione in aula, un’altra portava fuori dalla classe dei piccoli gruppetti di quattro o cinque alunni (seguiti dalla ricercatrice che ha continuato a documentare l’intero processo). I piccoli gruppi sono stati divisi in due: ad una parte di loro è stato chiesto di scrivere con il computer e ad un’altra di leggere ad alta voce le scene per audio-registrare il testo direttamente con il microfono del computer o con l’audio registratore.

Nonostante questa divisione della classe risultasse frammentaria per le insegnanti e per la ricercatrice, i bambini erano comunque entusiasti di registrare la loro voce e scrivere al computer. La scrittura al computer ha catturato l’interesse di molti alunni che chiedevano di poter rimanere al pc e continuare a scrivere. Anche la registrazione vocale ha destato particolari curiosità: riascoltare la propria voce è stato in alcuni casi una grande sorpresa (“*Ma io ho quella voce lì?*” bambino di III*) in altri uno stimolo per una ricerca. Ad esempio, alcuni alunni di quinta discutono del suono della voce:

Alunno: “*Come mai la mia voce registrata mi sembra così strana? È acuta. Anche quando mando i vocali alla nonna con il cellulare di papà ...*”

Alunno 1: “*Anche la mia!*”

Alunno 2: *“Secondo me è il registratore”*

Insegnante: *“Dentro di noi il suono è come se rimbombasse e da dentro ci sembra sempre più grave”*

Alunno 3: *“Sì ma anche se ti tappi le orecchie e parli è diversa ...”*

Insegnante: *“Finiamo di leggere! Poi ne parleremo in classe”*.

Alcuni risultati sono stati sorprendenti. Sia dalle osservazioni che dalle parole dell'insegnante nell'intervista finale emerge il grande entusiasmo dei bambini nell'affrontare questo genere di lavoro. Ad esempio, un bambino, che durante le lezioni quotidiane viene affiancato dall'insegnante di sostegno poiché alunno con DSA diagnosticato, afferma: *“Mi piace tantissimo scrivere a computer! (...) se sbaglio posso cancellare e il foglio rimane tutto pulito”*.

Anche nella classe II le coppie di bambini 'scrittori', una volta finito di scrivere al computer la storia, chiedono se possono continuare ad inventare dei testi e a scriverli sul computer. L'insegnante A se ne stupisce e dice alla ricercatrice: *“Mai successo che un alunno mi abbia detto: maestra posso fare ancora un tema!”*.

Anche l'utilizzo del registratore ha prodotto degli effetti inaspettati nei bambini: *“volevano continuare a leggere e rileggere finché non erano soddisfatti ... Gianluca ha sempre avuto dei problemi con la lettura, lo hai visto, è lento, ha proprio delle difficoltà e invece oggi voleva continuare a leggere: questa è tutta motivazione!”*.

Tutti i bambini e le insegnanti delle classi sono risultati entusiasti del prodotto finale chiedendo di poterlo far vedere al Dirigente o ai genitori. Alcune insegnanti hanno espresso la volontà di pubblicarlo sul sito della scuola per poter diffondere il prodotto del lavoro fatto nei mesi.

4.3 Fase di valutazione (formativa) dell'esperienza globale

Nella fase di valutazione sono stati somministrati nuovamente i medesimi questionari volti ad indagare il senso di autoefficacia utilizzati nella fase pre-intervento, delle interviste semi-strutturate a tutte le insegnanti coinvolte, è stato condotto un focus group con i bambini e, nel caso della seconda un focus group con genitori (cfr. capitolo 3). I dati sono stati audio-registrati, trascritti integralmente e analizzati adottando un approccio tematico misto *priory data driven* (Pastori, 2017; Braun & Clarke, 2006; Mantovani, 1998), mentre per quanto

riguarda il questionario sull'efficacia personale è stato fatto un raffronto tra i risultati pre e post-intervento per ogni insegnante e i relativi dati sono stati considerati a supporto di un'analisi unicamente qualitativa.

In questa fase, l'obiettivo è stato quello di cogliere le eventuali trasformazioni circa la *competenza interculturale* (Byram, 1997) di insegnanti e bambini, intesa come processo multidimensionale alla base del quale vi sono atteggiamenti di apertura, empatia, collaborazione, pensiero critico e sospensione del giudizio, che concorrono al mantenimento di un atteggiamento gradualmente più consapevole, alla modificazione sempre più profonda degli stessi atteggiamenti, all'incremento della conoscenza dell'altro e delle altre culture (e dell'influenza che queste hanno nelle relazioni) e al cambiamento del comportamento interculturale che, per quanto riguarda le insegnanti, si sostanzia anche in una pratica educativa sempre più sensibile alle lingue e alle culture (Barrett et al., 2014; Fantini, 2009; Spitzberg & Changnon, 2009). Inoltre, si è focalizzata l'attenzione sulla presa di consapevolezza degli alunni e degli insegnanti circa i repertori e le competenze linguistiche della classe andando ad osservare in che modo si è modificata la *consapevolezza linguistica* dei partecipanti (Dodman, 2013; Hawkins, 1984; C James et al., 2014).

Per rispondere alle domande di ricerca è stato inoltre chiesto alle insegnanti (cfr. capitolo 3) quali fossero i punti di forza e di debolezza dell'intera esperienza di narrazione multilinguistica e multimediale progettata e implementata nelle loro classi, tuttavia questi risultati verranno presentati e discussi nel capitolo successivo, lasciando ampio spazio in questo alla trattazione delle trasformazioni avvenute circa la competenza interculturale e la consapevolezza linguistica.

Appunto perché si concepisce la competenza come un processo multidimensionale difficilmente scindibile, in quanto esperienza che coinvolge l'individuo nella sua globalità (affetti, cognizione, comportamenti) (Reggio, Santerini, 2013), e per la natura qualitativa dello studio – che non è finalizzato alla misurazione statistica del cambiamento di ogni dimensione della competenza interculturale e della consapevolezza linguistica - si presenteranno in modo integrato i risultati circa le conoscenze, gli atteggiamenti interni e le pratiche educative riguardo alle dimensioni culturali e linguistiche in riferimento a insegnanti e bambini, assumendo uno sguardo *cross-case*, ovvero trasversale ai diversi contesti, per poi soffermarsi su alcune particolarità significative dei singoli casi. In un secondo momento, si renderà conto delle opinioni, conoscenze e pratiche di bambini e insegnanti rispetto alla dimensione digitale della narrazione adoperando la stessa modalità *cross-case* ma attenta alla specificità dei casi.

4.3.1 *Insegnanti: conoscenze, atteggiamenti e pratiche multilinguistiche e interculturali*

Più che un approfondimento circa la specifica cultura di origine di ogni alunno, le insegnanti percepiscono una maggiore conoscenza dei genitori stessi: esse sottolineano più volte l'opportunità che questo studio ha dato alla classe per conoscersi meglio e per considerare non più il genitore con background migratorio come un appartenente ad un'altra cultura distante e “*non molto rilevante*”, ma come un individuo dotato di usanze, valori, tradizioni e credenze differenti, in parte derivate dalla cultura d'origine, in parte dalle proprie caratteristiche personali. La possibilità di incontrare di persona i genitori in un momento di incontro ‘umanamente rilevante’ (Favaro et al., 2018) in cui vi è stata l'opportunità di *ascoltare* le storie personali (biografiche o tradizionali) il lingua madre, ha permesso di innescare il processo di de-categorizzazione e di decostruzione degli stereotipi (Pastori, 2010) e di valorizzazione delle risorse orientato alla creazione di un nuovo sguardo attraverso cui riconoscersi reciprocamente. Data l'importanza che le insegnanti davano alla relazione e alla comunicazione con i genitori e data la progettazione sistemica e inclusiva verso le famiglie che ne è conseguita, la conoscenza reciproca è risultata una chiave di volta per le insegnanti, che ha favorito il cambiamento di sé e degli atteggiamenti verso le famiglie e gli alunni. A proposito di ciò un'insegnante dice: “*Finché tu non conosci la storia degli altri non li comprendi (...) è proprio il non immaginarci che ci porta a volte ad avere atteggiamenti di rifiuto o comunque semplicemente di ignorare l'altro e me ne sono accorta anche grazie a questo progetto (...) conoscere gli altri che è ciò che veramente ho visto che ha cambiato nel giro di pochi minuti il modo di vedere gli altri ... questo forse è sicuramente ciò che mi è piaciuto e che mi ha entusiasmato di più*”.

Le insegnanti notano un cambiamento non solo nel loro atteggiamento, ma anche un cambiamento nell'altro, nel genitore in questo caso: “*dopo quell'attività, dopo che è venuta la mamma, ma anche la mamma stessa ...cioè vedo nel suo modo di approcciarsi a me un atteggiamento più sereno. È stato un modo per conoscerci di più*”. E ancora: “*Il papà di Alex io non l'avevo mai visto per cui per è stata una scoperta e un'apertura anche di me verso di lui. Con il papà di Luisa è stata una maniera per riuscire a migliorare la comunicazione con lui. Adesso siamo più diretti, comunichiamo di più*”

Come già Piontkowsky, Rohmann e Florack sottolineavano nel 2002, la percezione e gli atteggiamenti reciproci della minoranza e della maggioranza si influenzano reciprocamente andando a concorrere in un processo di integrazione bidirezionale. Utilizzando lo sguardo dell'approccio bioecologico e sistemico si potrebbe dire che, al cambiamento di atteggiamento

del membro di un sistema, in questo caso il meso-sistema, consegue un aggiustamento di tutti gli altri membri e quindi un cambiamento dell'equilibrio dell'intero sistema (Bateson, 1972; Bronfenbrenner, 1979).

La prima fase, raccontami una storia in un'altra lingua, sembra essere stata una parte importante del processo, una miccia di innesco, che ha consentito la rottura gli equilibri esistenti e ha messo in discussione rappresentazioni ambivalenti circa la cultura familiare che, da un lato, era considerata una ricchezza per l'alunno e, dall'altra risultava, soprattutto nel caso dei bambini di seconda generazione, invisibile e *“poco rilevante”*.

Questo incontro narrativo ha consentito una modificazione iniziale degli atteggiamenti delle insegnanti che nella maggior parte dei casi hanno percepito una maggiore apertura ed empatia verso le famiglie con background migratorio: *“Siamo usciti da quella giornata che eravamo trasformati, cambia completamente il modo di vedere gli altri. È quello che mi ha impressionato, nel giro di poco, una storia della tua vita, cambia la prospettiva di te rispetto agli altri ed è fondamentale questo secondo me”*.

Questo incontro ha favorito anche un cambiamento di prospettiva oltre che una maggiore consapevolezza circa i propri atteggiamenti impliciti. A tal proposito un'insegnante afferma: *“Quello che a volte mi viene da pensare adesso è ‘caspita, però se io mi trovassi in un paese straniero? Diamo un po' troppo per scontato ... è servito a pensare e a riflettere prima di pretendere, perché, se ci penso, quello che facciamo è pretendere”*.

Se nelle interviste iniziali le insegnanti affermano di non aver mai esplorato le lingue parlate in famiglia e (ad eccezione dell'insegnante C) dicono di non sapere quali siano le competenze in lingua madre dei bambini ipotizzando che la maggior parte non parli la lingua d'origine dei genitori, nelle interviste finali raggiungono una consapevolezza ben diversa osservando la capacità di traduzione simultanea dei bambini e le loro abilità di lettura durante le audio-registrazioni della storia digitale.

L'applicazione di quello che Garrett (2013) chiama *Multicultural Langua Awareness*, ovvero l'ascolto e il confronto linguistico finalizzato a creare uno spazio conversazionale circa le lingue all'interno del quale si scambiano le proprie conoscenze esplicite su di esse, ha effettivamente sortito un effetto positivo andando a colmare, almeno in parte, quel gap informativo esistente tra insegnanti, alunni e alcuni genitori, aumentando la conoscenza dei repertori linguistici degli allievi e delle loro famiglie e aiutando la classe a esplicitare ed esercitare le competenze linguistiche prima non riconosciute.

Per quanto riguarda i comportamenti e le pratiche educative, un'insegnante esprime un pensiero che ben rappresenta quello di molte altre sue colleghe partecipanti: *“Noi dopo questa*

attività abbiamo iniziato a lavorare molto di più in gruppo (...) Soprattutto in una classe dove ci sono diversi livelli linguistici e anche culturali e di apprendimento, poter dare a tutti la possibilità di sentirsi abili e quindi in questo senso, anche la costruzione iniziale di testi e la composizione della narrazione digitale attraverso il cooperative learning (...) Secondo me il punto di forza è dato più dalla pratica didattica, non da una attività. E la pratica didattica è il cooperative learning e il peer tutoring. Mi sono resa conto che queste, secondo me, sono le cose che portano al successo formativo una classe in cui è necessario dare più stimoli per l'inclusione”

Le insegnanti si sono rese conto che adottare una didattica cooperativa, inclusiva e orientata al dialogo e al confronto culturale - propria del modello pedagogico italiano (MIUR, 2007) teso all'integrazione degli alunni stranieri, ma spesso lontana dalla realtà dei pratici nelle realtà scolastiche italiane (Pastori, 2015) - supporta la formazione personale e scolastica degli alunni.

In molte affermano, inoltre, di aver compreso l'importanza di valorizzare le origini degli alunni e delle famiglie anche nella pratica educativa quotidiana: *“A volte ci si perde un pochino, si vogliono fare le cose in grande e invece io dico torniamo alle origini! Non ci avrei mai pensato se non ci fosse stata questa ricerca”*.

Questa stessa insegnante, che prima considerava la didattica plurale come qualcosa che *“toglie”* del tempo al raggiungimento degli obiettivi didattici, a seguito dell'esperienza di narrazione digitale sottolinea un cambiamento importante nella concezione della didattica interculturale: *“Questo lavoro qui entrava perfettamente nel programma di quest'anno, cioè è proprio in linea con quello che ci viene richiesto. Ma anzi è un di più perché quell'aspetto delle lingue di aver invitato i genitori ... il fatto di rendere protagonisti quei bambini che a volte sono un pochino più nascosti”*.

Molte insegnanti hanno avuto occasione di riflettere sull'importanza che la lingua madre ha per i bambini e per le famiglie e su quanto la loro pratica educativa fosse lontana dal valorizzare i repertori e le abilità linguistiche dei bambini bilingue che, soprattutto nel caso dei neoarrivati o dei bambini di prima generazione, emergevano per le loro lacune e per le difficoltà linguistiche nell'italiano come lingua seconda: *“Allora a me ha fatto riflettere sui bambini bilingue ... Io penso che un bambino bilingue sia un bambino fortunatissimo ma l'insegnante può dirgli tutte le volte che vuole 'sei un bimbo fortunato' ma se non ne prova i vantaggi concreti credo che sia difficile farglielo comprendere realmente. Effettivamente io non li ho mai aiutati concretamente, se non a parole, a riconoscere le loro potenzialità. È stato importante riflettere su questo e rendersi conto che anche a scuola è importante valorizzare*

davvero le loro capacità, non solo le loro difficoltà”.

Dai questionari pre- e post-intervento emerge il cambiamento più significativo nell’ambito delle pratiche educative di valorizzazione linguistica: se inizialmente le insegnanti affermano di non sentirsi molto efficaci nell’incoraggiare i bambini al mantenimento della lingua d’origine, nel dare visibilità alle lingue d’origine degli alunni e nel fare utilizzare la lingua d’origine per i compiti a casa, nei questionari post-intervento le insegnanti registrano un livello di efficacia medio-alto.

Come già sostenuto da Candelier e collaboratori (2013), spesso la scuola primaria si sofferma su ciò che manca agli alunni bilingue o biculturali per arrivare all’ideale di alunno monoculturale e monolingue che prende da riferimento per stabilire i parametri di giudizio nel percorso scolastico e si dimentica di affrontare il tema (spesso) ‘opaco’ del multilinguismo (Cantù et al., 2012), tralasciando le indicazioni nazionali e le raccomandazioni del MIUR (2007, 2012). Questa esperienza di valorizzazione del patrimonio personale e familiare e delle capacità linguistiche degli alunni bilingui, esercitata sia durante le traduzioni sia nella storia digitale, sembra essere un elemento che ha scatenato le riflessioni delle insegnanti riguardo alle competenze dei bambini e alla pratica educativa.

Oltre a queste evidenze generali è interessante notare alcune specificità dei singoli casi. In particolare, per quanto concerne la classe quinta si nota che la differenza sostanziale rispetto agli altri contesti è la prevalenza assoluta di storie autobiografiche portate dai genitori nella primissima fase di storytelling. Come anticipato nel capitolo secondo, i racconti autobiografici sono trame che *“imprimono emozioni, generano appartenenza e partecipazione cognitiva, supportando la comprensione di eventi complessi”* (De Rossi, 2013, pp. 21–22). I racconti autobiografici generano, oltre che una partecipazione cognitiva, una forte immedesimazione emotiva dell’audience, sostenuta da una sintonizzazione affettiva interpersonale che elude i meccanismi razionali e apre le porte al sentire con l’altro i vissuti interni che derivano dal racconto della propria storia di vita. Sebbene sia vero che la capacità di sintonizzazione emotiva dipende in grande misura dalle esperienze di vita personali precoci con persone significative e quindi non sia uguale per tutti (Bowlby, 1969; Pianta, 2001), la capacità di sentire le emozioni è innata in ognuno di noi (Ekman, 1984). I racconti autobiografici sembrano essere dei canali (più) potenti attraverso i quali si colma un vuoto comunicativo non solo intergenerazionale ma anche interculturale, che sembra aver favorito una sensibilità particolare nelle insegnanti della classe V. Esse sono rimaste particolarmente colpite dai racconti delle famiglie e auspicano di poter rifare questa esperienza in modo sistematico per tutti i nuovi cicli: *“È stata un’esperienza estremamente positiva che penso di ripetere come se fosse una routine nei miei prossimi cicli,*

partendo dalla seconda elementare. Per questo motivo: perché valorizza sia i bambini bilingue del quale gli altri non sanno nulla, ma anche la storia delle famiglie. Visto che siamo in un momento di forte incomprensione verso i diritti e le esigenze degli altri, questo fa proprio entrare in un clima di comprensione e di accoglienza. Cioè, finché tu non conosci la storia degli altri non li comprendi, li vedi come intrusi, come persone con un posto che è per gli altri. In realtà, quando scopri che stanno lottando per migliorare la loro vita e la vita della loro famiglia - e ne hanno tutti i diritti - li ammiri”.

Anche nella classe III alcuni genitori hanno raccontato delle storie autobiografiche che hanno colpito intensamente le insegnanti: durante un incontro dell'attività *raccontami una storia, in un'altra lingua*, un'insegnante si commuove e ringrazia una mamma anch'essa visibilmente commossa, con gli occhi pieni di lacrime. Tuttavia, la particolarità di questa insegnante è che nella valutazione finale dice che, a parte alcune idee interessanti sull'utilizzo del Digital Storytelling multilinguistico, non sente che siano cambiati i suoi atteggiamenti interni, né la conoscenza o le relazioni con i genitori, che erano ottime già in precedenza e sente che *“questo è un altro pezzo di strada che i genitori hanno fatto insieme alla scuola per un'azione educativa coordinata”*. L'insegnante in questione ha la funzione strumentale sugli stranieri in tutto l'istituto e si occupa della gestione degli alunni e delle famiglie neoarrivati, della formazione e informazione delle insegnanti di tutto l'Istituto Comprensivo e ha già partecipato a numerosi progetti interculturali, dichiarando sin dall'inizio di usare una didattica plurale. Effettivamente, nella fase esplorativa l'insegnante sembra essere particolarmente attenta alle origini dei bambini (nominandole numerose volte durante le osservazioni iniziali) e fiduciosa nelle loro competenze rispetto alla lingua madre, al contrario delle sue colleghe. La partecipazione allo studio ha trasformato, non tanto la sua rappresentazione dei bambini e delle famiglie, né la sua sensibilità ai temi interculturale, quanto la sua conoscenza rispetto alle pratiche di valorizzazione del plurilinguismo e di utilizzo di strumenti digitali. C infatti afferma che vorrebbe approfondire le possibilità di utilizzo del Digital storytelling a scuola, sempre mantenendo la *“(…) traduzione dalla lingua madre (...). Magari potrei usare storie dalla tradizione personale da tradurre in lingua italiana, magari delle storie personali che vengono tradotte nella lingua italiana e anche il discorso della musica sui canti, i canti che loro hanno di tradizione riportarli con i bambini in classe e lavorarci per costruire dei video. Questo penso che lo approfondirò e vorrei rifarlo già l'anno prossimo.”*

Nella classe III vi è stata la presenza di molti dialetti, rispetto agli altri contesti. Questo, oltre alla valorizzazione delle diversità linguistiche, ha consentito:

- una valorizzazione della cultura italiana e delle culture regionali, oltre che

straniere

- il riconoscimento delle traiettorie migratorie intra-nazionali passate e attuali
- la riflessione sull'influenza storica di lingue e popolazioni straniere nei diversi dialetti regionali (in classe si è parlato dell'influenza del francese nel dialetto bronese, del greco nel salentino, dell'albanese nel calabrese)
- il dialogo riguardo alle regioni bilingui
- la riflessione sulla pratica educativa da parte dell'insegnante di italiano che ha espresso la volontà di pianificare un percorso scolastico che includa la valorizzazione del dialetto pavese nell'anno scolastico successivo (*"Io ho pensato per l'anno prossimo di fare un lavoro in dialetto pavese, cosa che non avrei mai pensato prima. Anche perché mi rendo conto che sono un po' le origini ... non di tutti perché sono pochi i pavesi, però vivono tutti in questa città e questo è un modo per conoscerla e viverla maggiormente"*).

4.3.2 Bambini: Conoscenze, atteggiamenti e pratiche riguardo alle lingue e alle culture

Se le riflessioni delle insegnanti si sono concentrate soprattutto sulla dimensione culturale e relazionale, quelle relative ai bambini si sono focalizzate maggiormente sul pluri e multilinguismo. Secondo le insegnanti ciò che maggiormente è piaciuto ai bambini, oltre l'uso delle tecnologie che verrà trattato successivamente, e ha scatenato una curiosità ed un interesse inaspettato è stato proprio ascoltare le diverse lingue presenti in classe e riutilizzarle per la creazione della narrazione digitale: *"A loro è piaciuto tantissimo il momento in cui i genitori hanno parlato nelle loro lingue (...) di questo ne hanno parlato molto durante le lezioni è venuto fuori più volte durante l'anno (...). Questa esperienza ha dato loro la possibilità di mettersi alla prova e di valorizzare la seconda lingua, ma anche di esserne orgogliosi perché non viene mai fuori (...). Loro (gli alunni) sicuramente si sono messi a confronto con le loro abilità linguistiche reali. Perché lì non è un'abilità di comunicazione in famiglia o di quando vai in vacanza, per tradurre o doppiare un video devi essere preciso e devi confrontarti con un gruppo e davanti a un gruppo non è semplice parlare, infatti erano molto emozionati. Dall'altra parte nella competenza che hanno dimostrato durante tutto il percorso viene fuori l'orgoglio"*.

Questa insegnante coglie le diverse implicazioni che i programmi di sensibilizzazione alle lingue e alle culture possono avere ma che frequentemente vengono tralasciate (Beacco et

al., 2016; Cantù et al., 2012; Cima & Finco, 2014):

1. l'aspetto di riconoscimento della molteplicità di lingue, prima invisibili, all'interno di un'unica classe;
2. la valorizzazione delle risorse familiari e delle conoscenze che i genitori hanno, genitori che sono spesso sfuggenti o svalutati proprio a causa delle difficoltà linguistiche e comunicative;
3. la presa di consapevolezza dei bilingui rispetto alle proprie competenze linguistiche e rispetto all'importanza che queste hanno;
4. la curiosità di tutta la classe rispetto a suoni, alfabeti e lingue mai sentiti prima;
5. il senso di orgoglio dei bambini rispetto alla propria lingua e cultura che deriva da tutte le implicazioni sopra esposte.

Per quanto riguarda il primo punto anche i bambini, durante i focus group, concordano di aver fatto alcune scoperte riguardo alle lingue presenti nelle famiglie della classe. Sebbene alcuni alunni condividano del tempo extra-scolastico e una seconda lingua in cui parlare durante questo tempo, all'interno della classe vi erano molte incognite linguistiche nel circle time iniziale che sono esitate in una maggiore conoscenza sia delle lingue dei compagni, sia della loro cultura.

Ad esempio, nel focus group di III* i bambini raccontano di tutte le lingue di cui hanno scoperto l'esistenza in classe:

Ricercatrice: *“Lo sapevamo prima che c'erano tutte queste lingue in questa classe?”*

Alunni 1: *“Il greco sì, alcuni dialetti no però”*

Alunno 2: *“L'arabo non lo sapevamo che c'era”*

Alunna 3: *“Il tedesco neanche”*

Insegnante: *“Io non lo sapevo”*

Alunna 4: *“Io lo sapevo perché sono andata a casa di Giada e lo sapevo. Ho sentito il suo papà che parlava al telefono con la nonna”*

Alunno 5: *“Il sardo, l'ucraino ... io non lo sapevo”*

Alunno 6: *“Neanche io”*

Nella classe II i bambini raccontano di quello che hanno imparato grazie alle diverse lingue:

Alunna 1: *“Ho imparato che lingue sono molto importanti”*

Insegnante: *“Scusate ma questa risposta ha bisogno di un approfondimento: cosa vuol*

dire che hai imparato che le lingue sono importanti?”

Alunna 1: *“Perché se c’è solo l’italiano, non possiamo imparare altre lingue e siccome è bello imparare le altre lingue, allora posso impararle”*

Alunna 2: *“Io ho imparato che alcune lingue si capiscono, ci sono alcune parole che si capiscono, anche se non sono le nostre e ci sono delle lingue simili, come il moldavo e il russo”*

Alunno 3: *“Che sono importanti”*.

Alunna 4: *“Che è importante ascoltare le lingue degli altri, così le impariamo”*

Ricercatrice: *“Ok, ma secondo voi perché è importante imparare le lingue degli altri?”*

Alunna 4: *“Perché così sappiamo tutte le lingue”*

Alunno 5: *“Così da grande sappiamo parlare in inglese”*

Alunno 6: *“E se impariamo lo spagnolo così andiamo in Spagna”*

Alunna 7: *“Così quando un nostro compagno non sa dire una parola in italiano, lo dice nella sua lingua e noi capiamo che cosa dice”*

Insegnante: *“Quindi per comprendersi”*

Alunna 8: *“Le origini”*

Ricercatrice: *“Ok, in che senso ‘le origini’?”*

Alunna 8: *“Che per esempio Ade è nata da una pancia marocchina in Francia, però lei adesso è in Italia”*

In questa conversazione i bambini colgono alcuni aspetti interessanti. In primo luogo, centrare la programmazione sui loro repertori ha offerto loro la possibilità di ascoltare delle lingue minoritarie che i curricoli scolastici non danno l’opportunità di conoscere. Inoltre, l’attuazione della didattica plurale, così come concepita nelle linee guida per lo sviluppo di curricoli plurilingue e interculturali (Beacco et al., 2016) ha creato degli spazi dialogici e narrativi che hanno consentito di riservare un posto centrale alla riflessività, al pensiero critico e divergente, alla creazione di regole e teorie generali secondo una logica induttiva basata sull’esperienza vissuta dagli stessi bambini e sulle risorse di classe, ampliando la riflessione sul piano culturale e riflettendo sulle origini.

L’entusiasmo generale dei bambini è stato evidente in ogni parte dell’implementazione delle attività e l’atteggiamento di curiosità ed apertura verso la propria lingua e quella altrui è stata sempre più evidente. In particolare, alcuni bambini, inizialmente molto timidi e non particolarmente desiderosi di parlare nella lingua madre, alla fine dell’esperienza si sono rivelati molto coinvolti e desiderosi di contribuire alle traduzioni in lingua dicendo tutte le parole che sapevano nella lingua familiare.

L'interesse dei bambini è stato confermato anche dai dialoghi informali con i genitori e dal focus group finale condotto con i genitori della classe II, i quali hanno riferito di aver notato un cambiamento di atteggiamento di alcuni dei loro figli. In particolare, alcuni bambini prima rifiutanti verso la lingua dei genitori, hanno gradualmente aumentato la quantità di domande a casa, fino a voler apprendere a leggere e scrivere nella lingua madre.

La curiosità non è stata solo dei bambini bilingui e biculturali ma dell'intera classe. Addirittura, nel focus group finale, un alunno italiano di III* racconta di essersi iscritto ad un corso di spagnolo perché, grazie al presente progetto di ricerca, ha scoperto il suo grande interesse verso questa lingua.

Anche i bambini di quinta, vicini al momento di scelta della scuola secondaria di primo grado, sono stati particolarmente coinvolti dalle riflessioni sulle diverse lingue e anche l'insegnante G nella sua intervista valutativa afferma che: *“Ha dato (l'esperienza globale) la possibilità di poter ascoltare le diverse lingue, il pensare che ci sono suoni diversi e questo ai bambini è piaciuto tantissimo, ascoltare il puro suono della lingua, senza andare al significato. Quello è qualcosa che li ha emozionati (...) ne hanno parlato molto durante le lezioni è venuto fuori perché loro pensano all'anno prossimo che studieranno inglese, francese, eccetera e loro facevano delle riflessioni in vista di quella scelta lì. L'arabo ci sarà la possibilità di studiarlo al pomeriggio per cui molti effettivamente dicevano 'ah c'è il corso anche il pomeriggio' per cui io li ho invitati a frequentare il corso di arabo anche il pomeriggio”*.

Secondo un'insegnante gli alunni con background migratorio si sono sentiti più accolti nella loro diversità *“Il fatto che i bambini abbiano visto che i genitori si cimentassero nella loro lingua madre, li ha fatti sentire sicuramente più accolti nella loro diversità. E questo secondo me è uno dei massimi risultati che abbiamo ottenuto”*.

Un'altra dice: *“Siamo arrivati a frasi del tipo 'sono contento di dire le cose del mio Paese' e allora arrivare ad essere contento di dire le cose del proprio Paese, significa sentirsi in una situazione di accoglienza tale per cui io posso dirti chi sono. Questo me lo ha detto Camill, un bambino che non voleva minimamente parlare di sé”*

Non solo si è sviluppata la conoscenza dell'esistenza di diverse lingue prima mai ascoltate, di diverse famiglie linguistiche, di diversi suoni, e non solo l'atteggiamento più aperto, accogliente, riflessivo e curioso ha permesso loro di approfondire anche a casa la lingua d'origine, ma anche l'idea di se stessi ha subito delle trasformazioni. Da questo punto di vista, alcuni bambini hanno espresso orgoglio rispetto alla loro duplice appartenenza e i bambini-mediatori o che hanno avuto la possibilità di doppiare il DS in una lingua straniera si sono stupiti positivamente di saper tradurre o leggere nella lingua familiare poiché non lo avevano

mai fatto. In particolare, uno di questi bambini, riferisce l'insegnante, avrà un'insegnante di sostegno per l'anno scolastico successivo, dunque si può solo immaginare quale sia la sua soddisfazione interiore per essere stato uno dei pochi ad aver tradotto e doppiato il DS in una lingua straniera.

Un'insegnante, parlando dei bambini, ragiona non solo sulla percezione che questi hanno di se stessi e della propria duplice identità, ma anche sul gruppo e sul senso di appartenenza che questo progetto ha potuto accentuare: *“Hanno imparato sicuramente a essere più gruppo di quanto già non fossero. Perché sul gruppo e sul senso dell'unione avevamo già lavorato, però è diventata una unione non solo di classe, ma una unione di identità proveniente da diverse parti del mondo. Quindi è stato dato valore aggiunto, a questa unione”*.

Oltre alle questioni di ordine generale ve ne sono state alcune legate alle caratteristiche dei contesti e in particolare legate alla presenza di neoarrivati. Nella classe II vi erano tre neoarrivati: questi secondo l'opinione della mamma di uno di loro si sono sentiti più fiduciosi rispetto alle loro capacità. La mediatrice culturale, durante il focus group dei genitori di seconda, ci riferisce le parole della madre arabofona: *“Dana prima era demoralizzata perché non capiva quello che i compagni e la maestra dicevano in classe. Grazie a questa esperienza ha capito che in tanti hanno un'altra lingua e che è normale. Si resa conto che è capace in arabo e che prima o poi lo sarà anche in italiano. È tornata ad essere fiduciosa”*.

Anche nella classe III l'alunna neoarrivata egiziana che ha doppiato la narrazione digitale nella sua lingua d'origine si dice molto contenta di aver potuto far conoscere ai nuovi compagni la lingua che ha studiato nel suo paese d'origine.

Ancora una volta si evince l'importanza di non focalizzarsi eccessivamente sulle lacune degli alunni neoarrivati, ma di sostenere la loro autostima rinforzando le competenze che già possiedono e che sono le basi dalle quali creare una nuova competenza in una lingua seconda (Cummins et al., 2005). Il bambino neoarrivato abbandona l'ambiente protetto della famiglia per entrare in uno spazio nuovo, dove bambini e adulti che non conosce parlano una lingua straniera. Come detto anche nel capitolo 1, il modo in cui avverrà la socializzazione con il mondo esterno influenzerà grandemente il modo in cui il bambino svilupperà l'italiano L2: *“per comprendere le tappe di acquisizione di una seconda lingua nella prima infanzia, bisogna interessarsi innanzitutto al comportamento sociale del bambino”* (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 62). Da qui l'importanza di prendersi cura della socializzazione alla lingua e delle relazioni di inserimento dei bambini neoarrivati nella scuola primaria. Apprendere la L2 significherà appropriarsi una seconda cultura e iniziare a fare parte di un gruppo di appartenenza allargato, diverso rispetto a quello del nucleo familiare. Il modo in cui ci si percepisce e si sente di essere

percepiti dagli altri influenzano significativamente le modalità di acculturazione, l'investimento dell'individuo nel contesto e nella cultura ospitante (Piontkowsk et al., 2002).

4.3.3 Insegnanti e bambini: conoscenze, atteggiamenti e pratiche riguardo alla multimedialità

Un primo dato interessante che si evince dalle interviste, riguarda il concetto di *rielaborazione* dell'esperienza che la classe ha compiuto grazie all'utilizzo dei diversi media impiegati. Nella classe quinta, ad esempio, le insegnanti condividono l'idea che *“questi lavori - i disegni, la digitalizzazione - a loro sono piaciuti tantissimo e secondo me servono per avere un tempo per pensarci, per elaborare tutto quello che tu hai ascoltato e rielaborarlo anche mentre disegni e tirarlo fuori con i compagni mentre registri e tirarlo fuori in diversi momenti anche della vita della classe. Quello che è molto importante è proprio il tempo allungato che ti porta alla riflessione. I nostri bimbi hanno mille progetti, continuiamo a fare progetti, ma bisogna rifletterci sul progetto se no non serve a nulla e questo progetto (...) li ha portati a elaborare quello che hanno ascoltato e fatto. Poi soprattutto quando hanno visto il risultato multimediale finale messo insieme è stato molto emozionante, erano contenti ... lo aspettavano proprio quel momento lì!”*

L'insegnante in questione riflette sulla dimensione temporale e sulla natura processuale dell'intera esperienza multimediale: se all'inizio i bambini erano digiuni di multilinguismo e di tecnologie, attraverso i diversi step progettati insieme alle insegnanti, sono stati indotti alla riflessione condivisa e alla revisione dell'esperienza.

Poter prolungare nel tempo questi diversi step ha consentito alle insegnanti di inserirli negli obiettivi didattici e agli alunni di avviare quello che Barrett (2014) definisce apprendimento profondo (*deep learning*) (cfr. cap. 2), ovvero quel tipo di apprendimento che offre la possibilità e le abilità di costruire ed estendere le conoscenze individuando e stabilendo collegamenti tra nuove nozioni ed elementi già posseduti e precedentemente appresi (Bertolini 2017).

Per quanto riguarda i bambini, erano entusiasti dell'utilizzo delle tecnologie e, come affermato anche nella fase esplorativa, ribadiscono di voler usare maggiormente la tecnologia a scuola. Il modo in cui la tecnologia è stata utilizzata nella presente ricerca sembra non essere abbastanza e avrebbero voluto utilizzarla ancora di più, tanto che, sia in V che in III*, i bambini sono difficilmente contenibili e pongono parecchie domande sulle modalità con cui è stato

assemblato il video finale di narrazione multilinguistica. Questo è sicuramente uno dei limiti, che verrà approfondito nei prossimi paragrafi: sebbene i bambini abbiano caricato sul software immagini, audio e testo, l'operazione di montaggio e di editing finale è stato riservato agli adulti (soprattutto per questioni legate al tempo), non rendendoli partecipi e protagonisti anche di questo ultimo step.

Ciononostante, alla domanda della ricercatrice: *“cosa avete imparato da questa esperienza insieme?”*, molti allievi, oltre a sottolineare gli apprendimenti legati alle lingue, esprimono la loro felicità nell'utilizzo del computer e dicono di aver appreso ad utilizzarlo. A tal proposito un'insegnante afferma: *“Erano molto interessati all'uso del computer, infatti alcuni hanno deciso di fare dei lavori con PowerPoint ogni tanto durante l'anno, per imparare a inserire non solo le immagini, ma anche i suoni e le musiche in modo più autonomo, è stato per loro molto interessante. È stato, a livello digitale, una spinta in più per imparare qualcosa di nuovo”*.

La novità dell'utilizzo del digitale è una caratteristica che colpisce non solo gli alunni ma anche le insegnanti: *“Anche per me è stato molto utile provare ad utilizzare il computer. Inizialmente mi sentivo davvero poco competente, non che ora mi senta capace, ma almeno ho qualche nozione in più e ho fatto qualche passo avanti”*.

Anche dal questionario sull'efficacia personale si evince la percezione di un miglioramento nell'utilizzo quotidiano delle nuove tecnologie rendendo il processo di insegnamento-apprendimento più efficace. Inoltre, l'utilizzo di PowerPoint, che inizialmente aveva lasciato scettiche le insegnanti sembra aver sortito degli effetti formativi. *“L'anno prossimo potrei riprovarci, in fondo ora ho tutti gli strumenti per rifarlo!”*: da questa rappresentativa frase si può dedurre l'aspetto di sostenibilità della narrazione multilinguistica e multimediale che, agli occhi delle insegnanti, sembra essere qualcosa di riproducibile anche in modo indipendente dalla ricercatrice. Anche l'insegnante della III afferma di voler riadattare la stessa progettazione l'anno prossimo con un'attenzione specifica ai canti in lingua madre, poiché nella sua opinione di insegnante di musica, sono molto coinvolgenti e facilmente adattabili al programma didattico.

Per quanto riguarda la specificità dei singoli casi si evidenzia l'impatto che ha avuto l'uso della telecamera nella classe III. I bambini e le insegnanti hanno considerato questa pratica come cruciale: *“Diciamo che l'uso della telecamera, l'espressività corporea aiuta molto i bambini ed è per questo che anche in questa attività abbiamo cercato di introdurre la drammatizzazione (...) Anche il ritorno del discorso della grafica del computer, raccontare a*

voce e audio-registrare. Oramai utilizzano le nuove tecnologie, usano tutti il tablet, lo smartphone, il computer e usare queste nuove tecnologie a scuola crea maggiore interesse”.

Anche in questo caso, secondo l’insegnante il tempo è una variabile centrale implicata nello sviluppo di una vera e propria competenza digitale nei bambini: *“C’è bisogno di più tempo ed è per questo che l’anno scolastico prossimo ho già mente di riprovare ad inventare delle storie multimediali riutilizzando il Digital Storytelling”.*

Un altro dato specifico aggiuntivo è ricavabile dall’esperienza della classe II, all’interno della quale vi era una ampia differenziazione di profili culturali e linguistici dei bambini e la presenza di bambini con problemi comportamentali, legati allo sviluppo o all’apprendimento (DSA). Secondo l’insegnante in questa classe la tecnologia ha fatto la differenza: *“E poi è stato utilissimo perché il fatto di voler scrivere al computer, togliendo questa loro idea della stanchezza e della pesantezza dell’utilizzo del quaderno e della penna, io devo francamente che sono rimasta stupita di questa cosa. (...) Pensavo ‘figuriamoci quanto è difficile scrivere andando a trovare sulla tastiera le varie lettere’ e invece quello per loro è stata la cosa più divertente, non è stato per loro un problema. Ecco quindi come tante volte noi adulti abbiamo delle idee che sono diverse dal funzionamento psichico dei bambini. E questa cosa io... Non avrei mai pensato di portarli in seconda elementare, con tutte le difficoltà di questa classe, a scrivere con il computer. È stata una rivelazione che mi ha stupito ed entusiasmato e poi ho visto che la cosa è stata accolta anche dai bambini, in maniera eccellente (...). Bambini timidi che non si propongono mai di leggere, di fronte all’idea di registrare la loro voce al computer, si sono impegnati a rileggere i testi più di una volta, per giungere ad un risultato per loro soddisfacente”.*

Come già ampiamente sostenuto in letteratura, l’utilizzo delle tecnologie, nel caso specifico di questo studio, l’utilizzo del computer, dell’audio-registratore e della telecamera ha aumentato la motivazione e il coinvolgimento degli alunni nel processo di apprendimento, incrementando la partecipazione attiva nella costruzione del proprio sapere (Robin, 2008; Di Blas & Paolini, 2013) legato sia alle materie che alle lingue e alle culture. Gli alunni con difficoltà linguistiche sono stati valorizzati per le loro capacità in lingua madre o per la loro caparbia nel voler continuare ad audio-registrare e scrivere i testi, coloro che avevano difficoltà emotive o comportamentali hanno trovato una motivazione ed un coinvolgimento tale da riuscire e contribuire in modo importante e significativo nella costruzione della storia collettiva, sentendosi utili e presi in considerazione per il proprio valore nel gruppo, più che per le proprie difficoltà. Tutti gli allievi, anche quelli con dei disagi o disturbi, talvolta squalificanti, sono stati chiamati a contribuire alla creazione della storia come autori. I compiti e i ruoli dati

sulla base delle competenze dei bambini, hanno innescato una motivazione intrinseca, più che basata sul voto (che non era previsto per nessuna delle attività di cui si è composta l'esperienza globale) o sulle aspettative esterne degli adulti (Göttel, 2011; Grant & Bolin, 2016; Pezzot, 2016).

Fare esperienza della multimedialità e metterla in pratica in modo innovativo (per i contesti in questione) ha dato l'opportunità alle insegnanti di riflettere sulle proprie competenze e su ciò che servirebbe nel percorso scolastico e educativo degli alunni di oggi: *“Mi sono accorta che ci creiamo un sacco di scuse per non usare l'aula computer. Sai a volte non sono scuse, è la verità che ci vuole almeno una collega per andare tutti insieme in aula computer, da sola non ce la si fa. Però i bambini ormai sono ingaggiati dalle nuove tecnologie, spesso ne sanno più di noi. Sarebbe necessario fare una formazione sull'utilizzo delle nuove tecnologie a scuola, dovremmo usarle molto di più e meglio!”*

Inoltre, si è potuto notare un cambiamento e un effetto formativo dell'implementazione delle attività multimediali, infatti, sia dal questionario di autovalutazione che dalle prime interviste emergeva la concezione delle tecnologie come un utile e proficuo strumento, ma non indispensabile (*“un valido strumento, ma non è quello che preferisco”*). Grazie alle attività svolte in classe, l'opinione sulle tecnologie è cambiata e le insegnanti che ritenevano la dimensione digitale superflua si sono stupite dell'impatto che ha avuto in classe (*“io devo dire francamente che sono rimasta stupita dell'effetto che hanno sortito le tecnologie sui bambini”*).

Alcune insegnanti hanno acquisito molte capacità tecnologiche, aumentando sia il senso di autoefficacia sia la competenza digitale, cambiando durante il corso dell'anno le proprie modalità educative, ad esempio, iniziando ad usare l'aula computer con i bambini che prima dell'implementazione venivano considerati *“troppo piccoli”*.

Sulla base di quanto esposto finora è possibile confermare l'ipotesi esposta nel capitolo secondo a proposito della funzionalità delle tre dimensioni della narrazione multilinguistica e multimediale:

1. la dimensione narrativa ha supportato l'innescare di processi formativi e trasformativi, consentendo la condivisione emotiva delle esperienze e, in un senso costruttivistico, ha facilitato la condivisione di informazioni, di significati e la co-costruzione di una storia comune (Rogoff, 2003);
2. la dimensione multilinguistica ha permesso il riconoscimento delle lingue minoritarie prima invisibili, della valorizzazione delle risorse personali e attribuibili ai sistemi ed ha funzionato da via d'entrata per dialogare a proposito delle culture

della classe permettendo di agire sugli atteggiamenti, sulle conoscenze e relazioni interculturali;

3. la dimensione multimediale ha consentito di aumentare la motivazione e il coinvolgimento degli alunni nell'intero processo, rendendoli attori protagonisti della creazione di un prodotto creativo e divertente. Inoltre, l'utilizzo dei differenti media ha consentito di valorizzare le diverse competenze espressive di tutti gli alunni che hanno contribuito in modo equo alla creazione di una narrazione comune.

A questo proposito si ritiene possibile affermare che il presente studio è una nuova conferma di quanto evidenziato nella ristretta letteratura circa il Digital Storytelling multilinguistico in ambito educativo (Anderson & Macleroy, 2017; Edwards et al., 2002; Pezzot, 2016).

Sulla base di quanto esposto in questo capitolo, nel prossimo si cercherà di rispondere in modo puntuale alle domande che guidano la presente ricerca di dottorato.

Capitolo 5: Discussione dei risultati

“Dimmi e dimenticherò.
Mostrami e ricorderò.
Coinvolgimi e capirò.”
(Confucio)

5.1 Narrazione multilinguistica e multimediale: uno ‘strumento’ per sviluppare la competenza interculturale e la consapevolezza linguistica?

Sono oramai innumerevoli gli studi pedagogici e didattici che focalizzano l’attenzione sul potenziale educativo, formativo e di *empowerment* personale della narrazione. Ma quali sono le potenzialità trasformative interculturali di una narrazione multilinguistica e multimediale?

L’analisi della letteratura riguardante l’applicazione del Digital Storytelling nelle scuole primarie, esposta nel secondo capitolo, ha restituito la presenza di un crescente interesse delle scuole verso questo strumento educativo, tuttavia ancora ristretto è il numero di studi recenti a proposito dell’utilizzo della narrazione multimediale per sviluppare consapevolezza linguistica e interculturale (Anderson & Macleroy, 2017; Edwards et al., 2002; Lohe & Elsner, 2014), soprattutto in Italia, dove gli studi empirici di questo genere sono (quasi) completamente assenti (Pezzot, 2016) o per lo più riferiti all’ambito della formazione professionale e all’inclusione di ragazzi con disabilità di vario genere (Baschiera, 2014; Lazzari, 2015).

Nella letteratura presentata la dimensione linguistico-culturale era il *mezzo* per produrre i DS e il *contenuto* stesso dei prodotti finali. I video prodotti delle ricerche parlavano di cultura e non erano integrati nei programmi delle diverse materie, se non nelle materie linguistiche. Ciò che sembrerebbe mancare in letteratura e che si vuole sviluppare attraverso la presente ricerca è l’utilizzo del DS secondo un approccio metodologico integrato che combina narrazione, valorizzazione multilinguistica e educazione multimediale per il raggiungimento di obiettivi didattici oltre che interculturali.

Uno degli obiettivi della presente ricerca è quello di ampliare la letteratura a riguardo studiando l’applicazione della narrazione multilinguistica e multimediale alle diverse discipline. L’obiettivo che ha guidato l’implementazione delle attività è stato quello di adeguare

la narrazione multilinguistica e multimediale al curriculum dei contesti studiati, mantenendo, lo sguardo della sensibilizzazione linguistica e culturale (Candelier et al., 2013) e, allo stesso tempo, una attenzione specifica agli obiettivi didattici che ogni insegnante coinvolta voleva far raggiungere agli allievi.

Come si è potuto notare nel capitolo precedente, le insegnanti temevano che utilizzare metodologie plurali significasse ‘togliere’ delle ore importanti alle loro discipline. La presente ricerca intendeva accompagnare il superamento di questa ‘paura’ offrendo l’opportunità di esplorare l’utilizzo della narrazione multilinguistica e multimediale all’interno del normale percorso curricolare delle insegnanti, adeguando l’esperienza di studio alle caratteristiche dei contesti: è la narrazione digitale che si adegua agli obiettivi curricolari dell’insegnante e non (solo) viceversa.

La strutturazione delle attività di narrazione digitale e multilinguistica è andata in questa direzione, seguendo una prospettiva sistemica, gradualmente innovativa e interdisciplinare e ha prodotto interessanti trasformazioni riguardo alle dimensioni proprie della competenza interculturale - atteggiamenti, conoscenze, consapevolezza, capacità/abilità educative - di alunni e insegnanti verso le lingue e le culture.

Per quanto riguarda le insegnanti si è potuto notare una **maggiore consapevolezza** dell’importanza che la lingua e la cultura d’origine hanno sullo sviluppo cognitivo e sociale del bambino: inizialmente molte insegnanti affermavano che gli alunni di seconda generazione non avessero un bagaglio di conoscenze riguardo alla cultura familiare tale da poter influire su di loro, sulla concezione che essi avevano di se stessi e della propria identità. Essi non avevano un’*“appartenenza da rivendicare”* perché il paese d’origine era *“il bel paese”* in cui la famiglia andava *“solamente in vacanza”*. Secondo le insegnanti, anche la conoscenza della lingua madre da parte degli alunni nati in Italia era limitata ed esse non sapevano quale lingua venisse parlata a casa e quali erano le competenze in lingua materna dei bambini.

Questa esperienza ha permesso alle insegnanti di avere maggiori informazioni circa le competenze dei bambini e di ricredersi a proposito delle conoscenze degli alunni riguardo alla terra d’origine delle famiglie, che essi considerano frequentemente come la *propria* terra d’origine. A questo proposito non solo i bambini con background migratorio internazionale, bensì anche i bambini italiani, percepiscono un’appartenenza ad una regione altra rispetto a quella in cui risiedono. Questo primo risultato ha consentito alle insegnanti di ottenere alcune illuminanti intuizioni riguardo ai loro atteggiamenti e assumere una prospettiva esplorativa

dalla quale aprirsi per **ampliare le conoscenze** sia riguardo alle origini dei bambini che alle famiglie.

Oltre l'aumento di conoscenza e di informazioni a proposito delle culture degli alunni, un altro dato interessante riguarda un **atteggiamento aperto ed empatico** verso le famiglie. Se inizialmente il rapporto con le famiglie risultava ambiguo, ovvero accogliente e rispettoso per taluni aspetti, ma problematico dal punto di vista della comunicazione (linguistica) per altri, in un secondo momento, a seguito della condivisione di momenti educativi finalizzati alla costruzione della narrazione multilinguistica con le risorse della classe, si sono potuti osservare dei cambiamenti: le insegnanti sentono di conoscere meglio la classe, di capire maggiormente il punto di vista dei genitori, prima poco considerato, e di percepire una maggiore apertura degli stessi genitori verso di loro. Durante i momenti di co-progettazione e di valutazione finale le insegnanti si commuovono e riflettono sulle storie e sulle difficoltà che le famiglie devono aver incontrato durante la migrazione mettendo in discussione il loro atteggiamento precedente che, osservato con altri occhi, diviene "*superficiale*" e "*presuntuoso*" (F, III*). Queste riflessioni, sostenute da processi metacognitivi grazie ai quali le insegnanti pensano alla trasformazione dei loro stessi pensieri, esitano in una **maggiore consapevolezza** circa il proprio comportamento e la propria pratica educativa.

Sebbene, il cambiamento della **pratica educativa** sia strettamente legato all'implementazione delle attività progettate con la ricercatrice, le insegnanti affermano di prestare un'attenzione diversa verso le conversazioni e le affermazioni dei loro alunni, come se si fosse "*accesa una lampadina*" (H, classe V), prima evidentemente spenta. Sempre per quanto riguarda il livello comportamentale, alcune insegnanti raccontano di percepire un cambiamento nella relazione con i genitori e con alcuni alunni che, ad oggi, risulta essere più "*aperta*" e "*diretta*" (F, III*). Oltre ad una maggiore **attenzione alle relazioni** e ai dialoghi le insegnanti fanno delle dichiarazioni d'intenti per l'anno scolastico successivo: alcune dicono di voler riutilizzare il Digital Storytelling multilinguistico in chiave musicale, un'altra di voler ripetere la prima parte dello studio con i cicli successivi, un'altra ancora di voler approfondire la questione dei dialetti e un'ultima insegnante vorrebbe riutilizzare la narrazione multimediale per la disciplina che insegna (arte e immagine) ma non in connessione con la lingua.

Sebbene sia necessario del tempo per poter osservare lo sviluppo di una vera e propria competenza interculturale in azione, dai dati raccolti e analizzati, è possibile rilevare un aumento di conoscenza, di consapevolezza, un cambiamento nell'atteggiamento delle insegnanti ed una postura educativa orientata maggiormente alla riflessività interculturale e dunque una maggiore sensibilità ai temi del multilinguismo e dell'interculturalità.

Le insegnanti sono più consapevoli rispetto al bagaglio linguistico dei loro alunni e riescono a vedere le risorse linguistiche che prima erano nascoste, riuscendole a inquadrare in percorsi didattici futuri.

Per quanto riguarda i bambini, più che una vera e propria competenza interculturale in atto, si può notare un evidente cambiamento rispetto alla conoscenza, agli atteggiamenti e alla consapevolezza plurilingue e culturale. La lingua è sicuramente la dimensione, oltre a quella digitale, che maggiormente ha colpito gli alunni e ha consentito un loro significativo coinvolgimento e un'attiva partecipazione. L'entusiasmo dei bambini e la loro curiosità hanno permesso alla classe di esplorare e familiarizzare con il background linguistico delle famiglie e di aumentare le loro conoscenze a proposito delle lingue conosciute e parlate dai compagni.

Nei quattro focus group finali fatti con i bambini, ricorre l'idea degli allievi di aver **imparato a collaborare**, a cooperare e a condividere le proprie risorse con i compagni (*“Ho imparato che insieme si può fare tutto, che in squadra, se si mettono insieme le forze, si può fare tutto”* (Classe III*); *“Ho imparato che il gioco di squadra è importante”* (Classe II); etc.). Il lavoro cooperativo per la costruzione delle narrazioni multimediali, il contributo attivo e intenzionale di ognuno di loro, li ha resi protagonisti della costruzione dell'esperienza di apprendimento oltre che fruitori delle conoscenze e delle abilità messe a disposizione del gruppo da parte degli altri compagni.

La valorizzazione delle risorse già presenti nella classe ha consentito agli alunni di **riconoscere il valore delle proprie origini**, di diminuire la timidezza iniziale e, in alcuni casi, di trasformarla in evidente orgoglio per le proprie radici e in un aumento della stima di sé. I bambini, alla fine dello studio, sembrano essere **più aperti** e disposti a parlare della propria lingua e **conoscono di più le lingue** parlate dai loro compagni e manifestano il desiderio di condividere maggiori informazioni a riguardo con loro. Durante lo studio, soprattutto i bambini di quinta, hanno dimostrato un **atteggiamento critico-riflessivo** capace fare ipotesi e riflessioni sulla relazione esistente tra l'economia mondiale e la diffusione delle lingue nel mondo, oltre che sui vantaggi sociali e professionali futuri che deriverebbero dallo studio di lingue diverse rispetto all'inglese e al francese. Tuttavia, anche nel resto delle classi i bambini hanno dimostrato entusiasmo e partecipazione in conversazioni tese a comprendere più a fondo la *relazione tra le lingue* e l'influenza che le migrazioni culturali hanno avuto nella definizione del panorama mondiale e locale attuale.

La creazione di un Digital Storytelling multilinguistico ha consentito di dare ulteriore visibilità alle lingue e ai dialetti della classe, permettendo ai bambini bilingui di **sperimentare**

ed esercitare le loro competenze linguistiche nella lingua materna, talvolta latenti e ignorate, e di esplicitare quelle conoscenze che prima esistevano solo sotto la ‘soglia della consapevolezza’ condivisa dalla classe.

La co-costruzione di una narrazione collettiva e di una storia animata comune a tutta la classe, ha consentito ai bambini di apprezzare il risultato finale come un prodotto in cui tutti hanno dato il proprio apporto e che, attraverso la partecipazione attiva di alunni, insegnanti e genitori, rappresenta la concreta espressione dell’unione del contributo di tutti i diversi membri del sistema-classe in un unico artefatto. Come un’insegnante sottolinea, questo potrebbe aver **favorito il senso di appartenenza alla classe**, intesa come un sistema globale formato diverse parti, diversi ruoli e diverse identità, ognuna con le sue peculiarità e ricchezze.

Se gli obiettivi principali della Language Awareness sono l’esplicitazione delle conoscenze implicite e delle intuizioni degli alunni sulla lingua materna (propria e altrui), il potenziamento delle capacità linguistiche e dell’efficacia della comunicazione nella madrelingua o nella lingua straniera, porre in una luce costruttiva le diversità linguistiche prevalenti nella classe, supportare le relazioni tra gruppi etnici diversi, aiutare gli alunni ad affrontare gli svantaggi derivanti dalle discrepanze linguistiche tra l’ambiente domestico e scolastico e favorire la comprensione del valore del linguaggio nella vita dell’essere umano (James & Garrett, 2013), allora, sulla base delle interviste, dei focus group e delle osservazioni sul campo e dei dati raccolti, si può affermare che l’esperienza di creazione di un Digital Storytelling multilinguistico nella sua globalità ha favorito il raggiungimento di tali obiettivi.

Sebbene, grazie agli strumenti di ricerca, si siano raccolte maggiori evidenze circa le trasformazioni che l’esperienza di narrazione multilinguistica e multimediale ha originato riguardo alla *consapevolezza e competenza plurilingue* dei bambini, se si considera la definizione di competenza interculturale nell’accezione del Consiglio d’Europa, ovvero come una competenza strettamente connessa alla competenza plurilingue⁹ (cfr. 1.3), allora si può affermare che l’utilizzo della metodologia di narrazione digitale unita ad una didattica di sensibilizzazione alle lingue e alle culture ha prodotto un effetto positivo circa gli atteggiamenti, le conoscenze, le consapevolezze e le abilità interculturali degli alunni.

Vista l’età dei bambini, la variegata esperienza delle insegnanti, la varietà di discipline coinvolte e la diversità di percentuale di alunni con background migratorio che hanno

⁹ La competenza plurilingue e interculturale è definita come la capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l’altro e di far evolvere e arricchire questo stesso repertorio (Candelier et al., 2013).

caratterizzato gli studi si ritiene importante mettere in evidenza quanto la didattica plurale, nello specifico la sensibilizzazione alle lingue e alle culture, sia una metodologia educativa importante e utile per le classi a prescindere dalla numerosità degli ‘stranieri’.

Nella fase esplorativa di questo progetto la maggior parte delle insegnanti si era focalizzata sui bambini con maggiori difficoltà poiché neoarrivati o di prima generazione. Tutte le insegnanti di classe avevano parlato alla ricercatrice di casi problematici, nella speranza che questo studio potesse fungere anche da intervento compensatorio per le loro problematiche. Ricercatrice e insegnanti hanno condiviso che l’impatto che la ricerca-intervento ha avuto è da intendersi come esteso sull’intera classe (ovvero sul sistema-bioecologico di cui fanno parte persone, dispositivi educativi e relazioni), dunque sulle insegnanti, sui bambini, sulle pratiche didattiche, sulle relazioni e, talvolta, sulle famiglie, a prescindere dalle competenze linguistiche, cognitive o sociali dei bambini. Questo studio si sono potuti osservare gli effetti sulla classe e sulle interazioni in classe più che sui singoli casi considerati ‘problematici’ dalle insegnanti.

5.2 Il punto di vista delle insegnanti sull’uso didattico della narrazione multilinguistica e multimediale

La seconda domanda ricerca aveva lo scopo di comprendere meglio il punto di vista delle insegnanti e di valorizzare il loro contributo in quanto possessori di una conoscenza pragmatica e di un’esperienza quotidiana insostituibile, necessaria per sviluppare un approccio di ricerca che integra il mondo teorico-accademico e la necessità dei pratici di rispondere a domande reali, ottenendo dei risultati e degli orientamenti metodologici che possano essere sostenibili dagli insegnanti e percepiti come effettivamente utili. Per questo motivo è stato chiesto alle insegnanti e ai bambini quali sono stati, secondo il loro punto di vista, i limiti e i punti di forza della narrazione multilinguistica e multimediale e quali dimensioni hanno favorito od ostacolato le eventuali trasformazioni nei contesti.

5.2.1 I punti di forza dell'esperienza didattica di narrazione multilinguistica e multimediale

Dalle interviste con i docenti e dai focus group con i bambini emergono alcuni aspetti ritenuti particolarmente trasformativi tra i quali:

1. il coinvolgimento dei genitori;
2. il cooperative learning;
3. la dimensione processuale graduale e la suddivisione in step di crescente innovazione per i contesti;
4. la dimensione multimediale dell'esperienza
5. la dimensione multilinguistica della narrazione

1) Il coinvolgimento dei genitori

La dimensione sistemica, asse epistemologico portante dello studio, è stata identificata come uno dei fattori che più di altri hanno colpito le insegnanti e ha prodotto delle vere e proprie trasformazioni. In particolare, adulti e bambini hanno sottolineato il piacere e l'importanza di condividere con i genitori alcuni momenti di vita quotidiana e obiettivi educativi.

“Soprattutto da parte dei genitori. Oltre a noi, è il genitore che lavora a casa sull'inclusione. Noi possiamo lavorare sull'inclusione quanto vogliamo ma poi quando i bambini vanno a casa parlano con i genitori e tornano, c'è il bambino che dice 'sì, va bene, ma perché quello là è venuto qua, poteva stare a casa a lavorare a casa sua perché deve imparare l'italiano, se ne stava a casa sua e non aveva nessun problema'. Queste sono frasi che noi sentiamo, per cui se uno lavora a tutto tondo sull'inclusione, sul conoscere gli altri che è ciò che veramente ho visto che ha cambiato nel giro di pochi minuti un modo di vedere gli altri ... questo forse è sicuramente ciò che mi è piaciuto e che mi ha entusiasmato di più” (G, classe V)

“Avere i genitori in classe è un valore aggiunto, perché l'azione educativa funziona quando la scuola e la famiglia sono sulla stessa linea educativa, altrimenti funziona poco” (E, classe III)

Nonostante i curriculum, nonostante gli obiettivi scolastici, nonostante la rigidità di alcuni atteggiamenti degli insegnanti verso la didattica interculturale, la *relazione* come luogo di incontro dell'altro emerge ancora una volta come promotore principale di apprendimento e come la chiave di volta per l'innescare di un cambiamento educativo (Pianta, 2001).

La relazione con l'altro, quando sostenuta da momenti di dialogo e di riflessione, è il luogo all'interno del quale i propri pregiudizi possono essere messi in discussione, consentendo la trasformazione delle rappresentazioni dell'altro e, insieme, di se stessi (Pastori, 2010). *Ascoltare* (e non – solo – parlare a) i genitori ha permesso alle insegnanti di cambiare punto di vista e di innescare un cambiamento di ordine cognitivo ed emotivo, un cambiamento che ha predisposto la classe e, soprattutto le insegnanti, a intraprendere un percorso di trasformazione della pratica didattica.

La condivisione di un momento educativo non focalizzato sulla performance ma sulle risorse, sulla conoscenza della cultura e della lingua della famiglia, ha valorizzato l'alleanza educativa tra adulti, riportando l'alunno al centro del processo educativo e la necessità di coordinamento e sintonizzazione educativa, ma anche emotiva, è divenuta strumento per favorire il benessere degli alunni della classe. Come sottolineato da Bove (2015, p. 206), *“se si accetta il rischio di mettersi in gioco, approfondendo la conoscenza dei modelli educativi veicolati dalle famiglie e sviluppando azioni di autentico interesse gli uni verso gli altri, allora è possibile sostenere lo sviluppo di esperienze di incontro, scambio, confronto con le famiglie ‘effettivamente interculturali’”*.

2) *Il cooperative learning e peer tutoring*

A proposito di relazione tra sistemi, le insegnanti e i bambini sottolineano quanto l'approccio cooperativo abbia dato degli efficaci risultati negli apprendimenti, nella fiducia, nella stima di sé e nelle proprie pratiche, ora meno 'tradizionali', formali e frontali.

“Soprattutto in una classe dove ci sono diversi livelli linguistici e anche culturali e di apprendimento, poter dare a tutti la possibilità di sentirsi abili e quindi in questo senso la costruzione iniziale di testi, attraverso il cooperative learning, la divisione dei compiti per costruire la storia, hanno contribuito a fare sentire tutti parte del processo” (B, classe II)

“Secondo me il punto di forza è dato più dalla pratica didattica, non da una attività. E la pratica didattica è il cooperative learning e il peer tutoring. Queste, secondo me, sono le cose che portano al successo formativo una classe in cui è necessario dare più stimoli per l’inclusione” (A, classe II)

“Credo che il lavoro di gruppo sia stato cruciale. Noi dopo questa attività abbiamo iniziato a lavorare molto di più in gruppo. Dopo il lavoro che abbiamo fatto con te ho fatto studiare tutta una parte del libro di storia in gruppi e piace, piace ... fanno fatica eh, perché il mettersi d’accordo, il provare un po’ come se fossero un piccolo gruppo di insegnanti che devono mettersi d’accordo su cosa fare no?” (F, classe III)*

“Hanno imparato sicuramente a essere più gruppo di quanto già non fossero. Perché sul gruppo e sul senso dell’unione avevamo già lavorato, però è diventata una unione non solo di classe, ma una unione di identità proveniente da diverse parti del mondo. Quindi è stato dato valore aggiunto, a questa unione” (G, classe V)

“Io ho notato che alcuni (alunni) adesso sono più sicuri, hanno più voglia di raccontarsi, sono più aperti” (D, classe III)

Da quasi trent’anni, la ricerca internazionale ha offerto chiare prove rispetto all’efficacia pedagogica del peer-tutoring e della peer-education in particolare in relazione alla didattica delle lingue e nell’apprendimento della letto-scrittura. Come già nella letteratura internazionale, anche nel presente studio sono stati dimostrati ed evidenziati dalle insegnanti gli effetti benefici sull’autostima, sulla motivazione, fiducia e autoefficacia degli alunni (Chiari, 2011). Come sottolinea un’insegnante, l’apprendimento collaborativo ha consentito lo sviluppo di un forte senso di identità e di appartenenza nei partecipanti allo studio oltre ad una profonda considerazione e valorizzazione delle risorse dei contesti che emergono come piccole comunità. L’apprendimento cooperativo, che è la cornice teorica dalla quale provengono i diversi modelli di peer-education, tra i quali il peer tutoring, emerge come mezzo attraverso il quale ogni alunno ha potuto contribuire attivamente ed essere valorizzato per le proprie competenze all’interno di un processo orientato alla condivisione di un compito, che in questo caso era la creazione di una storia multimediale. I principi del lavoro cooperativo trovano una sovrapposizione interessante con gli assi portanti dell’educazione interculturale, poiché tendono a sensibilizzare gli allievi del gruppo ai valori dell’interdipendenza, della solidarietà, della cooperazione,

elevando i livelli di competenza sociale e di responsabilità personale e morale dei partecipanti orientando la classe ad un lavoro democratico e che sostiene la creazione di cittadinanza globale (Chiari, 1997).

Un processo di costruzione di narrazione digitale e multilinguistica, basato sulle risorse della classe e inteso come un ambiente di apprendimento costruttivista, in cui i discenti - sperimentando processi di problem solving, creatività, discussione, analisi ed interpretazione, ancorati alle loro esperienze reali (Baschiera, 2014) - hanno potuto apprezzare la rilevanza delle loro conoscenze e sviluppare competenze socio-relazionali, assumendo responsabilità individuali e di gruppo, ha fornito un grande stimolo per la costruzione del DS e, insieme, per la trasformazione del contesto.

3) *La dimensione processuale graduale e la suddivisione in step di crescente innovazione per i contesti*

Dalle parole delle insegnanti si può evincere quanto la dimensione temporale e processuale sia stata per loro un fattore che ha facilitato sia il cambiamento sia il consolidamento dell'atteggiamento verso la didattica plurale.

“Questi lavori, i disegni, la digitalizzazione a loro sono piaciuti tantissimo e secondo me servono per avere un tempo per pensarci, per elaborare tutto quello che tu hai ascoltato e rielaborarlo anche mentre disegni e tirarlo fuori con i compagni mentre registri e tirarlo fuori in diversi momenti anche della vita della classe” (G, classe V)

“Quello che è molto importante è proprio il tempo allungato che ti porta alla riflessione” (C, classe III)

“I diversi step hanno dato la possibilità anche a noi insegnanti di entrare sempre di più in questo progetto. Sai, all'inizio non ci ero abituata, piano piano, mi venivano sempre più idee e mi entusiasmavo sempre di più” (F, classe III)*

Poter costruire un DS multilinguistico a piccoli passi, partendo da una prima esposizione alle lingue e dalla familiarizzazione con il metodo, per passare alla creazione di una storia scritta in analogico per poi trasformarla in digitale, ha consentito alla classe (alunni e insegnanti) di:

- familiarizzare con il nuovo approccio interculturale e percepirlo sempre più come un arricchimento del processo di apprendimento-insegnamento e non come un compito che toglie ore relative alla disciplina insegnata;
- rielaborare le esperienze, riportando alla memoria le attività precedentemente implementate, consentendo all'apprendimento di radicarsi sempre solidamente;
- ricostruire i passaggi precedenti in un'ottica collaborativa attraverso nuovi media e nuove modalità espressive (disegni, audio, drammatizzazione, filmati, etc.) rielaborando le esperienze attraverso diversi canali e strategie di apprendimento;
- aumentare gradualmente l'innovazione della pratica, passando da un 'semplice' momento di incontro, scambio e dialogo, alla produzione di un testo collettivo e multimediale attraverso l'utilizzo di un software prima mai usato a scuola;
- trovare connessioni sempre più personali tra l'approccio interculturale e la didattica disciplinare;
- concepire ogni fase del processo come parte di un'esperienza globale superiore dipanata su tutto l'anno scolastico con un approccio interdisciplinare.

4) *La dimensione multimediale dell'esperienza*

La dimensione multimediale non è stata individuata da tutte le insegnanti come un punto di forza dell'esperienza di narrazione multilinguistica e digitale, tanto che alcune riservano dei pensieri ambigui sui quali si rifletterà in seguito. Sebbene alcune riscontrino un grande successo delle nuove tecnologie nell'aumentare la partecipazione dei bambini alle attività (*“Secondo me quello che ha dato maggior slancio è stato l'utilizzo del computer (...) Quello secondo me è stato cruciale per tutti i bambini. Scrivere al computer. Io non me lo immaginavo per niente.*), dalle osservazioni sul campo e dai focus group finali si comprende chiaramente che chi ha percepito maggiormente le nuove tecnologie come qualcosa di motivante, divertente, piacevole e accattivante sono stati sicuramente gli alunni:

“A me è piaciuto usare il computer. Vorrei usarlo molto di più!”; (Alunno di classe II)
“E' stato bellissimo usare la telecamera” (Alunna di classe III); *“A me è piaciuto registrare la mia voce con il registratore ... anche se è stato strano perché sembra diversa (Alunna, classe III*)”*

Tuttavia, anche alcune insegnanti ne hanno individuato i benefici, soprattutto per i bambini con maggiori difficoltà di apprendimento o di comportamento:

“È stata una rivelazione che mi ha stupito ed entusiasmato e poi ho visto che la cosa è stata accolta anche dai bambini, in maniera eccellente (...). Bambini timidi che non si propongono mai di leggere, di fronte all’idea di registrare la loro voce al computer, si sono impegnati a rileggere i testi più di una volta, per giungere ad un risultato per loro soddisfacente” (A, classe II)

I risultati del presente studio danno nuova evidenza alla letteratura evidenziando che l’uso di una metodologia multimediale ha consentito:

- di sviluppare e mantenere curiosità, divertimento e motivazione in tutti gli alunni circa i temi delle narrazioni, ma anche rispetto alla stessa tecnologia (Blas & Ferrari, 2014; Di Blas & Paolini, 2012; Robin, 2008);
- esercitare le proprie *literacy skills*, ovvero *digital, art, oral* e *writing skills* (Ohler, 2013), anche in una lingua diversa dall’italiano;
- familiarizzare con l’utilizzo del computer, delle telecamere e dell’audio-registratore, sviluppando la propria *media literacy* (Bertolini, 2017);
- rielaborare i contenuti delle storie attraverso di versi media e conseguire un apprendimento più radicato e *profondo* (Barrett, 2006; (De Rossi & Petrucco, 2013);
- rinnovare la pratica delle insegnanti che ne hanno appreso la modalità di utilizzo.

5) *La dimensione multilinguistica della narrazione*

L’aspetto multilinguistico dell’esperienza è stata sicuramente la dimensione che più ha coinvolto i bambini e ha dato occasione di innescare le maggiori trasformazioni riguardo a rappresentazioni, relazioni e comportamenti interculturali.

Nei focus group con i bambini torna in modo centrale il tema della lingua:

“A me è piaciuto tantissimo ascoltare le lingue. Alcune non le avevo mai sentite”
(Alunno italiano, classe III*)

“Io ho imparato a dire alcune parole in arabo: “salam!” (Alunna filippina, classe II)

Ma anche dalle interviste con le insegnanti si evince l'importanza che ha avuto l'introduzione del tema del multilinguismo in classe.

“A loro è piaciuto tantissimo il momento in cui i genitori hanno parlato nelle loro lingue (...) di questo ne hanno parlato molto durante le lezioni è venuto fuori più volte durante l'anno (...).” (F, classe III)*

Considerando anche quanto approfondito nel capitolo precedente è possibile affermare che la lingua madre si è dimostrata una eccellente via d'entrata per:

- coinvolgere i genitori e creare dei momenti relazionali inclusivi e valorizzanti, al di là del curriculum e delle performance scolastiche dei bambini;
- creare delle connessioni tra conoscenze disciplinari formali e conoscenze personali informali;
- approfondire la conoscenza della propria e altrui lingua e cultura e sviluppare un'identità consapevole sia del bambino che dell'insegnante;
- per fare riflettere le insegnanti sulle dinamiche relazionali e sui meccanismi impliciti;
- per aumentare l'autostima dei bambini con una scarsa competenza linguistica in italiano L2;
- per ampliare gli orizzonti educativi e stimolare la pianificazione di percorsi educativi futuri innovativi e inclusivi.

Inoltre, sperimentare nuove consapevolezze circa le proprie capacità linguistiche ha consentito ai bambini bilingui di aumentare l'autostima di sé, l'orgoglio verso le risorse della propria famiglia e della propria cultura, oltre che avere la soddisfazione finale di sentire la propria lingua materna registrata e/o scritta su un video potenzialmente condivisibile con un pubblico più ampio.

Gli allievi hanno proposto di utilizzare la storia digitale multilingue per accogliere nuovi compagni stranieri e *“fargli sentire delle parole che conoscono”* diminuendo la sensazione di spaesamento, di utilizzarlo per corsi di lingua, per far conoscere all'Istituto la loro classe. Le proposte dei bambini dimostrano la loro attenzione verso chi non conosce l'italiano o chi sta cercando di imparare un'altra lingua e una sensibilità verso l'apprendimento della lingua che nelle fasi iniziali dell'intervento non era pervenuta.

5.2.2 I limiti dell'esperienza didattica di narrazione multilinguistica e multimediale

1) Il tempo

Come anticipato nel paragrafo precedente, il tempo è stato sicuramente una variabile che, se da una parte, ha consentito di distribuire il lavoro durante l'anno, offrendo la possibilità alla classe di creare connessioni con le discipline e un più solido e apprendimento, dall'altra è stato percepito dalle insegnanti come limitato e limitante.

Alcune insegnanti si sono lamentate dei molti progetti extra-curricolari durante l'anno che hanno appesantito il loro lavoro, restringendo il tempo che esse hanno dedicato all'insegnamento della loro disciplina e al presente studio. Questi progetti sono spesso percepiti come “piovuti dal cielo” o “non calati nella pratica didattica” (D, III) poiché non richiesti dalle stesse insegnanti. Le insegnanti si dicono “assuefatte” (A, II) dalle molteplici proposte di Dirigenti e coordinatori: esse faticano a trovare una motivazione intrinseca per parteciparvi con autentica curiosità (“*va beh, oggi c'è questo, domani c'è quest'altro e avanti così...*” A, II).

Purtroppo, nella classe quinta vi è stato un drammatico lutto che ha fatto passare la programmazione didattica in secondo piano. Nonostante i bambini e l'insegnante inizialmente volessero impiegare la narrazione digitale multilinguistica come mezzo per raccontare e onorare la bambina, di origini rumene, che è venuta a mancare durante l'anno, si è optato per un più incisivo intervento della psicologa della scuola che ha sostenuto la classe nell'elaborazione della perdita.

“Nella classe è capitata questa esperienza (l'insegnante si riferisce alla presente ricerca) in un momento in cui è stata un po' soffocata come efficacia dal fatto che è mancata una bimba della classe e lì siamo stati immersi nel dolore e l'efficacia di questo momento è stata un po' messa da parte. Poi, anche grazie a questo progetto in realtà ci siamo nuovamente tirati su il morale: alla fine credo che sia stata una fortuna poter utilizzare il multilinguismo per parlare anche di Linda... i bambini ci hanno riflettuto e ne abbiamo parlato più volte”

Il tempo è sembrato limitato a due insegnanti anche per poter verificare dei veri e propri cambiamenti sia nelle relazioni tra bambini ...

“Bisognerebbe fare un’osservazione più sistematica tra bambini, magari durante il gioco per vedere se ci sono state delle differenze o meno”; “Bisognerebbe prolungarlo nel tempo. Potremmo farlo anche l’anno prossimo, no? (risate)”

... sia sulle loro competenze:

“Il tempo è poco perché per avere una vera e propria competenza su questi argomenti bisogna avere tanto tempo a disposizione”

Per limitare la percezione di avere poco tempo a disposizione è di centrale importanza riflettere sulle connessioni esistenti tra la narrazione multimediale e la propria disciplina. In questo modo l’attività sarà concepita intrinsecamente alle attività didattiche e potenzialmente estesa a tutto l’anno scolastico, come anche agli anni scolastici successivi all’inizio dell’attività.

2) Le competenze tecnologiche degli insegnanti

Contrariamente alle aspettative di chi scrive, nella sezione del questionario iniziale relativo alla percezione di autoefficacia le insegnanti di tre classi su quattro registravano tutte un punteggio medio alto (tra 4 e 5), affermando nell’intervista esplorativa di possedere e utilizzare agevolmente il computer e i principali hardware e software, nella fase finale della ricerca le docenti riflettono sul loro bisogno di formazione in ambito digitale.

“Manca un pochettino proprio la competenza digitale che un po’ dipende anche dal fatto che i laboratori non sono molto attrezzati” (A, classe II)

“Bisogna aumentare le competenze su questo versante, magari l’aiuto di specialisti magari proprio sulla multimedialità e sulla costruzione di questi storytelling, perché è solo questione di competenza, così ... perché la competenza linguistica c’è, i livelli sono differenti ma c’è, per quanto riguarda quella multimediale bisogna dare la possibilità di avere maggiore formazione per le insegnanti, in classe con i bambini in modo da poter dare degli strumenti per una competenza più elevata ai bambini” (H, classe V)

“Noi non lavoriamo mai sul digitale con i bambini, mi sono resa conto che è importante lavorarci molto di più” (F, III)*

Come già il diffuso Rapporto TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) (OECD, 2014) mostra, anche gli insegnanti partecipanti al presente studio hanno espresso il bisogno di sviluppo professionale legato all’uso didattico delle nuove tecnologie. Le insegnanti, durante questa esperienza riflettono sulla loro concezione di *competenza digitale* iniziale, mettendola in dubbio: l’esperienza di narrazione multimediale ha, forse, ampliato i loro orizzonti digitali aumentando il loro grado di consapevolezza circa l’uso didattico delle nuove tecnologie. L’utilizzo sporadico delle nuove tecnologie, sperimentato negli anni con i loro alunni, non ha garantito loro la sicurezza nell’impiego del computer e di PowerPoint (software che la maggioranza affermava inizialmente di saper utilizzare). L’insicurezza tecnologica ha prodotto, in parte, una iniziale dipendenza dalla ricercatrice per la creazione del prodotto finale che ha limitato, l’autonomia delle insegnanti nel lavoro digitale, per poi portare ad una successiva e auspicata indipendenza. Anche per quanto riguarda gli alunni l’insegnante C afferma che *“Forse sarebbe utile prevedere un 4/5 incontri iniziali di alfabetizzazione (digitale) per i bambini”*.

3) *La collaborazione con i colleghi*

Alcune insegnanti pensano che la creazione di un *team* di colleghi più coordinato e sintonizzato avrebbe favorito l’ampliamento del lavoro e una dimensione interdisciplinare più solida con effetti positivi a cascata:

“Il fatto è che per poter utilizzare queste pratiche didattiche, in classi così eterogenee, è necessario che lavori più di un adulto. È necessario un lavoro di team dove c’è un insegnante ‘regista’ e chi coopera che non deve sentirsi messo da parte. Cioè, secondo me ognuno nel suo ruolo specifico deve intervenire avendo ben chiaro che l’obiettivo finale è la crescita armonica del bambino e delle sue competenze” (A, II)

“(…) tutte le pratiche fatte nel progetto, si sarebbero potute perpetuare tranquillamente per tutte le altre materie (...). Se la modalità fosse stata accolta anche nelle altre ore, ci sarebbe stata una vincita enorme. Altro che Superenalotto!” (F, III)*

“Sarebbe molto utile un confronto e una collaborazione continua tra colleghe sulle attività fatte in classe, mi aiuterebbe molto a capire meglio” (G, V)

Le insegnanti esprimono il bisogno di sentirsi supportate dalle colleghe durante lo svolgimento delle attività di narrazione multilinguistica e multimediale e di creare una rete di colleghi che si occupano di diverse discipline con cui condividere intenti e riflessioni. Il fatto che il metodo fosse innovativo per il contesto ha incrementato il bisogno di sentirsi supportate dai colleghi? A prescindere dalla verità nascosa dietro questa domanda il lavoro in team e interdisciplinare viene valorizzato ed è auspicabile per dare al processo di insegnamento-apprendimento un significato più globale, favorendo una conoscenza integrata che unisce i contenuti delle diverse materie in un sapere multidisciplinare.

4) *“Peccato che i miei genitori non sono potuti venire”*

Alcuni bambini avrebbero voluto una maggiore partecipazione delle famiglie e dei genitori oltre che ascoltare più lingue e dialetti. Alcuni bambini hanno espresso dispiacere nel vedere che i genitori non sono venuti a raccontare le loro storie a scuola, dunque è importante mantenere monitorato questo aspetto nelle future implementazioni e curarsi delle emozioni che questa prima parte dell’esperienza può portare con sé.

Inoltre, il fatto che non tutti i genitori abbiano partecipato ha, in parte, limitato la conoscenza di tutte le risorse della classe circoscrivendo la produzione di narrazioni digitali plurilingue. Questa considerazione si riconnette anche alla dimensione temporale. A questo proposito, le insegnanti commentano:

“Quest’anno abbiamo parlato dell’Europa e molti genitori e familiari si erano offerti di venire a raccontare delle storie: ad esempio il papà di Jacopo è cresciuto in Belgio e sarebbe venuto volentieri, abbiamo scoperto che la nonna di Martina è svedese, abita a Milano ma si era resa disponibile a venire, poi c’erano i genitori di Larissa dalla Romania, eccetera ... insomma avevamo anche un collegamento solido con storia e geografia, capitava a pennello. Purtroppo, ci è capitata una tragedia e il tempo è stato limitato ...” (G, V)

“Mi rendo conto che tutti abbiamo una vita frenetica. Anche i genitori, casa, lavoro, figli, scuola...insomma capisco che alcuni non siano riusciti a venire” (F, III)*

Tuttavia, non è possibile dire che questo aspetto abbia limitato l'efficacia dello studio in generale. Di contro, è possibile affermare gli stessi bambini che hanno espresso il loro dispiacere nel non vedere i genitori in classe, sono risultati entusiasti dell'interno progetto e hanno partecipato attivamente alla costruzione della narrazione multimediale mettendo in luce le loro risorse personali nell'espressione creativa.

5.3 Gli orientamenti metodologici per l'uso didattico della narrazione multilinguistica e multimediale

Tra i metodi narrativi vi è oggi un crescente interesse didattico per il metodo narrativo multimediale in quanto ambiente di apprendimento innovativo basato sugli attributi individuati dalle più recenti ricerche in ambito psico-pedagogico e che si sostanziano in un processo conoscitivo: attivo, creativo, costruttivo, collaborativo, intenzionale, conversazionale, contestualizzato e riflessivo (Castoldi, 2013).

In aggiunta a queste caratteristiche qualitative vi è l'efficacia affettiva (in contrapposizione a quella razionale) dell'utilizzo di diversi media e differenti modalità espressive che ingaggiano attivamente ed emotivamente sia chi costruisce la narrazione multimediale sia chi ne fruisce, grazie all'attivazione di canali comunicativi più coinvolgenti da un punto di vista neuropsichico (De Rossi & Petrucco, 2013; Ohler, 2009) e capaci di offrire diverse modalità espressive a chi fatica ad esprimersi attraverso l'italiano scritto e orale.

Agli orientamenti metodologici sopra indicati si intende aggiungere altri ritenuti necessari per adoperare una narrazione multimediale indirizzata a sensibilizzare le comunità scolastiche al patrimonio linguistico e culturale presente nelle classi.

In particolare, grazie alle parole di bambini e insegnanti e grazie ad un'analisi dei dati osservativi si possono individuare delle caratteristiche metodologiche centrali per la strutturazione di percorsi e ambienti di apprendimento multilinguistici e multimediali e alcune cautele metodologiche legate alle caratteristiche concrete delle classi (al setting, alla composizione della classe e del personale, etc.)

Una prima caratteristica cruciale e strettamente connessa alla sopracitata dimensione collaborativa è **l'approccio sistemico ed ecologico** (Bateson, 1972; Pianta, 2001) del metodo

di DS multilinguistico. Questa diviene una qualità fondamentale, che attiva processi inclusivi e collaborativi capaci di diffondere l'azione educativa contagiando sempre più sistemi/contesti in relazione all'alunno. Attivare una metodologia sistemica significa creare ponti tra il formale e l'informale, tra passato, presente e futuro, connessioni tra contenuti disciplinari e vissuti personali, tra scuola e famiglia, tra scuola e territorio, significa riportare al centro della riflessione pedagogica, e quindi didattica, la *relazione*, ovvero quell'importante e imprescindibile legame interpersonale, intrinsecamente educativo, che connette le persone e i sistemi (Pianta, 2001). Significa *educare alle relazioni*, a *prendersi cura* delle relazioni, a dare loro il valore che meritano nella società odierna, potenziando il contributo che ognuno può dare nello sviluppo della società e responsabilizzando ogni attore sociale (insegnante, genitore o alunno), aumentando l'empowerment e la consapevolezza di ciascun membro della comunità circa le proprie e altrui risorse.

A proposito di questo, sin dai primi momenti della fase esplorativa emerge nelle parole delle insegnanti, la centralità della relazione con i genitori. Sebbene le domande iniziali fossero indirizzate ad avere un quadro completo delle rappresentazioni degli insegnanti circa la diversità culturale e linguistica della classe, spesso le insegnanti si trovavano a parlare alla ricercatrice dei genitori e della loro relazione con le famiglie degli alunni. La loro relazione con i genitori era oggetto di visioni e pensieri contrapposti e creava in chi ascoltava una dissonanza cognitiva rispetto ad alcune credenze, opinioni o nozioni esplicitate incoerenti fra loro. Se da un lato le relazioni con i genitori erano considerate “*ottime*” e “*cooperative*”, dall'altra erano fugaci e pervase da problemi comunicativi di ordine linguistico. Inoltre, le insegnanti sentivano che la mancanza di informazioni da parte dei genitori era uno dei principali motivi di incomprensione. Esse non consideravano la propria mancanza di informazioni e i propri atteggiamenti come fonte di incomprensione, come se i problemi comunicativi non dipendessero da loro.

Grazie ai risultati di questa prima fase, si è deciso di partire proprio da questa relazione per poter condividere un momento ‘umanamente rilevante’, non centrato sugli obiettivi didattici, non valutativo, in cui l'insegnante si ponesse, come anche il resto della classe, in *posizione d'ascolto* (Favaro et al., 2018). Attraverso la narrazione in lingua madre i genitori hanno potuto portare a scuola un pezzo di loro, una parte profondamente radicata nella loro umanità, sentendo che questa loro parte veniva riconosciuta, valorizzata e rielaborata in seguito attraverso la costruzione di storie plurilingue.

Gli insegnanti, come anche i genitori e i bambini, hanno riconosciuto l'importanza di questa relazione, divenendo maggiormente consapevoli e rivalutando il proprio atteggiamento,

il proprio contributo nella creazione di misunderstanding interculturali. Conoscersi, significa comprendere sempre di più il punto di vista dell'altro e sapersi decentrare momentaneamente dal proprio punto di vista per poter vedere con gli occhi dell'altro e tornare in sé arricchiti di una nuova prospettiva (Pastori, 2010; Anolli, 2011).

Seguendo questa riflessione, una prima indicazione metodologica riguarda proprio il **coinvolgimento personale e attivo delle famiglie**: ospitare fisicamente i genitori tra le mura della classe, consente di individuare un punto di partenza, con caratteristiche conoscitive e riflessive, che consenta una prima familiarizzazione con le lingue della classe e la creazione delle fondamenta (relazionali) dell'intera esperienza educativa successiva.

Una seconda indicazione riguarda **la dimensione processuale** e graduale del metodo. È importante partire dalla esperienza concreta dei bambini e dei loro contesti di crescita, dalle loro risorse per poter innescare meccanismi di consapevolezza che favoriscano atteggiamenti e comportamenti consapevolmente attivi.

Come affermato da Boscolo Nale e Colombo (2013) il DS nasce da esigenze o risorse intrinseche che vengono socializzate, condivise e negoziate e da intenti comuni, che vanno oltre il prodotto e che non lasciano passivo né chi lo produce né chi lo ascolta. La narrazione multimediale è composta da tanti step strettamente interconnessi che non costituiscono una sommatoria ma che comportano ogni volta la revisione di quelli precedenti alla luce di un percorso di crescita. Non per niente ci si riferisce al DS come ad un *metodo* o un' *esperienza di apprendimento*, e non come un mero strumento, poiché racchiude in sé una modalità di procedere progressiva, flessibile ma organizzata. È un veicolo grazie al quale orientare il percorso di insegnamento e attraverso il quale apprendere e vivere personalmente contenuti esperienziali all'incrocio tra formale e informale, didattica e identità.

Dall'indagine delle opinioni dei partecipanti si evince l'importanza dell'introduzione graduale di elementi innovativi, che non sconvolgano improvvisamente la quotidianità, ma che vengano acquisiti sulla base della rielaborazione delle fasi precedenti. Questa gradualità consente una (auto)formazione dei partecipanti, ed in particolare delle insegnanti, che apprendono il metodo quasi secondo una logica induttiva, ovvero attraverso la stessa l'implementazione delle attività. Grazie alla combinazione delle attività, le riflessioni finali delle insegnanti le hanno portate ad essere consapevoli di avere acquisito tutti gli strumenti (o quasi) per una nuova implementazione.

Un'altra dimensione importante riguarda **l'apprendimento cooperativo**, come sottolineato più volte, tuttavia inteso come processo al quale partecipa anche l'insegnante come apprendente.

La maggior parte delle paure iniziali delle insegnanti riguardavano la loro capacità di mettere in pratica una didattica interculturale senza avere formazione né esperienza pregressa a riguardo. Le insegnanti non sapevano cosa aspettarsi, poiché non solo non conoscevano la didattica interculturale, ma sentivano di non conoscere bene neanche le lingue e le culture di alunni e famiglie. Come avrebbero fatto a gestire gli incontri? Questo era il loro massimo timore iniziale che si manifestava, durante gli incontri di co-progettazione, in un atteggiamento (in parte) delegante verso la ricercatrice o pronto a recepire informazioni e indicazioni pratiche su come poter riparare eventuali situazioni problematiche.

Inoltre, la maggior parte delle insegnanti non era abituata a lasciare un alto grado di autonomia e responsabilità agli alunni durante il processo di apprendimento, poiché la modalità formativa era per lo più frontale e formale. In questo caso è stato importante ribadire alle insegnanti il loro ruolo di guida e supporto emotivo (oltre che cognitivo), di persona che facilita ma non dirige autoritariamente, che vive il momento educativo in modo curioso, autentico, non valutativo ma conoscitivo, adottando una *postura da ricercatrice* (Mortari, 2009; Pastori, 2017) tanto quanto i suoi alunni (cfr. 1.3.4).

In particolare, l'insegnante assume un atteggiamento autentico, così come viene indicato nella prospettiva rogersiana (Lumbelli & Trevisan, 1975; Rogers & Wood, 1974), poiché:

- mette in atto una comunicazione non autoritaria ma orientata a mettere se stesso e l'altro a proprio agio;
- trasmette calore e confidenza, finalizzata ad incrementare la fiducia nell'altro e nelle sue capacità;
- si sforza di comprendere empaticamente l'altro, agendo un decentramento da sé in direzione della prospettiva dell'interlocutore, genitore o alunno che sia;
- promuove una maggiore partecipazione e responsabilità dell'interlocutore, sempre allo scopo di infondere fiducia, determinazione e percezione di autoefficacia;
- incoraggia un atteggiamento riflessivo e introspettivo verso i propri vissuti e le proprie esperienze.

In quest'ottica il ruolo del docente è quello di fungere da sostegno socio-emotivo nei confronti dell'allievo, operando un distacco importante dalla tendenza all'interpretazione e alla valutazione e un avvicinamento ad un modello di insegnante che non si sostituisce all'altro, bensì sostiene l'allievo nel riconoscimento e potenziamento delle sue particolari risorse interne (linguistiche e culturali), non basandosi su un ideale di alunno al quale aspirare ma tenendo in mente l'unicità di ogni profilo individuale (Castoldi, 2013).

Per tornare alla specificità linguistica e culturale di questo studio è necessario notare che in letteratura vi sono opinioni contrastanti riguardo alla formazione interculturale delle insegnanti. Alcuni autori sostenitori della Language Awareness (James, Garrett, & Candlin, 2014; James & Garrett, 2013) sostengono che per l'applicazione di una didattica plurale è importante che gli insegnanti siano formati riguardo a questa metodologia e che, ancora meglio, siano anch'essi plurilingue o con delle consolidate competenze linguistiche.

Secondo chi scrive, invece, è la stessa strutturazione di un curriculum che adotta una didattica plurale a favorire un atteggiamento positivo degli insegnanti nei confronti della diversità e a fungere da mediatore per l'acquisizione di pratiche. Seguendo questo ragionamento, le insegnanti, sulla base di una logica induttiva e bottom-up, possono sviluppare una competenza interculturale approcciando a materiali e pratiche curriculari e trasformando la loro forma mentis *insieme agli alunni*, interrogandosi, decostruendo le credenze e co-costruendo nuovi percorsi di senso comuni a tutto il sistema classe. Come sostenuto da numerosi autori, tra i quali Schon (1983), è (anche) attraverso l'azione, sostenuta da pratiche ed esercizi riflessivi, che l'insegnante ha l'opportunità di acquisire conoscenze, atteggiamenti, abilità e consapevolezza trasformativa.

Per quanto riguarda il presente studio è grazie alla stessa implementazione delle attività in classe, all'esperienza diretta delle insegnanti con i bambini e con le famiglie, alla sperimentazione delle proprie capacità digitali che le insegnanti hanno potuto riflettere, apprendere insieme ai loro alunni e percepire un cambiamento relativo:

- alla loro capacità di mettere in atto una didattica che promuove e valorizza la diversità linguistica e culturale anche attraverso l'utilizzo della tecnologia;
- alle proprie conoscenze e atteggiamenti relative agli alunni e alle famiglie con background migratorio;
- alla consapevolezza di se stesse e dei propri pensieri e meccanismi impliciti.
- alle competenze digitali.

Se è vero che le attività in cui si è declinata la narrazione multilinguistica e digitale hanno stimolato alcune riflessioni facilitando l'acquisizione di pratiche didattiche innovative, è altrettanto vero che ciò che è risultato particolarmente efficace è stato coinvolgere le insegnanti in un percorso esperienziale, che non ha previsto una lunga formazione iniziale ma che ha accompagnato l'acquisizione di consapevolezza oltre che di informazioni fornite dalla ricercatrice nel percorso. Le diverse forme di ricerca partecipativa (Ricerca Basata su Progetti, Ricerca-Azione, Ricerca-Formazione, etc.), risultano essere dei percorsi particolarmente funzionali sia alla crescita dei contesti e delle persone coinvolte, sia allo sviluppo della ricerca

in ambito pedagogico fornendo esperienze formative in itinere sia per i pratici che per gli stessi ricercatori (Pastori, 2017).

Subentra quindi un'altra caratteristica metodologica importante: **la funzione del gruppo di insegnanti**. Come si è appena sostenuto, infatti, le pratiche e le azioni interculturali provocano un cambiamento radicato se associato a momenti riflessivi individuali o, meglio, condivisi. I momenti di co-progettazione inseriti ciclicamente all'interno di questo studio hanno avuto una funzione importante poiché hanno permesso alle insegnanti di rivedere le attività implementate e di rielaborarle sulla base di uno scambio di prospettive, arrivando a trasformazioni significative rispetto ad atteggiamenti e comportamenti interculturali. In questi momenti, il ruolo di facilitatore di processi riflessivi della ricercatrice non è ignorabile. E allora, come è possibile riprodurre quegli stessi momenti di confronto tra teoria e pratica nella vita quotidiana e nei contesti reali, ovvero contesti in cui il ricercatore non è presente?

Ebbene, se è vero che nel presente studio il ricercatore ha avuto il ruolo di facilitatore è anche vero che le insegnanti sono abituate a incontrarsi in momenti di programmazione scolastica e che questa pratica co-progettativa non è così lontana dall'esperienza personale di ogni insegnante. Per la strutturazione di un percorso di narrazione digitale e multilinguistico trasformativo sarebbe utile riattribuire un valore dialogico e riflessivo ai momenti di pianificazione didattica, evidenziandone il potenziale valore formativo e di *intervisione*, ovvero di supervisione tra pari.

Le stesse insegnanti, nella fase valutativa, esprimono il desiderio di essere sostenute dalle colleghe sia nella gestione delle ore in classe con gli alunni, sia nella progettazione condivisa delle stesse attività. Infatti, il gruppo di insegnanti non ha solo una funzione riflessiva ma anche di coordinamento interdisciplinare: come sottolineato dalle stesse partecipanti, il valore aggiunto dell'esperienza di narrazione multimediale e multilinguistica è stata la sua qualità profondamente interdisciplinare. Per alcuni insegnanti sarebbe stato necessario estendere tale esperienza a tutte le materie per poterne trarre maggiori benefici. I nessi con il curriculum individuati sono stati molteplici, dall'esercizio di *literacy skills* (tra le quali l'abilità di utilizzo di linguaggi multimediali per la costruzione di artefatti), all'applicazione di conoscenze e competenze matematiche, storico-geografiche, musicali, artistiche, fino a un importante esercizio di *soft-skills*, capacità centrali nella formazione scolastica.

Un ultimo importante elemento metodologico è quindi la stretta connessione tra l'esperienza di valorizzazione linguistico-culturale e **il curriculum**. Per non percepire la narrazione plurale come qualcosa che 'toglie' è necessario mantenere l'attenzione sulle indicazioni nazionali relative alle materie insegnate, adeguando l'esperienza multilinguistica e

multimediale agli obiettivi didattici. Anche in questo caso il gruppo di docenti ha una funzione importante, poiché consente la condivisione di intenti in un processo circolare e di intervizione.

Per la costruzione di Digital Storytelling, come si è notato dalla ricerca, non è necessario conoscere software specifici, professionali o costosi, bensì è possibile usufruire di programmi già presenti sui più diffusi sistemi operativi o sceglierne uno nella vasta gamma che il web offre.

Una condizione necessaria è sicuramente l'utilizzo del computer, che non deve necessariamente essere di ultima generazione. I media combinabili all'interno della narrazione multimediale dipendono esclusivamente dalle decisioni prese dalle insegnanti e dagli alunni. In funzione di un'ampia e attiva partecipazione dei discenti è importante condividere con loro le scelte ascoltando quali sono le loro conoscenze e competenze a riguardo.

5.3.1 Accortezze metodologiche

Vi sono anche alcune accortezze metodologiche che vanno prese in considerazione per la strutturazione di percorsi di narrazione multilinguistica digitali e sulle quali è necessario che il potenziale team di docenti che opera possa riflettere.

Un'attenzione particolare deve essere riservata a tutti i bambini adottati o agli alunni neoarrivati non accompagnati, i quali potrebbero nascondere dei traumi abbandonici nel loro passato remoto e recente (Vadilonga, et al. 2012). Nell'ambito della psicologia clinica la narrazione è utilizzata come metodo terapeutico capace di ricostruire, rielaborare e dare un nuovo significato, una nuova trama dotata di senso, alle proprie origini perse nel tempo (Cattaneo & Dal Verme, 2009). Sebbene l'obiettivo della narrazione multilinguistica e multimediale, così come viene concepita nel presente studio, non sia certamente terapeutico, è utile tenerne a mente le enormi potenzialità da un lato e i rischi dall'altro. Infatti, quando le proprie origini sono sconosciute o irrecuperabili, il carico emotivo di chi narra è significativo e, in un contesto educativo (non terapeutico) l'insegnante deve essere a conoscenza di ciò che scatena l'atto di parlare delle proprie origini in chi non le conosce. L'insegnante può soppesare la propria capacità di affrontare tale carico e riflettere su come affrontare i momenti di narrazione. Tuttavia, ascoltare lingue straniere e familiarizzare con il dialogo sulle radici, può essere anche una strada per sdoganare un argomento critico come quello dell'adozione o del viaggio interculturale solitario del minore. Partecipare a momenti di incontro caratterizzati, da una parte, da incertezze, dubbi, perplessità e, dall'altra, da curiosità, risposte e divertimento, può aiutare l'alunno migrante o adottato a familiarizzare con questo genere di dialogo,

alleggerendo il peso di quello che molte volte viene considerato un argomento tabù (Negri & Martinelli, 2017).

Un'altra attenzione particolare deve essere riservata alla stessa cultura italiana: quando si parla di *inter-cultura* si sosta in uno spazio intermedio all'interno del quale si osservano le *inter-azioni* e le relazioni *tra* culture, senza dirigere esclusivamente lo sguardo all'alterità (Inghilleri, 2009; Reggio & Santerini, 2013). Educare all'intercultura significa educare ad una postura critica e riflessiva capace di decentrarsi dal proprio punto di vista per sostare in una terra di mezzo in cui si compie un viaggio *nel e con* l'altro (Pastori, 2010). Per questi motivi è necessario posare l'attenzione sulle lingue e le culture altrui senza dimenticare l'importanza di osservare la cultura del Paese che ci ospita e che fa da cornice alla socializzazione di tutti gli alunni e delle famiglie. Altrimenti il rischio è quello di compiere un'esclusione e una svalutazione delle origini degli alunni italiani, rendendo la cultura italiana come qualcosa di neutrale e inesistente e andando ad alimentare quella mancanza di introspezione che ostacola il decentramento cognitivo (Cima & Finco, 2014). La cultura italiana è ricca di patrimoni dialettali e tradizioni regionali che possono essere oggetto di indagine, di dialogo e di confronto all'interno dei percorsi di narrazione multilinguistica e multimediale e che favoriscono la conoscenza e l'approfondimento delle radici italiane.

Un'ultima cura metodologica riguarda i neoarrivati e coloro i quali tendono ad essere esclusi o ad autoescludersi per ragioni etniche o personali. Come si è potuto notare dai risultati della presente ricerca i neoarrivati sono coloro i quali hanno maggiori difficoltà a comunicare e a socializzare. Il rischio che si corre è quello di colludere con la loro tendenza a rimanere nascosti, alimentandone l'invisibilità o, al contrario ponendoli eccessivamente al centro dell'attenzione, spinti dal desiderio di includerli a tutti i costi, sottolineando involontariamente le loro difficoltà o urtando la loro sensibilità/insicurezza.

Stessa situazione può verificarsi con i bambini che tendono, per svariate ragioni (quali, ad esempio, per problemi cognitivi, disturbi dell'apprendimento, bassa autostima), a rimanere in disparte. Anche in questo caso è utile dimostrarsi sempre accoglienti verso le loro idee, spronandoli a contribuire con le loro risorse e competenze alle attività, senza però esasperare il bisogno di un loro coinvolgimento.

Un'attenzione particolare va all'etnia Rom che, come sottolineato dalla letteratura (Gobbo, 2008; Sarcinelli, 2015; Vitale, 2010) ed evidente anche in alcune classi della presente ricerca, subisce ancora oggi il peso di stereotipi e pregiudizi difficili da sradicare. Nel caso della classe III* ad esempio l'insegnante non chiede alla famiglia di un'alunna rom se vuole partecipare al progetto per paura di creare situazioni imbarazzanti. Di chi è davvero

quell'imbarazzo? Della bambina o dell'insegnante stessa, che teme che la famiglia dell'alunna sia una famiglia di "ladruncoli", come poi svelerà nella fase conclusiva alla ricercatrice? E anche se lo fosse, quali sarebbero stati gli effetti benefici di aver espresso il desiderio di partecipazione alla famiglia e alla alunna? Nella fase conclusiva l'insegnante rifletterà sul fatto che non chiedendo alla mamma dell'alunna di partecipare al progetto non ha dato la possibilità alla bambina di riscattarsi, né alla classe di avere maggiori informazioni sull'identità della bambina (che rimane sempre più in disparte) e della famiglia, offrendo uno scenario rappresentazionale diverso da quello che è diffuso nell'immaginario collettivo.

5.4 Limiti dello studio

Innanzitutto, si ritiene necessario specificare la modalità e la qualità del coinvolgimento della classe II in ISOTIS e chiarire in che modo il presente studio ha raccolto e analizzato i dati provenienti dalla suddetta classe al fine di prevenire eventuali limiti connessi alla parziale sovrapposizione fra i progetti.

Come detto nel terzo capitolo, ISOTIS è un progetto europeo finalizzato a contribuire alle politiche educative per la diminuzione dell'abbandono scolastico precoce e a favorire l'uguaglianza educativa. Tra le varie azioni di ricerca internazionali vi è stata quella di sviluppare un ambiente di apprendimento virtuale multilinguistico teso ad abbassare le barriere linguistiche per aumentare la qualità della partecipazione al processo educativo di famiglie e alunni con background migratorio. In particolare, ISOTIS ha sperimentato la piattaforma in diversi paesi europei, approfondendo l'utilizzo che alcune specifiche classi, con elevata percentuale di alunni con cittadinanza non italiana, ne hanno fatto. La classe II, avendo avuto la possibilità di utilizzare l'ambiente virtuale di apprendimento ha avuto la possibilità di fruire e di condividere alcuni contenuti educativi in 38 lingue diverse. Mentre genitori e bambini hanno principalmente usufruito di una 'noticeboard' (una bacheca virtuale) insieme alle insegnanti, secondo le regole di protezione dei dati condivise a livello europeo, discutendo argomenti e condividendo audio, video e testi traducibili in diverse lingue, le insegnanti hanno, inoltre, avuto la possibilità di accedere a contenuti riflessivi e formativi a loro dedicati, relativi ai temi della sensibilità interculturale, della cittadinanza globale e della valorizzazione del multilinguismo a scuola.

Sebbene la possibilità di navigare all'interno della piattaforma possa aver contribuito in modo significativo alla trasformazione della competenza interculturale di insegnanti e bambini di II è anche vero che:

1. le attività educative sviluppate nella classe per ISOTIS si sono pressoché limitate all'utilizzo didattico della narrazione multilinguistica e multimediale, attività che sono state proposte personalmente da chi scrive alla classe;
2. i dati delle interviste, delle osservazioni, dei circle time e dei focus group considerati nell'analisi dei dati del presente lavoro di ricerca sono esclusivamente connessi all'esperienza di utilizzo di storytelling digitale;
3. l'impianto metodologico dello studio non è di ordine quantitativo e non è stato finalizzato alla misurazione della quantità di cambiamento (che potrebbe essere superiore agli altri casi studiati) ma, in un'ottica qualitativa, ha indagato e monitorato in modo sistematico e continuo (attraverso l'utilizzo di svariati strumenti di raccolta e la triangolazione dei dati) se e come le opinioni, gli atteggiamenti, le conoscenze e le pratiche si sono evolute durante le attività di narrazione multilinguistica e multimediale;
4. è anche per questo motivo che sono stati presi in considerazione altri contesti classe di scuola primaria, non coinvolti nello studio ISOTIS, con caratteristiche diverse dalla classe seconda, affinché potessero gettare maggiore luce e chiarezza sul fenomeno oggetto di ricerca ovvero la narrazione multilinguistica e multimediale come metodo educativo.

Un possibile limite riguarda la volontarietà delle insegnanti: è potenzialmente più probabile che un insegnante percepisca un cambiamento in se stesso e nella classe nel momento in cui vi è la volontà di rivedere il proprio metodo per sperimentarne o apprenderne uno innovativo per il contesto. È quindi improbabile che, data la volontarietà degli insegnanti, non si rilevasse alcun cambiamento di atteggiamento. Tuttavia, è anche vero che questa è una situazione identica alla vita reale: ogni scuola mantiene la propria autonomia e ogni insegnante può decidere se e a quali progetti vuole partecipare durante l'anno scolastico rendendosi più o meno disponibile a lasciarsi permeare dagli interventi. Di fatto, anche nella realtà quotidiana si riproporrà la medesima situazione: solo gli insegnanti disposti e interessati al tema della valorizzazione culturale e linguistica e/o alle nuove tecnologie si affacceranno a questo genere di esperienza educativa. Inoltre, il presente studio non era finalizzato a ottenere una risposta

quantitativa sul cambiamento, ma a osservare la trasformazione nella sua profondità, indagando il punto di vista dei pratici e degli alunni.

Un ulteriore aspetto potenzialmente migliorabile riguarda il coinvolgimento dei genitori: grazie diversi obiettivi di ricerca di ISOTIS, tra i quali vi era un aumento dell'inclusione delle famiglie straniere nel contesto scolastico e nel processo di insegnamento-apprendimento, è stato possibile organizzare sin dall'inizio dei focus group con i genitori della classe seconda. Attraverso questi focus group è stato possibile ampliare le opinioni sulle dinamiche attorno all'uso educativo della narrazione multilinguistica e multimediale: essi hanno fornito un ulteriore sguardo sul sistema, sulle relazioni e sui cambiamenti che sono avvenuti nei bambini. I genitori hanno contribuito in modo significativo alla ricerca, portando la loro voce e le loro risorse all'interno del percorso educativo, riflettendo sulle attività svolte in classe e sull'importanza di parlare della lingua materna e di utilizzare le nuove tecnologie per ingaggiare i bambini. Essi hanno riportato alla ricercatrice gli atteggiamenti e i comportamenti dei bambini prima, durante e dopo l'intervento in classe, aumentando significativamente la qualità delle informazioni sull'esperienza di storytelling multimediale. Anche nelle altre classi è avvenuta la registrazione di alcune conversazioni con i genitori e le insegnanti hanno riferito più volte alcuni dialoghi avuti con loro a proposito degli interventi fatti in classe. Ciononostante, sarebbe interessante ampliare e sistematizzare l'indagine del punto di vista dei genitori, considerata la rilevanza che hanno all'interno del sistema educativo e il valore che la loro prospettiva ha nella comprensione dei fenomeni di apprendimento.

Un ultimo limite dell'intervento riguarda l'utilizzo di PowerPoint: vista la prospettiva educativa centrata sullo studente che ha guidato la co-progettazione delle attività in classe, l'intento originale era quello di rendere protagonisti gli allievi anche della costruzione finale dello storytelling digitale. Purtroppo, questo non è avvenuto per molteplici motivi, tra i quali la mancanza di tempo e la mancanza di strumentazione. Nelle classi II, V e III vi è stata una gestione del tempo difficile dovuta:

- in V ad un periodo prolungato di interruzione dell'attività a causa del tragico lutto subito dalla classe;
- In seconda alla malattia dell'insegnante referente che ha portato ad un mese di fermo delle attività;
- nella classe III al grande impiego di tempo finalizzato a drammatizzare e girare alcune cene con la telecamera (che è stato comunque funzionale, al divertimento, al coinvolgimento e all'apprendimento tecnologico dei bambini);

nella classe III* all'ottenimento delle svariate traduzioni e audio-registrazioni fatte dai genitori che hanno temporaneamente bloccato lo svolgimento delle attività di costruzione della storia digitale.

Vi sono però anche alcuni punti di forza interessanti da considerare.

La grande quantità di dati raccolti, seppur non abbia reso semplice il compito di codifica e di analisi, ha restituito uno sguardo multiprospettico sul fenomeno. Frequentemente gli studi all'incrocio tra competenze interculturali e Digital storytelling vengono svolti con giovani adulti, per lo più universitari, e adoperano questionari o strumenti di raccolta dati somministrati esclusivamente agli stessi giovani adulti. Nel presente studio, oltre ad essere stati usati una molteplicità di strumenti di raccolta, sono state fatte anche domande 'circolari', ovvero quesiti che, oltre a indagare la propria opinione sulla narrazione digitale, sui propri atteggiamenti e sul proprio comportamento, erano indirizzati a cogliere le opinioni sugli altri membri partecipanti allo studio. Per fare un esempio fra i tanti possibili, nell'intervista somministrata alle insegnanti veniva chiesto: *"I bambini le sono sembrati interessati alle attività sviluppate nei diversi incontri? Che cosa glielo fa dire? [indagare evidenze/esempi]; Ripensando a tutto, c'è qualcosa che secondo lei li ha coinvolti/interessati maggiormente?"*. In questo esempio si può notare come, l'atteggiamento dei bambini, oltre a essere stato osservato sul campo dalla ricercatrice, oltre a essere stato indagato nei focus group con gli stessi alunni, è stato indagato anche secondo la prospettiva delle insegnanti.

Inoltre, non solo vi è stata un'indagine prolungata nel tempo, avvenuta prima dell'intervento, durante e dopo, ma i dati sono stati triangolati e gli strumenti sono stati concepiti in modo da avere le opinioni dei partecipanti riguardo alla narrazione digitale, riguardo a se stessi e riguardo a se stessi in relazione al contesto e al sistema.

5.5 Prospettive future

Attraverso l'analisi della letteratura di riferimento compiuta per il presente studio è stato possibile notare che la maggior parte dei programmi di sensibilizzazione alle lingue e alle culture viene, ad oggi, utilizzata per l'insegnamento (interculturale) *delle lingue* (Beacco et al., 2016) e applicata in contesti in cui è necessario un potenziamento delle competenze plurilinguistiche degli alunni (James & Garrett, 2013). Come si evince dai risultati della presente ricerca esposti nel capitolo precedente, la narrazione multilinguistica e multimediale orientata alla sensibilizzazione alle lingue e alle culture è una metodologia che può essere

diffusa e adoperata nei processi insegnamento-apprendimento di *diverse discipline*, non solo linguistiche.

La valorizzazione linguistica e culturale da cui prende il via tale metodologia può dipanarsi in molteplici scenari e includere, durante il processo in cui si declina, numerosi ambiti disciplinari, dalle scienze, alla geometria, alle arti creative, alla tecnologia, alla musica e via dicendo, esitando in un percorso interdisciplinare e centrato sullo studente e sulle sue esperienze, piuttosto che sulla singola materia. La trasversalità della valorizzazione linguistica e culturale e l'interdisciplinarietà della narrazione multimediale, porta a costruire dei sentieri comuni a tutte le materie, grazie ai quali percorrere l'esperienza educativa globale.

Per queste ragioni sarebbe utile e interessante ampliare gli studi indagandone maggiormente il potenziale utilizzo trasversale alle diverse materie, andando a definire quali obiettivi didattici puntuali potrebbero essere raggiunti in ogni materia grazie all'utilizzo di questo strumento. Queste informazioni potrebbero essere utili ai pratici e andare a colmare quel bisogno di indicazioni metodologiche pragmatiche che è stato definito nei precedenti capitoli.

I risultati dello studio, oltre a offrire stimoli interessanti circa l'applicazione della narrazione multilinguistica digitale nella scuola primaria, portano in luce alcuni suggerimenti per la scuola primaria italiana.

Non solo alcuni studi evidenziano le possibilità offerte da questo metodo a partire dalla prima infanzia (Di Blas & Boretti, 2009), ma anche il desiderio espresso inizialmente (capitolo 3) da alcune insegnanti di scuola dell'infanzia di partecipare alla presente ricerca dimostrano la possibilità di sperimentarne l'uso a partire dai primi cicli di scuola. A questo proposito ci si chiede: quali potrebbero essere gli utilizzi della narrazione multilinguistica e multimediale nella scuola dell'infanzia e quale potenziale trasformativo è nascosto nella sua applicazione con bambini dai tre ai sei anni?

Come scrive Susanna Mantovani “*Per aprire alle lingue, tutti i linguaggi sono importanti*” (Mantovani, 2015, p. 13), sottolineando l'importanza di educare sin dalla prima infanzia i bambini al bilinguismo, o addirittura al trilinguismo, attraverso l'estetica e i diversi linguaggi dell'arte, poiché le pratiche artistiche, tra le quali quelle visive, musicali e digitali, sono il luogo nel quale le interferenze culturali sono già presenti e valorizzate. Attraverso l'osservazione, l'ascolto e la fruizione di questi linguaggi, l'appropriazione dell'altro suscita minori difese e resistenze essendo accessibile anche alla sensibilità dei bambini più piccoli (Ghilardi, 2011; Mantovani, 2015).

La letteratura scientifica non ha ancora risposto in modo chiaro e univoco alla domanda esposta sopra, sebbene le premesse teoriche mostrino dei segnali stimolanti e incoraggianti.

Alcune importanti suggestioni per nuove piste di ricerca e di intervento provengono dai limiti percepiti dagli stessi partecipanti rispetto all'applicazione della narrazione multimediale e multilinguistica a scuola e riguardano la formazione delle insegnanti sui temi della ricerca e, contemporaneamente, la sostenibilità dello strumento. Come i risultati della presente ricerca mettono in luce, le insegnanti percepiscono la complessità delle classi multiculturali come un tema gravoso da affrontare poiché sentono di essere sprovviste di formazione specifica a riguardo. Considerando le percezioni delle insegnanti unitamente ai dati sulla composizione multi-etnica delle classi della nostra società (Santagati & Colussi, 2019; www.ismu.org), si ritiene non solo utile ma anche necessario prevedere dei percorsi formativi, aggiuntivi a quelli universitari, *obbligatori* per *tutte* le insegnanti a prescindere dal grado di scuola e dalla composizione delle classi in cui lavorano o lavoreranno. Le insegnanti hanno un ruolo talmente importante per le generazioni future e per la loro crescita (Pianta, 2001) che, in un mondo sempre più costituito da identità plurali, è richiesto un ripensamento, non solo della metodologia didattica, ma altresì della formazione permanente di educatori e insegnanti rispetto ai temi dell'intercultura e del multilinguismo, tema che ad oggi rimane ancora opaco e talvolta ignorato (Cantù et al., 2012).

A questo proposito, la narrazione multilinguistica e multimediale, viste le sue potenzialità trasformative dimostrate dal presente studio, potrebbe essere una pratica educativa oggetto di formazione per le insegnanti: essa potrebbe fornire un modello educativo di sensibilizzazione linguistico-culturale pratico, innovativo, creativo, flessibile e adattabile ai diversi contesti, divenendo uno dei tanti strumenti facenti parte della 'cassetta degli attrezzi' dell'insegnante moderno.

Conclusioni

“Per aprire alle lingue tutti i linguaggi sono importanti”

(Mantovani, 2015, p.13)

La crescente diversificazione dei profili linguistici e culturali degli alunni di oggi alimenta il dibattito non solo nell’ambito della ricerca delle scienze umane, ma anche fra gli stessi educatori ed insegnanti che percepiscono di non possedere delle strategie educative o conoscenze teoriche abbastanza solide che permettano una gestione efficace delle classi e, contemporaneamente, la valorizzazione dei singoli discenti (Cantù et al., 2012; Mantovani, 2015; Pastori, 2015b). Come sostiene Mantovani, *“il primo passo da compiere nel discorso pubblico e pedagogico, è aiutare gli insegnanti a smettere di pensare ai bambini che hanno un’altra lingua materna come “bambini che non sanno l’italiano” in una prospettiva deficitaria che si sta cercando di superare in molti campi della ricerca sullo sviluppo e sull’educazione – e allo stesso modo non pensare ai bambini italiani come bambini che sanno solo l’italiano, - bensì a tutti i bambini come persone che hanno oggi la straordinaria possibilità di essere multilingui e dunque di avere accesso a una più ampia esperienza emotiva, conoscitiva, estetica, etica, culturale e strumentale”* (Mantovani, 2015, p. 12).

La distanza fra le linee guida nazionali e internazionali (Barrett et al., 2014; Beacco et al., 2016; MIUR, 2014; MIUR, 2007) e la realtà quotidiana delle scuole primarie italiane (Zaninelli, 2015) offre alla ricerca terreno fertile per l’ideazione e lo studio di interventi e proposte didattiche che possano offrire, da una parte, una risposta alla necessità delle insegnanti di colmare il vuoto metodologico percepito e, dall’altra, un supporto pratico per lo sviluppo di competenze interculturali e plurilingui in quanto componenti indispensabili per lo sviluppo cittadini responsabili, partecipativi e aperti alla pluralità del ventunesimo secolo (Brown et al., 2005; Fabbri & Rossi, 2003; Stiftung & Cariplo, 2008).

La ricerca glottodidattica (Banzato, 2011; Baschiera, 2014; Caon, 2005; Pezzot, 2016) e pedagogica (Lotherington & Jenson, 2011; Boulton, 2017; Cummins, et al., 2015; De Rossi & Petrucco, 2013) hanno sottolineato l’importanza di educare le nuove generazioni ai molti linguaggi (*multiliteracies*) e ai molti media che vengono impiegati nella società attuale per comunicare e per (in)formare, da quelli naturali, a quelli culturali, artistici, digitali, allo scopo

di favorire l'acquisizione di un ventaglio di più ampio di modi di esprimersi e di interpretare il mondo.

Tra gli innovativi approcci metodologici proposti nel panorama scientifico internazionale all'incrocio fra apprendimento linguistico-culturale e multimediale, la narrazione digitale è risultata un'esperienza educativa di promettente valore e con potenzialità formative importanti (Di Blas & Paolini, 2013; Robin, 2008; Yuksel et al., 2010), in particolare quando associata allo sviluppo di competenze interculturali.

Grazie alla presente ricerca si è potuto ampliare lo studio della narrazione multimediale come strumento di valorizzazione linguistica e culturale e come didattica capace di facilitare, oltre che lo sviluppo di una consapevolezza linguistica e interculturale, gli apprendimenti curricolari e digitali. Si è potuto osservare come la creazione di un percorso innovativo di storytelling multilingue e digitale abbia potuto agire delle trasformazioni sia negli insegnanti che negli alunni. I risultati del presente studio di caso multiplo (Yin, 1981) e di ricerca basata su progetti (Lincoln & Denzin, 2005; Pastori, 2017; Pellerey, 2005) hanno evidenziato che l'esperienza globale ha permesso alle insegnanti di:

- ampliare la conoscenza della situazione linguistica della classe rilevando le competenze e le conoscenze in relazione alla lingua d'origine dei bambini;
- accrescere la qualità percepita rispetto alla relazione con le famiglie attraverso l'adozione di un atteggiamento maggiormente aperto, decentrato, riflessivo e consapevole;
- cambiare il punto di vista su alcuni alunni e alcune famiglie, diminuendo i pregiudizi e aumentando il riconoscimento delle risorse;
- supportare la riflessione circa le relazioni tra le lingue e le culture (proprie e altrui);
- divenire più consapevoli di se stesse, dei propri atteggiamenti e dei propri comportamenti educativi;
- innovare la propria pratica didattica acquisendo elementi dell'educazione cooperativa, interculturale, plurilingue e multimediale.

Inoltre, in relazione agli alunni, l'attività didattica di storytelling multilinguistico e digitale ha consentito di:

- accendere il desiderio di parlare delle proprie origini culturali e linguistiche;
- aumentare la consapevolezza delle proprie risorse e delle proprie competenze linguistiche;
- incrementare la conoscenza a proposito del background culturale e linguistico dei compagni;

- aumentare la curiosità verso le lingue del mondo e rinnovare la motivazione ad apprendere la propria lingua d'origine;
- favorire l'assunzione di un atteggiamento aperto, critico e riflessivo rispetto alle lingue e alle culture e alla relazione fra di esse;
- sostenere un apprendimento divertente, creativo, coinvolgente, collaborativo e centrato sull'esperienza personale e sulle proprie peculiari risorse.

Il presente studio ha concesso di individuare alcune condizioni metodologiche che hanno favorito queste trasformazioni, condizioni che sono state identificate sulla base del framework teorico di riferimento, grazie alle opinioni delle insegnanti e attraverso l'analisi dei dati relativi alla realizzazione globale dell'attività. Nello specifico, gli orientamenti metodologici essenziali individuati sono stati:

- l'importanza dell'*azione sistemica* (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Ford & Lerner, 1992; Pianta, 2001) che coinvolge i genitori o tutte le risorse del patrimonio personale-familiare che possono contribuire al processo di apprendimento;
- l'attenzione all'*innovazione graduale* della pratica educativa, in quanto criterio che consente di familiarizzare con la novità, di concepire ogni 'passo' educativo in continuità con quelli precedenti e in funzione di quelli futuri, consentendo una rielaborazione del percorso attraverso i diversi media utilizzati e l'assunzione di uno sguardo globale sull'esperienza;
- la focalizzazione sull'*apprendimento cooperativo* (Chiari, 2011; Damini, 2011) e centrato sullo studente, fondato sull'unione tra la dimensione formale e informale dell'educazione, che concepisce l'insegnante come un attore apprendente coinvolto nel medesimo processo di apprendimento;
- l'utilità del *gruppo di insegnanti* come di una comunità di pratici (Mortari, 2009) finalizzata alla co-progettazione, alla riflessione condivisa e all'intervisione tra pari.
- la forte *connessione tra curriculum e narrazione digitale e multilinguistica*, finalizzata ad una didattica improntata alla sensibilizzazione linguistica (Beacco et al., 2016; Pastori, 2015b) che non sottrae tempo all'insegnante ma che arricchisce il curriculum divenendo mezzo attraverso il quale individuare collegamenti interdisciplinari.

Gli approcci plurali alle lingue sono, ad oggi, degli strumenti utilizzati principalmente per promuovere e accompagnare apprendimenti linguistici lungo l'arco di tutta la vita scolastica e stimolare l'interesse degli alunni verso le lingue e le culture del mondo. Sebbene questi approcci siano orientati anche alla valorizzazione culturale sono principalmente adoperati dalle

insegnanti di lingua e/o in casi in cui c'è un evidente problema di integrazione o è necessario un intervento di potenziamento linguistico (Nigris, 2015; Pastori, 2015b; Zaninelli, 2015).

I risultati di questo studio, in relazione alle caratteristiche dei singoli casi, consentono di evidenziare l'efficacia della didattica plurale anche laddove non vi siano problematiche conclamate o laddove non vi sia un'alta percentuale di alunni stranieri. La didattica plurale applicata, potenziata dalla dimensione multimediale, può essere utilizzata anche in classi con una bassa percentuale di alunni e/o famiglie bilingui e biculturali, a prescindere dalle competenze degli alunni nella L2. Non si parla di prevenzione primaria, ma di *educazione alla consapevolezza e alla competenza interculturale e plurilingue* (Candelier et al., 2013; Luise, 2013), in quanto caratteristiche auspicabili per *tutti* i cittadini del mondo a prescindere da età, etnia, ruolo sociale o appartenenza.

L'educazione plurilingue e pluriculturale si sostanzia in un'educazione alla riflessione sulle *proprie* attitudini mentali, sulle risorse e sui propri comportamenti nelle relazioni interculturali. L'intera esperienza ha consentito, soprattutto alle insegnanti di utilizzare il plurilinguismo e il dialogo *sulle* e *in* lingua madre come finestra sul mondo interno dell'altro, sulle *sue* risorse e fragilità e, contemporaneamente, come spiraglio sul proprio mondo interno e sulle *proprie* risorse e fragilità. L'esperienza di narrazione multimediale e multilinguistica ha messo in evidenza il funzionamento dei sistemi scolastici coinvolti, mettendone in luce gli assi culturali sui quali si fondano. La presenza della diversità e di diversi profili linguistici e culturali nella scuola sembra funzionare da evidenziatore di credenze, abitudini e pratiche delle quali non sempre siamo consapevoli, ma che, una volta emerse possono essere rinforzate o trasformate intenzionalmente attraverso metodologie appositamente pensate.

L'uso di strumenti tecnologici è servito, da un lato, per favorire il coinvolgimento di tutti gli allievi, favorendo altresì lo sviluppo di abilità di espressione multimediale e, dall'altro, per avvicinare i bambini all'uso delle lingue minoritarie in modo nuovo, puntando sull'aspetto ludico come strategia educativa (Huizinga, 1960; Mantovani, 2015), invogliando gli alunni che possedevano dei repertori linguistico-culturali prima invisibili o sottovalutati a riappropriarsi del proprio patrimonio linguistico, convogliando le recenti consapevolezze personali e le nuove curiosità dei compagni nella creazione di prodotti che hanno entusiasmato *tutti* gli allievi e che hanno favorito dialoghi, discussioni, processi co-operativi, esercizio di abilità sociali oltre che fornire artefatti che potranno essere riutilizzati in futuro per diversi scopi.

Ancora una volta, si torna a dire che: "*Per aprire alla lingua e - aggiunge chi scrive - alla cultura, tutti i linguaggi sono importanti*".

Allegati

1. Bilancio di competenze

Indichi il suo grado di accordo con ciascuna delle seguenti affermazioni su una scala da 1 (*per niente d'accordo*) a 5 (*pienamente d'accordo*).

		Prima dell'implementazione					Dopo l'implementazione					- Riflessioni/commenti stimolati dalla lettura delle affermazioni - Possibili ragioni per le differenze di punteggio prima e dopo l'implementazione
		Per niente d'accordo				Pienamente d'accordo	Per niente d'accordo				Pienamente d'accordo	
Efficacia didattica in classi multiculturali												
1.	So far fronte alle sfide poste da una classe multiculturale.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
2.	So adattare il mio modo di insegnare alla diversità culturale degli studenti.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
3.	So affrontare problemi e conflitti che derivano da differenze culturali.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Sensibilità interculturale												
1.	Sento di conoscere le culture di origine dei miei studenti.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
2.	Sono in grado di offrire ai bambini molte opportunità di confrontarsi con altre culture in classe.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
3.	So sensibilizzare i bambini rispetto alle somiglianze e alle differenze fra culture.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
4.	So come incoraggiare i bambini a guardare le cose da diverse prospettive culturali.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
5.	So come promuovere rispetto per la diversità culturale fra i bambini.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

6.	So come rafforzare l'autostima dei bambini di diversa origine culturale.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
7.	Mi assicuro che i problemi tra i bambini causati dalle differenze culturali siano apertamente affrontati e risolti.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Senso di comunità della classe												
8.	Organizzo attività di gruppo per rafforzare il senso di comunità della classe e far imparare ai bambini a cooperare tra loro.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
9.	So come evitare che durante gli intervalli i bambini si dividano in piccoli gruppi in base alla provenienza etnica.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
10.	So fare in modo che in classe i bambini di diversi gruppi culturali non siedano separatamente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11.	So come far sì che i bambini si aiutino l'un l'altro quando un compagno incontra difficoltà d'apprendimento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
12.	So come far sì che i bambini si aiutino l'un l'altro quando un compagno si sente escluso.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
13.	So come far sì che i bambini si aiutino l'un l'altro quando un compagno incontra difficoltà con la lingua italiana.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Riduzione dei pregiudizi												
14.	So contribuire alla riduzione dei pregiudizi reciproci tra i bambini.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
15.	Nella scelta dei materiali didattici, so assicurarmi che non veicolino stereotipi culturali o pregiudizi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Plurilinguismo												
16.	So come incoraggiare il mantenimento della lingua d'origine.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
17.	So come aiutare i bambini a riconoscere l'importanza di essere multilingui nella nostra società.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
18.	So come incoraggiare la curiosità dei bambini verso altre lingue.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

19.	Nella mia classe so come dare visibilità alle lingue d'origine dei bambini (per es. cartelloni multilingue, libri in L1 ...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20.	So come far usare ai bambini la loro lingua d'origine nello svolgimento di compiti in classe o a casa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
21.	So come far sì che i bambini aiutino i nuovi arrivati con la loro lingua d'origine.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Relazione genitori-insegnanti												
22.	So preparare i genitori di diversa origine culturale alle future decisioni relative alla carriera scolastica dei loro figli.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
23.	Mi informo in modo specifico rispetto alla cultura delle famiglie dei miei studenti con background migratorio.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
24.	Supporto i genitori dei bambini di diversa origine culturale così che possano comprendere il funzionamento del sistema scolastico italiano.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Competenza globale												
25.	So supportare le abilità di ragionamento e il pensiero critico dei bambini.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
26.	So sostenere il senso di identità e autostima di tutti i bambini.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
27.	So sostenere i bambini nello sviluppo di un approccio curioso alla conoscenza (per es. porre domande quando non capiscono; incoraggiare il loro desiderio di imparare di più ...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
28.	Incoraggio i bambini a raccogliere informazioni da diverse fonti (storia personale e familiare, siti web, libri ...) per rispondere alle loro domande.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
29.	So sostenere i bambini affinché sviluppino loro stessi soluzioni per i loro problemi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
30.	So supportare i bambini nell'utilizzo consapevole di diversi media per presentare le loro idee.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
31.	So supportare i bambini nell'assumersi la responsabilità per le proprie azioni.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

32.	So supportare i bambini nell'imparare a discutere e ad ascoltare i compagni di classe, anche quando non sono d'accordo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
33.	So offrire ai bambini esperienze di vita democratica a scuola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
34.	Coinvolgo i bambini nei processi decisionali sulle questioni che li riguardano.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
35.	So accrescere la consapevolezza dei bambini rispetto alle disuguaglianze sociali.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Uso delle tecnologie nel processo di insegnamento-apprendimento												
36.	Uso le tecnologie quotidianamente a lezione.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
37.	So usare le tecnologie per rendere il processo di insegnamento-apprendimento più efficace.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
38.	So usare le tecnologie per rendere il processo di insegnamento-apprendimento più gradevole.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
39.	So usare le tecnologie per stimolare la curiosità dei bambini.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
40.	So usare le tecnologie per rendere la comunicazione coi genitori più efficace.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

Bibliografia

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Il bambino bilingue*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Aguiar, C, Pastori, G., Camacho, A., Guerra, R., & Rodrigues, R. (2017). *Short literature review of main trends and challenges in curriculum approaches, educational practices, and social climate interventions aiming to tackle social inequalities*. ISOTIS.
- Aguiar, C, & Silva, C. S. (2018). *Inventory and analysis of promising curriculum, pedagogy, and social climate interventions tackling inequalities*. ISOTIS.
- Allport, G. W. (1954). *La natura del pregiudizio* (Tr. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Anderson, J., & Macleroy, V. (2017). Connecting worlds: interculturality, identity and multilingual digital stories in the making. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 494–517. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1375592>
- Anolli, L. (2011). *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ausubel, D. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bachtin, M. (1988). *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Torino: Einaudi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9).
- Banzato, M. (2011). Analisi critica degli approcci di ricerca della literacy pedagogy. *Formazione & Insegnamento*, IX(3), 123–138.
- Barrett, H. C. (2006). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. In R. W. & D. W. C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 647–654). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. (J. Huber & C. Reynolds, Eds.). Council of Europe Publishing. Retrieved from <http://book.coe.int>
- Baschiera, B. (2014). L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza Digital Storytelling. *Formazione & Insegnamento*, XII(3), 181–188.

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind. The Western Political Quarterly*. Chandler Publishing Company. <https://doi.org/10.2307/446833>
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. Retrieved from www.coe.int/lang/fr
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla, *Acculturation: theory, models and new findings*. Boulder, CO: Westview.
- Bertolini, C. (2017). Il digital storytelling nella scuola dell'infanzia: tra teoria e pratica. *Form@re: Open Journal per La Formazione in Rete*, 17(1), 144–157. <https://doi.org/10.13128/formare-20238>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89–129.
- Blas, N. Di, & Ferrari, L. (2014). Digital storytelling at school: What kind of educational benefits? *International Journal of Arts and Technology*, 7(1), 38–54. <https://doi.org/10.1504/IJART.2014.058942>
- Boase, C. (2013). Digital Storytelling for Reflection and Engagement: a study of the uses and potential of digital storytelling. *Centre for Active Learning & Department of Education, University of Gloucestershire*.
- Bondioli, A. (2007). *L'osservazione in campo educativo*. Azzano S. Paolo: Edizioni Junior.
- Boscolo Nale, S., & Colombo, S. (2013). Digital Storytelling: un ponte tra presente, passato e futuro. In *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Boulton, H. (2017a). Exploring the effectiveness of new technologies: Improving literacy and engaging learners at risk of social exclusion in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 63, 73–81.
- Bove, C. (2015). Le relazioni fra genitori e insegnanti nei contesti educativi e nella scuola. In E. Nigris (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale*. Milano-Torino: Pearson.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Volume I: attachment*. Londra: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Understanding Children in Context: The Ecological Model of Human Development*.

- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). *The Bioecological Model of Human Development. Handbook of child psychology 1*. Wiley Online Library.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.
- Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). *Twenty-First Century Literacy and Technology in K-8 Classrooms. Innovate: Journal of Online Education*, 1(3). *Innovate: Journal of Online Education*
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible world*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (2005). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Retrieved from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a223c>
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching a practical introduction for teachers*. Strasbuorg.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48, 39–46.
- Camaioni, L., Bascetta, C., & Aureli, T. (1988). *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*. Bologna: Il Mulino.
- Camaioni, L., & Di Blasio, P. (2007). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*, edizioni Laterza.
- Cambi, Franco. (2009). Cittadinanza e intercultura. In *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola* (pp. 20–28). Bologna: Editrice Missionaria Italiana.
- Campion, M. (2013). Digital Storytelling nell'animazione socio-educativa: percorsi per la riflessione del sé con adolescenti e giovani adulti. In *Le narrazioni digitali per*

- l'educazione e la formazione* (pp.104–112). Roma: Carocci Editore.
- Candelier, M. (2003a). *Evlang – L'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek – Duculot.
- Candelier, M. (2003b). *Janua Linguarum – The Gateway to Languages – The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2007). *Awakening to languages and language policy*. Boston: Springer
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J.-F. de, Lőrincz, I., Meißner, F.-J., ... Schröder-Sura, A. (2013). Un Quadro Di Riferimento Per Gli Approcci Plurali Alle Lingue E Alle Culture. Competenze E Risorse. *Italiano LinguaDue*, 4(2). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2823>
- Cantù, S., Colussi, E., Cuciniello, A., Daveri, L., Muzzana, M., & Zanzottera, C. (2012). *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*. Fondazione ISMU.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano ai non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE international.
- Castiglioni, M. (2013). La narrazione e la costruzione del Sé. In *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione2* (pp. 31–40). Roma: Carocci Editore.
- Castoldi, M. (2013). Costruire l'apprendimento. Metodologie didattiche a confronto. In *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Cattaneo, M. L., & Dal Verme, S. (2009). *Terapia transculturale per le famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiari, G. (1997). Metodi e modelli didattici. *Scuola Democratica*, 2(3), 125–154.
- Chiari, G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*. Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale. Quaderni.
- Cho, G., & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is Ignorance Bliss? Pre-service Teachers' Attitudes Toward Multicultural Education. *The High School Journal*, 89(2), 24–28.
- Çiftçi, E. Y. (2016). A review of research on intercultural learning through computer-based digital technologies. *Educational Technology and Society*.
- Cima, R., & Finco, R. (2014). *Imparare e insegnare tra lingue diverse*. Milano: Editrice La Scuola.
- Cisotto, L. (2005). *Psicopedagogia e didattica*. Roma: Carocci.
- Collective, T. D.-B. R. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for

- Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Collins, A, Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 14–42.
https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- Collins, A. (1992). Toward a Design Science of Education. In *New Directions in Educational Technology* (pp. 15–22). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-77750-9_2
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Council of Europe. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, Quantitative. and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy*. Avon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1994). Semilingualism. In R. R. Asher (a cura di), *International Encyclopedia of Language and Linguistic* (pp. 3912–3814). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*, 63(1), 38–43.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts : the collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED511425>
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P., & Kristiina Montero, M. (2015). Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555–581. <https://doi.org/10.1002/tesq.241>
- Cummins, J., Mirza, R., & Stille, S. (2012). English Language Learners in Canadian Schools: Emerging Directions for School-Based Policies. *TESL Canada Journal*, 29, 25.
- Curci, A. M. (2005). Educazione linguistica come educazione plurilingue. *Daf-Werkstatt*, 6, 59–70.
- Cushing, D. F., & Love, E. W. (2013). Developing cultural responsiveness in environmental design students through digital storytelling and photovoice. *Journal of Learning Design Cushing & Love Special Issue: Design Education*, 6(3).
- Damasio, A. (2006). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.

- Damini, M. (2011). Ricerche Costruire competenze interculturali attraverso il Cooperative Learning: un percorso di ricerca-azione nella scuola secondaria di secondo grado. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, VI, 7, Dicembre, 4(7), 23–37.
- De Angelis, S. (2011). *Competenze interculturali in ambienti di apprendimento. Modelli teorici e percorsi informali*. Roma: Aracne.
- De Pietro, J.-F. (2009). Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient. *Babylonia*, 4, 54–60.
- De Rossi, M. (2013). Narrazione e nuovi orizzonti metodologici. In *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione* (pp. 15–30). Roma: Carocci Editore.
- De Rossi, M., & Petrucco, C. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the united states*. North Carolina State University.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2011). 6 Assessing Intercultural Competence. *New directions for institutional research*, (149). <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- DeCastro-Ambrosetti, D., & Cho, G. (2005). Do Parents Value Education? Teachers' Perceptions of Minority Parents. *Multicultural Education*, 13, 44–46.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Delquadri, J., Greenwood, C. R., Whorton, D., Carta, J. J., & Hall, R. V. (1986). Classwide Peer Tutoring. *Exceptional Children*, 52(6), 535–542.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D., & Favaro, G. (2002). *Didattica interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Blas, N., & Boretti, B. (2009). Interactive storytelling in pre-school a case-study. *Proceedings of IDC 2009 - The 8th International Conference on Interaction Design and Children*, 44–51.
- Di Blas, N., & Paolini, P. (2012). Digital storytelling at school: Engagement and educational benefits. *Proceedings of the 12th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT 2012*, 248–250. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2012.91>
- Di Blas, N., & Paolini, P. (2013). Beyond the school's boundaries: PoliCultura, a large-scale

- digital storytelling initiative. *Educational Technology and Society*, 16(1), 15–27.
- Di Nuovo, S., & Hichy, Z. (2007). *Metodologia della ricerca psicosociale*. Bologna: Il Mulino.
- Dodman, M. (2013). *Linguaggio e plurilinguismo. Apprendimento, curriculum e competenze*. Trento: Edizioni Erikson.
- Donmall, G. (1985). *Language Awareness (NCLE Papers and Reports No. 6)*. London.
- Ebenhofer, M., & Knierzinger, A. (2007). Multicultural Classroom - The Potential of ICT for Intercultural Integration of Children in Primary Schools, 4.
- Edwards, V., Pemberton, L., & Monaghan, F. (2002). Fabula: a bilingual multimedia authoring environment for children exploring minority languages. *Language Learning & Technology*, 6(2), 59–69.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. *Approaches to Emotion*, 3, 19–344.
- Ellerani, P. (2014). *Intercultura come progetto pedagogico*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fabbri, L., Rossi, B., & (a cura di). (2003). *La costruzione della competenza interculturale : agire educativo e formazione degli insegnanti*. Milano: Guerini Scientifica.
- Fantini, A. I. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issue and Tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 456–467). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Favaro, G. (1998). *Bambini e bambine di qui e d'altrove. La migrazione dei minori e delle famiglie*. Milano: Guerini.
- Favaro, G. (2002). *Come un pesce fuor d'acqua: il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*. Guerini associati.
- Favaro, G. (2009). *Parole a più voci. Alunni stranieri tra prima e seconda lingua. Tante lingue a scuola*. Comune di Venezia.
- Favaro, G. (2013). Il bilinguismo disegnato. *Italiano LinguaDue*, 5(1), 114–127.
- Favaro, G. (2018). *Crescere con poche storie. Bambini e migranti e narrazione*. In G Favaro, M. Negri, & L. A. Teruggi (Eds.), *Le storie sono un'ancora*. Milano: FrancoAngeli.
- Favaro, G., Negri, M., & Teruggi, L. A. (2018). *Le storie sono un'ancora*. Milano: FrancoAngeli.
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Teorie e sistemi evolutivi. Un approccio integrato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Forlot, G. (2009). *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Parigi: L'Harmattan.
- Freire, P. (1963). *Conscientização e Alfabetização: uma visão do processo*. Recife: Subgrupo Universidade do Recife. Escola de Serviço Social.

- Gachago, D., Condy, J., Ivala, E., & Chigona, A. (2014). 'All stories bring hope because stories bring awareness': Students' perceptions of digital storytelling for social justice education. *South African Journal of Education*, 34(4).
- Galiero, M. (2009). *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola*. Bologna: Editrice Missionaria Italiana.
- Galimberti, C. (1994). Dalla comunicazione alla conversazione. *Ricerche Di Psicologia*, 18(1), 113–152.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1987). *Forme mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2010). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Garrety, C. (2008). Digital storytelling: an emerging tool for student and teacher learning. Paper 15781.
- Garzotto, F., & Forfori, M. (2006). FaTe2: Storytelling edutainment experiences in 2D and 3D collaborative spaces. *Proceeding of the 2006 Conference on Interaction Design and Children, IDC '06, 2006(June 2006)*, 113–116.
- Gentile, M., & Raffaghelli, J. E. (2011). *Per una cultura delle differenze. Innovazione didattica socio-culturale*. Diventare Insegnanti.
- Ghilardi, M. (2011). *Filosofia dell'interculturalità*. Brescia: Morcelliano.
- Giannakos, M. N., & Jaccheri, L. (2013). What motivates children to become creators of digital enriched artifacts? In *Proceedings of the 9th ACM Conference on Creativity & Cognition* (pp. 104–113). New York: ACM.
- Giusti, M. (2004). *Pedagogia interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci Editore.
- Gobbo, F. (2008). *L'educazione al tempo dell'interculturalità*. Roma: Carocci Editore.
- Göttel, T. (2011). Reviewing children's collaboration practices in storytelling environments. *Proceedings of IDC 2011 - 10th International Conference on Interaction Design and Children, (Idc)*, 153–156.
- Grant, N., & Bolin, B. L. (2016). DigitalStorytelling:AMethodforEngagingStudentsand IncreasingCulturalCompetency. *The Journal of Effective Teaching an Online Journal Devoted to Teaching Excellence*, 16(3), 44–61.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford University Press.
- Guasti, M. T. (2007). *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*. Milano: Cortina.

- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1974). *Foundation in sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Huizinga, J. (1960). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Boston: Beacon Press.
- Inghilleri, P. (2009). *Psicologia culturale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Iori, B. (2005). *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*. Milano: FrancoAngeli.
- ISTAT. (2017). *Istruzione e formazione*. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files//2017/12/C07.pdf>
- Iurgel, I. A., Zagalo, N., & Petta, P. (2009). Proceedings of ICIDS (International Conference on Interactive Digital Storytelling) 2009. In *Interactive Storytelling. Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 5915). Berlin: Heidelberg: Springer-Verlag.
- James, C., Garrett, P., & Candlin, C. (2014). *Language awareness in the classroom*. Routledge.
- James, C., & Garrett, P. (2013). *Language Awareness in the Classroom*. New York: Routledge.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Kanizsa, S. (1998). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Lambert, J. (2003). *Digital Storytelling Cookbook and Traveling Companion*. Berkeley, CA: Digital Diner.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling cookbook*. Berkeley: Digital Diner Press. Retrieved from www.storycenter.org
- Lazzari, M. (2015). Digital storytelling per una scuola inclusiva: un'esperienza nella formazione iniziale degli insegnanti. *EM&MIItalia2015 (Elearning, Media Education & MoodleMoot)*, 9–11.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, *140*(22), 5–55.
- Lincoln, N. K., & Denzin, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Lodge, D. (1990). Narration with Words. In H. Barlow, C. Blakemore, & M. Westonsmith (Eds.), *Images and Understanding* (pp. 141–153). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lohe, V., & Elsner, D. (2014). DEveloping Language Awareness in Primary School Children with Multilingual virtual Talking Books: first results of the Pilot Study. *International*

- Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching*, 4(4), 29–45.
- Lotherington, H., & Jenson, J. (2011). Teaching Multimodal and Digital Literacy in L2 Settings: New Literacies, New Basics, New Pedagogies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 226–246.
- Lu, F., Tian, F., Jiang, Y., Cao, X., Luo, W., Li, G., ... Wang, H. (2011). ShadowStory: Creative and Collaborative Digital Storytelling Inspired by Cultural Heritage, 1919–1928.
- Luise, M. C. (2013). Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale. *Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 525–535.
- Lumbelli, L., & Trevisan, L. (1975). *Comunicazione non autoritaria: come rinunciare al ruolo in modo costruttivo: suggerimenti rogersiani*. Milano: FrancoAngeli.
- Maggioni, G., & Vincenti, A. (2007). *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*. Roma: Donizelli.
- Magnoler, P., & Sorzio, P. (2012). *Didattica e competenze pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. EUM.
- Mangiatoridi, A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal design, tecnologie e risorse sostenibili*. Pisa: Edizioni ETS.
- Mangiatoridi, A., Pastori, G., Pagani, V., Sarcinelli, A. S., & Menegola, L. (2019). Design for inclusion in a linguistically and culturally diverse Europe: challenges in the development of a Virtual Learning Environment. In *Annual International Conference on Education and New Learning Technologies - EDULEARN*.
- Mantovani, G. (2005). *L'elefante invisibile*. Firenze: Giunti.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mantovani, S. (2015). Bambini, lingue, gioco, ospitalità. In C. Canali & M. Sica (Eds.), *Multilinguismo e sviluppo delle identità culturali nella prima infanzia* (pp. 7–13). Compagnia di San Paolo e Fondazione Emanuela Zancan, Fondazione Cariplo.
- Mantovani, S., & Pastori, G. (2017). Pensare la scuola. La voce dei giovani sulla scuola. *Scuola Democratica*, 8(1), 3–24.
- Maragliano, R. (2010). *Il perché della scuola nella società della comunicazione*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Martin, D. (2009). *Language disabilities in cultural and linguistic diversity*. Bristol: Multilingual Matters.
- McKnight, A., Hoban, G., & Nielsen, W. (2011). Using Slowmation for animated storytelling to represent non-Aboriginal preservice teachers' awareness of “relatedness to country.”

- Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 41–54.
- Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Midoro, V. (2007). Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza. *TD–Tecnologie Didattiche*, 41(2), 47–54.
- MIUR. (2007). La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri.
- MIUR. (2012) *Piano Nazionale Scuola Digitale*.
- MIUR. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR. (2018). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A. s. 2016/2017*. Roma.
- Moderato, P., & Rovetto, F. (2015). *Psicologo: verso la professione*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Moro, M. R. (2002). *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*. Milano: Cortina.
- Moro, M. R. (2005). *Bambini di qui venuti da altrove*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2007). *La cultura della ricerca pedagogica*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. Formazione del docente professionista*. Roma: Carocci Editore.
- Nanni, A. (2003). Metodi didattici per educare all'interculturalità. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (8), 61–70.
- Negri, S., & Martinelli, G. (2017). *L'adozione fa scuola: Quante storie in ogni classe!* Milano: FrancoAngeli.
- Nigris E. (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. culture contesti e linguaggi*. Milano: Pearson.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.
- OECD. (2015a). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- OECD. (2015b). *Helping immigrant students to succeed at school and beyond*. OECD Publishing.
- OECD. (2015c). *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. OECD Publishing.
- OECD. (2018a). *PISA. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing.
- OECD. (2018b). *Reviews of Migrant Education. Resilience of Students with an Immigrant*

- Background. Factors that Shape Well-Being.* OECD Publishing.
- Ohler, J. (2009). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom, Second edition. New media pathways to literacy, learning and creativity.* Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Pastori, G, Pagani, V., & Sarcinelli, A. S. (2019). *Multilingualism and global competence in ecec & primary school settings. Report on the ISOTIS Virtual Learning Environment development and implementation in four countries to innovate inclusive and effective curricula and pedagogies.* ISOTIS
- Pastori, G. (2010). *Nello sguardo dell'altro : pedagogia interculturale e identità.* Milano: Guerini Scientifica.
- Pastori, G. (2015a). Alunni con una storia di migrazione: percorsi, relazioni e saperi. In *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi.* Milano: Pearson.
- Pastori, G. (2015b). Dal multilinguismo all'educazione plurilingue nella scuola: questioni educative e didattiche. In *Pedagogia e didattica interculturale, culture , contesti e linguaggi* (pp. 239–270). Milano: Pearson.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. prospettive e strumenti per educatori e insegnanti.* Parma: Spaggiari Edizioni srl.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio.* Scandicci: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52(5), 721–737. Retrieved from <https://pellerey.unisal.it/ricerba.pdf>
- Perregaux, C., De Pietro, J.-F., de Goumoëns, C., & Jeannot, D. (2002). *EOLE: Education et Ouvertures aux langues à l'école.* Neuchâtel: CIIP.
- Petrucchio, C. (2013). Digital Storytelling come integrazione tra formale e informale per motivare all'apprendimento. In *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione* (pp. 69–77). Roma: Carocci Editore.
- Petrucchio, C, & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni.* Roma: Carocci.
- Pezzot, E. (2016). Il digital storytelling per un'educazione linguistica interculturale. *ELLE Educazione Linguistica. Language Education*, 5(2), 213–254.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitaion in childhood.* London: Routledge and Kegan Paul.
- Pianta, R. (2001). *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Piasere, L. (2014). Etnografie nelle/delle scuole. *L'Uomo Società Tradizione Sviluppo*, 39(2), 125–140.
- Piontkowsk, U., Rohmann, A., & Florack, A. (2002). Concordance of acculturation attitudes and perceived threat. *Group Processes & Intergroup Relations*, 5(3), 221–232.
- Psomos, P., & Kordaki, M. (2012). Pedagogical Analysis of Educational Digital Storytelling Environments of the Last Five Years. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.
- Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio*. (2006). Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>
- Reggio, P., & Santerini, M. (2013). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci Editore.
- Ribeiro, S. P. M. (2016). Developing Intercultural Awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 69–82.
- Robin, B. R. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709–716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Taylor & Francis*, 47(3), 220–228.
- Rogers, C. R., & Wood, J. K. (1974). Client-centered theory. In A. Burton (Ed.), *Operational theories of personality*. Oxford: Brunner/Mazel.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris: Crédif – Hatier.
- Rubio, J., Inkpen, K., Ly, A., Kaminsky, J., & Plutte, C. (2013). Enhancing Children's Voices with Media and Technology. In *Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 200–202). New York: ACM.
- Rutherford, W. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. London: Longman.
- Sakka, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 98–123.
- Sameroff, A. J. (1983). Developmental system: context and evolution. In P. H. Mussen, W. Kessen, & (a cura Di) (Eds.), *Handbook of child Psychology: vol. 1 History, Theory and Methods* (pp. 237–294). New York: Wiley.
- Sanders, K., & Downer, J. (2012). Predicting acceptance of diversity in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 503–511.

- Santagati, M., & Colussi, E. (2019). *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi Rapporto nazionale*. Milano: Fondazione ISMU. Retrieved from www.ismu.org
- Sarcinelli, A. S. (2015). La question rom en Italie, entre logiques sécuritaires et logiques humanitaires. *Confluences Méditerranée*, 2(93), 91–102.
- Sarli, A. (2017). *Le competenze interculturali delle persone con background migratorio: una risorsa da comprendere e valorizzare*. Milano: Fondazione ISMU.
- Schank, R. (1990). *Tell me a story: A new look at real and artificial memory* (New York). Charles Scribner's Sons.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Shavelson, R. et al. (2003). On the science of educational design studies. *Educational Researcher*, 1, 25–28.
- Simon, H. A. (1969). *The sciences of artificial*. Cambridge: MIT Press.
- Skouge, J. R., & Rao, K. (2009). Self-determination through digital storytelling, 42, 54–60.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance*. Oxford: Basil Blackwell.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 456–476). Thousand Oaks: Sage.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A trarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stiftung, B., & Cariplo, F. (2008). *Intercultural Competence-The key competence in the 21 st century?* Retrieved from www.bertelsmann-stiftung.de
- Teruggi, L. (2018). Narrazioni e sviluppo del linguaggio. In *Le storie sono un'ancora*. Milano: FrancoAngeli.
- Thompson, J. (2014). Children and Digital Storytelling. *N.D.*
- Triandis, H. C. (1971). *Attitue and attitude change*. New York: Jhon Wiley and Sons Ltd.
- Trincherò, R. (2006). Competenze trasversali? In *Costruire competenti comunità di apprendimento nella scuola sostenute dal Coopertive Learning*. Torino.
- Tucker, G. (2009). First persone singular: The power of Digital Storytelling. *Screen Education*, 42, 54–58.
- Tusiani, J. (1997). Gente mia e altre poesie. In S. Papa (Ed.), *Scarpe fuori misura* (p. 83).

Milano: Vita e Pensiero.

- Vadilonga, F., Lombardi, S., Petoletti, S., & Visconti, A. (2012). Il trattamento psicologico: ricostruire e narrare la storia per sostenere l'elaborazione dei traumi di caregiver e bambini. *Minorigiustizia, 1*.
- Van Gorp, K., & Moons, C. (2014). Creating rich language environments for more than one language: A work in progress in Flemish childcare. *European Journal of Applied Linguistics, 2*(1), 53–78.
- Vetter, E. (2013). Where policy doesn't meet life-world practice – the difficulty of creating the multilingual European. *European Journal of Applied Linguistics, 1*, 83–102.
- Vitale, T. (2010). Sociologia dei conflitti locali contro i rom e i sinti in Italia: pluralità di contesti e varietà di Policy Instruments. *Jura Gentium. Journal of Philosophy of International Law and Global Politics, 8*, 42–60.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development, 53*(4), 5–23.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (Don D. A. (2011). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. W.W. Norton & Co.
- Weidemann, D. (2001). Learning About “Face”-“Subjective Theories” as a Construct in Analysing Intercultural Learning Processes of Germans in Taiwan. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 2*(3).
- Weis, T. M., Benmayor, R., O’Leary, C., & Eynon, B. (2002). Digital technologies and pedagogies. *Social Justice Social Justice, 29*(4), 153–167.
- Widjajanto, W. A., Lund, M., & Schelhowe, H. (2009). “Wayang authoring”: A web-based authoring tool to support media literacy for children. *Internetworking Indonesia Journal, 1*(1), 19–24.
- Yin, R. K. (1981). The Case Study as a Serious Research Strategy. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization, 3*(1), 97–114. <https://doi.org/10.1177/107554708100300106>
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Yuksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: a phenomenological study of teachers' experiences Examining Committee Members*. The middle east technical university.
- Yuksel, P., Robin, B. B. R., & McNeil, S. (2010). Educational Uses of Digital Storytelling

- Around the World. *Elements*, 1(May 2014), 1264–1271.
- Young, A. S. (2014). Working with super-diversity in Strasbourg pre-schools: Strengthening the role of teaching support staff. *European Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 27–52.
- Youngs, C. S., & Youngs, G. A. (2001). Predictors of Mainstream Teachers' Attitudes Toward ESL Students. *Tesol Quarterly*, 35, 97–120.
- Zaninelli, F. L. (2015). Bilinguismo e multilinguismo nei contesti educativi per l'infanzia. In *Pedagogia e didattica interculturale*. Milano-Torino: Pearson.
- Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.