

A cura di Marcella Milana, Pascal Perillo,
Marinella Muscarà, Francesco Agrusti

IL LAVORO EDUCATIVO PER AFFRONTARE LE FRAGILITÀ INDIVIDUALI, ISTITUZIONALI E SOCIALI

PROSPETTIVE ANGOLARI

FrancoAngeli 

PROSPETTIVE ANGOLARI

Collana diretta da Silvio Premoli e Andrea Traverso

La prospettiva angolare (o accidentale) è quella prospettiva cui si accede ponendosi davanti alla scena senza fare attenzione a porre il quadro prospettico parallelo alla parete frontale. Tale prospettiva offre dinamicità e spontaneità alla scena, discostandosi dalla solennità della prospettiva centrale rinascimentale.

La collana «Prospettive angolari» vuole proporre visioni della pedagogia e delle questioni educative non istituzionali e accademiche, ma capaci di cogliere la dinamicità e la complessità della realtà.

L'irrelevanza della pedagogia nella cultura contemporanea, evidenziata da Massa (1987) è riconducibile all'incapacità della disciplina di proporre soluzioni concrete ai problemi emergenti nella società sul piano educativo, sociale, culturale (Brezinka, 2011).

La collana accoglie studi e ricerche che contribuiscano allo sviluppo della pedagogia come sapere capace di costruire connessioni tra teorie ed esperienze sul campo, di attivare, orientare e trasformare le pratiche educative in un contesto socioculturale connotato da pluralismo e differenze, promuovendo dialogo, inclusione e partecipazione e costruendo orizzonti condivisi e cittadinanza.

L'approccio della collana mira, inoltre, a saldare la separazione epistemologicamente infondata, anzi contraddittoria, tra pedagogia e didattica, che alimenta l'illusione che ci possa essere una teoria pedagogica sganciata dal suo corrispettivo pratico e viceversa. Nella loro natura sociale, pedagogica e didattica accompagnano verso il cambiamento dei sistemi, delle comunità, dei gruppi, con l'intento di valorizzare ed armonizzare le diverse prospettive, ponendosi in una condizione di ascolto e dialogo; e questo è anche l'intento di questa collana. La produzione scientifica, non solo accademica, assolve a tale compito definendosi e ridefinendosi nel tempo, nei diversi contesti e rispetto a bisogni educativi, sociali e culturali sempre in evoluzione.

La collana si rivolge a ricercatori, studiosi, studenti, educatori, insegnanti, mediatori, professionisti dei servizi alla persona, con l'obiettivo di fornire cornici interpretative teorico-pratiche, prospettive di comprensione degli interventi in situazione e approfondimenti relativi a competenze e strumenti professionali.

Comitato scientifico

Luca Agostinetto, Università di Padova
Francesca Antonacci, Università di Milano Bicocca
Cristina Balloi, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Irene Biemmi, Università di Firenze
Fabio Bocci, Università Roma Tre
Janet Boddy, Sussex University
Giuseppe Burgio, Università Enna Kore
Cristiano Corsini, Università Roma Tre
Rosita De Luigi, Università di Macerata
Silvia Demozzi, Università di Bologna
Maurizio Gentile, LUMSA
Catia Giaconi, Università di Macerata
Anna Granata, Università di Torino
Andrea Mangiatordi, Università di Milano Bicocca
Silvia Nanni, Università dell'Aquila
Francesca Oggioni, Università di Milano Bicocca
Luisa Pandolfi, Università di Sassari
Stefano Pasta, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Antonia Chiara Scardicchio, Università di Foggia
Chiara Sità, Università di Verona
Raffaella Strongoli, Università di Catania
Alessio Surian, Università di Padova
Aida Urrea-Monclús, Universitat de Lleida
Alessandro Vaccarelli, Università dell'Aquila
Paolo Vittoria, Università di Napoli Federico II
Elena Zizioli, Università Roma Tre
Davide Zoletto, Università di Udine

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

A cura di Marcella Milana, Pascal Perillo,
Marinella Muscarà, Francesco Agrusti

IL LAVORO EDUCATIVO PER AFFRONTARE LE FRAGILITÀ INDIVIDUALI, ISTITUZIONALI E SOCIALI

FrancoAngeli 

Il volume è stato pubblicato con il contributo MUR - Progetto PRIN 2017 dal titolo “REsearch at the SERvice of Educational fragilitiesS (RE-SERVES) - Prot. 2017XPN3W9 - CUP B38D19000060006”.

Il progetto è stato coordinato a livello nazionale da Marcella Milana; le unità di ricerca locali sono state coordinate, oltre che dalla stessa Milana, da Pascal Perillo, Marinella Muscarà e Francesco Agrusti.

Isbn digitale: 9788835154808

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835154808

Indice

Ringraziamenti	pag.	13
Prefazione. Per una ricerca pedagogica impegnata, di <i>Luigina Mortari</i>	»	15
1. Introduzione, di <i>Marcella Milana, Pascal Perillo, Mari- nella Muscarà, Francesco Agrusti</i>	»	19
1. Fragilità ed educazione	»	20
2. Il progetto RE-SERVES	»	23
2.1. Le attività curriculari ed extra curriculari a so- stegno dell'impegno civico e sociale di giovani e adulti	»	24
2.2. Le alleanze educative per prevenire e gestire i comportamenti antisociali degli adolescenti	»	25
2.3. La definizione di un modello educativo e didatti- co focalizzato sul potenziale dell'adolescente con background migratorio	»	26
2.4. L'impiego dei Massive Open Online Course (MOOC) per l'inclusione dei giovani che non stu- diano e non lavorano (i cosiddetti "NEET")	»	26
3. Struttura del volume	»	28
Bibliografia	»	34

Parte Prima
Educare alla cittadinanza

2. Dalla cittadinanza alla cittadinanza “attiva” e il ruolo dell’educazione civica , di <i>Marcella Milana, Chiara Sità, Marialuisa Damini</i>	pag. 39
1. Introduzione	» 39
2. La cittadinanza come progetto sociale	» 40
3. La promozione della cittadinanza attraverso l’educazione	» 42
4. Educare alla cittadinanza attiva in Italia: il ruolo del curriculum nazionale di educazione civica	» 45
4.1. L’educazione civica nella scuola italiana: breve excursus	» 45
4.2. Dall’adozione all’implementazione della legge n. 92/2019: osservazioni critiche	» 48
5. L’educazione alla cittadinanza attiva nella scuola	» 51
5.1. I significati della cittadinanza attiva a scuola	» 52
5.2. Interrogare il curriculum	» 54
6. Conclusioni	» 56
Bibliografia	» 57
3. Promuovere l’impegno civico-sociale educando all’amicizia. Una ricerca educativa nella scuola , di <i>Marco Ubbiali</i>	» 61
1. Introduzione	» 61
2. “Educare all’amicizia per costruire il bene comune”: una ricerca educativa	» 63
2.1. Una visione pragmatista della ricerca educativa	» 63
2.2. La proposta teoretica: promuovere l’impegno civico-sociale educando alla virtù politica dell’amicizia	» 64
2.2.1. Uno sguardo alla letteratura: promuovere l’impegno civico-sociale come educazione alla cittadinanza	» 65
2.2.2. La proposta teoretica: educazione alla cittadinanza come educazione alla virtù politica dell’amicizia	» 66
2.3. Il progetto realizzato nelle scuole	» 69
2.3.1. Suggestimenti educativi da una revisione della letteratura	» 69
2.3.2. Il percorso educativo progettato e implementato nelle scuole	» 70

3. La ricerca nelle scuole: il pensiero civico-sociale degli alunni e delle alunne	pag.	73
3.1. Dalla domanda di ricerca al processo di analisi dei dati	»	73
3.2. L'esperienza dell'amicizia nella scuola dell'infanzia	»	75
3.2.1. Commento sintetico	»	78
3.3. L'esperienza dell'amicizia politica nella scuola primaria	»	79
3.3.1. Commento sintetico	»	84
3.4. Fare esperienza dell'amicizia politica a scuola. Il pensiero dei ragazzi e delle ragazze della scuola secondaria di I grado	»	84
3.4.1. Commento sintetico	»	90
4. Conclusione	»	91
Bibliografia	»	93
4. Le collaborazioni tra scuola e territorio per la promozione di impegno civico e sociale , di <i>Francesca Rapanà, Paola Dusi, Rosanna Cima</i>	»	98
1. Introduzione	»	98
2. Le collaborazioni tra scuola e territorio: qualche definizione	»	99
2.1. Forme di collaborazione tra scuola e territorio nei documenti ministeriali	»	103
3. L'impegno civico e sociale come dimensione della cittadinanza	»	104
4. Collaborazione tra scuola e territorio e impegno civico e sociale: una revisione sistematica della letteratura	»	106
5. Pratiche educative di collaborazione tra scuola e territorio e la relazione con l'impegno civico e sociale	»	109
5.1. Pratiche di collaborazione tra scuola e territorio	»	110
5.1.1. Genesi delle collaborazioni	»	110
5.1.2. Lo sviluppo del cittadino secondo un modello a stadi	»	113
5.1.3. Ricaduta delle collaborazioni: i diversi punti di vista	»	116
5.2. Lo spazio per l'impegno civico e sociale nella formazione dei cittadini	»	118
6. Percorsi per la riflessione	»	119
Bibliografia	»	123

Parte Seconda
Coltivare alleanze educative

5. I comportamenti antisociali degli adolescenti: un fenomeno complesso , di <i>Enricomaria Corbi, Paola Giordano, Emiliana Mannese, Pascal Perillo</i>	pag. 129
1. Andare oltre il sensazionalismo e i determinismi...	» 129
2. ... e andare oltre la guerra tra paradigmi...	» 138
3. ... alla ricerca del significato, per la gestione pedagogica dei comportamenti antisociali degli adolescenti	» 145
Bibliografia	» 150
6. I comportamenti antisociali: problemi e pratiche educative dalla voce di educatori e insegnanti , di <i>Margherita Musello, Daniela Manno, Anna Mancinelli</i>	» 156
1. Contrastare o comprendere? Comportamenti antisociali e (pseudo)dilemmi pedagogici	» 156
2. Dai risultati dei Focus Group alla costruzione delle interviste	» 159
3. L'analisi delle interviste	» 163
3.1. Le interviste individuali: problemi educativi e cause dei comportamenti antisociali	» 164
3.2. Le interviste collettive: pratiche e compiti delle istituzioni educative	» 167
3.3. Note (fuori d)al coro	» 170
4. Verso nuove alleanze educative... per non concludere	» 172
Bibliografia	» 173
7. Le alleanze educative territoriali per educare alla pro-socialità , di <i>Fabrizio Chello, Martina Ercolano, Maria Romano</i>	» 175
1. Fare alleanza per ripensare i comportamenti antisociali adolescenziali e progettare nuove pratiche educative	» 175
2. Progettualità condivise tra vulnerabilità territoriali e tensioni educative emancipatorie: contesti, bisogni e destinatari	» 180
3. Dalla consapevolezza alla co-progettazione: attività e strumenti per la costruzione di una comunità di cura educativa	» 187
Bibliografia	» 194

Parte Terza
Includere i minori con background migratorio

8. I minori stranieri non accompagnati: processi di inclusione fra istituzione pubblica e privato sociale , di <i>Giuseppe Burgio, Marinella Muscarà, Alessandro Romano, Stefano Salmeri</i>	pag. 199
1. Educare alla democrazia e all'intercultura per costruire l'inclusione	» 199
2. Sperimentare il <i>vivere democratico</i> ovvero profili inclusivi e multiculturali a scuola	» 206
3. Una pluralità di fragilità a scuola. MSNA e bisogni educativi (speciali)	» 209
4. Processi di inclusione dei MSNA nel privato sociale e nel territorio	» 212
Bibliografia	» 217
9. Il processo di adattamento del minore straniero non accompagnato tra bisogni educativi, psicologici e relazionali , di <i>Ugo Pace, Caterina Buzzai, Alessia Passanisi, Maria Giuseppa Azzurra Alù</i>	
1. Introduzione	» 222
1.1. Il presente studio	» 225
2. Metodo	» 226
2.1. Partecipanti	» 226
2.2. Strumenti	» 227
2.3. Procedura	» 228
2.4. Analisi dei dati	» 229
3. Risultati	» 230
3.1. Analisi quantitative	» 230
3.1.1. Statistiche descrittive e analisi correlazionale	» 230
3.1.2. Path analysis	» 230
3.2. Analisi qualitativa	» 232
3.2.1. Le interviste ai MSNA	» 232
3.2.2. La dimensione del passato nei MSNA	» 232
3.2.3. La dimensione del presente nei MSNA	» 236
3.2.4. La dimensione del futuro nei MSNA	» 238
3.2.5. Le interviste agli operatori dell'accoglienza	» 239
3.2.6. La dimensione del passato negli operatori dell'accoglienza	» 244

3.2.7. La dimensione del presente negli operatori dell'accoglienza	pag. 245
3.2.8. La dimensione del futuro negli operatori dell'accoglienza	» 247
4. Discussioni	» 248
4.1. Limiti e direzioni future	» 251
5. Conclusioni	» 251
Bibliografia	» 251
10. Il ruolo della famiglia di tutela e il sistema di accompagnamento dei minori stranieri non accompagnati, di Alessandra Lo Piccolo, Viviana La Rosa, Maria Giovanna Italia	» 255
1. Nel superiore interesse del minore: l'iter normativo a tutela dei minori stranieri non accompagnati	» 255
2. L'importanza della relazione per i percorsi di vita dei minori con background migratorio	» 262
2.1. Il dispositivo della tutela volontaria	» 262
2.2. Il dispositivo dell'affido	» 264
2.3. Le associazioni di tutori e la rete nazionale	» 266
3. Implicazioni pedagogiche nella cura educativa e l'accompagnamento del minore: aspetti di criticità e prospettive future	» 269
Bibliografia	» 278

Parte Quarta

Riattivare i giovani esclusi

11. E-learning per l'inclusione dei giovani: un incontro possibile, di Francesco Agrusti, Beatrice Partouche, Lisa Stillo	» 281
1. Introduzione	» 281
2. La condizione giovanile tra contesti escludenti e processi inclusivi	» 282
2.1. Dal bisogno al desiderio: riposizionare lo sguardo come presupposto di ricerca	» 285
3. Potenzialità dell'e-learning in condizioni di esclusione e svantaggio sociale	» 287
3.1. La storia della didattica a distanza per l'inclusione	» 289
3.2. La didattica a distanza per l'inclusione sociale oggi	» 291

4. MOOC: evoluzione e prospettive dell'educazione a distanza	pag. 291
4.1. Caratteristiche dei MOOC	» 292
4.2. Vantaggi dei MOOC	» 293
4.3. Sfide e limiti dei MOOC	» 294
4.4. Il futuro dei MOOC	» 295
5. NEET, NEED, MEET	» 296
5.1. MEET: un'esperienza pilota	» 299
5.2. Possibili sviluppi e sostenibilità del progetto	» 302
Bibliografia	» 303
12. Emergenze, pandemia e vulnerabilità: essere NEET prima, durante e dopo , di <i>Angela Renzitelli, Alessandro Vaccarelli, Elena Zizioli</i>	» 308
1. Giovani in emergenza tra vulnerabilità e resilienza	» 308
2. Essere NEET prima e durante la pandemia: una fotografia della situazione	» 312
3. Ragazze NEET: una lettura di genere	» 317
4. Verso la ripresa	» 321
5. Speranze di futuro	» 327
Bibliografia	» 328
13. Narrazione di sé e orientamento: buone pratiche per sviluppare l'agentività dei giovani NEET , di <i>Barbara De Angelis, Paola Greganti</i>	» 331
1. Introduzione	» 331
2. Riflessioni e strategie educative possibili	» 332
3. Narrazione di sé per orientarsi e per costruire il proprio progetto di vita	» 334
4. NEET e ricerca dell'identità: la prospettiva del Capability Approach per lo sviluppo dell'agency e dell'auto-determinazione	» 338
5. Conclusioni	» 345
Bibliografia	» 347
Postfazione. Formare alla cittadinanza nella società complessa: un compito delle agenzie socio-educative , di <i>Alessandro Mariani</i>	» 353
Le autrici e gli autori	» 357

8. I minori stranieri non accompagnati: processi di inclusione fra istituzione pubblica e privato sociale

di *Giuseppe Burgio, Marinella Muscarà, Alessandro Romano, Stefano Salmeri*¹

1. Educare alla democrazia e all'intercultura per costruire l'inclusione

Parlare di inclusione in termini non retorici o dettati dall'ipocrisia del *politicamente corretto* significa fare appello al paradigma complesso della declinazione del *pedagogico*, problematicamente interpretato in funzione di pratiche educative volte al decondizionamento e all'elaborazione di un atteggiamento militante, proprio di un'azione emancipatrice, impegnata a favorire la coscientizzazione. In una prospettiva di falsa accoglienza e di mancato riconoscimento, in ambito scolastico e sociale, i minori stranieri non accompagnati rischiano di essere confinati in una zona grigia di indifferenza e/o di benevola compassione. Tutti gli studenti richiedono invece pratiche democratiche di inclusione e un approccio interculturale capace di promuoverne l'integrazione nel tessuto educativo e sociale del contesto di riferimento (Ongini, 2019).

Con il pensiero unico e i modelli di efficientismo del neoliberalismo, la contemporaneità tende a mettere in atto strategie di falsificazione dei modelli portanti dell'educazione democratica, risemantizzando i concetti fondamentali della cultura della partecipazione e della cittadinanza attiva per svuotarli di significato (Salmeri, 2015). L'uguaglianza sociale viene così opacizzata in nome della meritocrazia e la responsabilizzazione e la cura in educazione diventano valutazione standardizzata (Salmeri, 2021). La manomissione valoriale viene legittimata giustificando la disuguaglianza che, come avrebbe detto Engels, fa dimenticare a chi la produce che in

1. Il presente contributo è il risultato del lavoro comune degli autori. Con riferimento alle singole attribuzioni, Giuseppe Burgio ha scritto il § 4, Marinella Muscarà ha scritto il § 2, Alessandro Romano ha scritto il § 3, Stefano Salmeri ha scritto il § 1.

un palazzo di benestanti si pensa diversamente che in una capanna o in un cosiddetto “campo profughi” (Laval & Vergne, 2022).

La pedagogia interculturale rovescia l'ipocrita riferimento alle pratiche istituzionali, alle pastoie burocratiche o alle soluzioni tecnocratiche che attribuiscono esclusivamente ai sistemi scolastici la capacità di prevenire le situazioni disfunzionali e le disuguaglianze. Per un'educazione democratica e interculturale non sono una garanzia l'accrescimento del potere dei dirigenti, una formazione continua omologante fondata su una concezione tecnicistica della didattica, il genericismo dei saperi, la moltiplicazione e la parcellizzazione dei contenuti, la riduzione dell'insegnare ad esecuzione meccanica di pratiche didattiche rigidamente predisposte obbedendo ad una logica illibertaria ed efficientistica. Più che promuovere itinerari di coscientizzazione per l'inclusione, per la dialogicità e per l'incontro (Salmeri, 2018a) si fanno coesistere inclusione e disuguaglianza per intercettare e narcotizzare eventuali tensioni democratiche in educazione (Salmeri, 2013).

Tra inclusione e mancato riconoscimento c'è un confine mobile che tendenzialmente produce un allargamento della forbice che separa i due poli opposti, perché: «i soggetti giuridici privati non possono nemmeno arrivare a godere effettivamente di pari libertà soggettive, se prima non hanno chiarito a se stessi – esercitando in comune la loro autonomia civica – la legittimità dei loro interessi e dei loro criteri, e se prima non si sono messi d'accordo circa gli aspetti rilevanti a partire dai quali si deve ogni volta trattare l'eguaglianza in modo eguale e il diseguale in modo diseguale» (Habermas, 1998, p. 258).

In una prospettiva interculturale, anche i minori stranieri non accompagnati devono essere soggetti liberi, dotati di un pensiero divergente, capaci di operare democraticamente nel rispetto di sé e dell'ambiente sociale e naturale di appartenenza; soltanto così si può parlare di accoglienza e inclusione. Non a caso anche per Dewey (Spadafora, 2017) la democrazia è una forma di vita connotata dall'esercizio consapevole dell'intelligenza sociale e dalla partecipazione attiva agli eventi del tessuto socioculturale di riferimento. Purtroppo oggi una forma neomalthusiana a scuola trova conferma nella teoria delle competenze e nel cosiddetto zoccolo duro dei saperi fondamentali, riconducibili al culto della produzione, della competizione senza regole e dell'efficientismo: «il solo fondamento del diritto universale all'educazione è la democrazia. Non la religione, non l'economia. Non ci sono due storie, quella del diritto di tutti a una conoscenza razionale e quella della democrazia. Ce n'è una sola. I limiti dell'una sono anche i limiti dell'altra. Allora, volere una democrazia significa volere allo stesso tempo un'educazione universale» (Laval & Vergne, 2022, p. 30).

In un'ottica inclusiva l'educazione democratica deve dare effettività all'idea di uguaglianza e di pari opportunità garantendo reale partecipa-

zione a tutti, inclusi i minori stranieri non accompagnati, e la promozione di una vera autonomia perché senza libertà e cultura la democrazia si riduce a retorica e non favorisce né incontro, né dialogo. Come insegna Rosa Luxemburg, la libertà è quella di chi la pensa diversamente. Al di là dei proclami ufficiali, il potere tende a considerare la scuola strumento per controllare la società e le nuove generazioni. Il pensiero divergente e critico è accolto quindi soltanto in linea di principio, mentre in concreto si aspira ad avere docenti e, di conseguenza, studenti che obbediscono prona al pensiero ufficiale. Come dimostra Foucault, la resistenza al potere deve guidare ogni ricerca e/o azione anche in ambito educativo, affinché si possano rendere evidenti le contraddizioni e la violenza del potere stesso. Non è sufficiente proclamare l'inclusione o l'uguaglianza per *decreto*, è indispensabile realizzarle nei fatti promuovendo il superamento di qualsiasi stigmatizzazione a cui fanno proditoriamente ricorso alcuni gruppi politici (Mantegazza, 2006). Allora, l'obiettivo prioritario di un'educazione democraticamente interculturale è decostruire ogni tentazione di neutralità dinanzi alla sofferenza e ai vissuti di marginalità e passare da una pratica dell'indifferenza ad una cultura della differenza (Simone, 2018). Peraltro, nei paesi a capitalismo avanzato, ancora oggi i destini educativi e sociali dipendono quasi esclusivamente dall'appartenenza di classe.

Se la cultura scolastica è parte attiva e strategia determinante per lo sviluppo di una società libera, essendone anche la più importante matrice formativa e di indirizzo, l'inclusione affinché possa diventarne fattore costitutivo deve avere carattere dinamico, disseminativo, aperto ed emancipativo. L'inclusione presuppone una democratizzazione politica, culturale ed educativa, che non significa superficialmente divulgazione del sapere scientifico, ma prevedere un lavoro cooperativo e collettivo per impossessarsi delle conoscenze sviluppando una coscienza autonoma e critica in vista di un'azione trasformatrice. Cambiare infatti non solo si può, ma si deve, essendo l'uomo un essere incompiuto e l'educare un che fare permanente (Salmeri, 2018b). Per una pedagogia emancipativa e inclusiva si impara soltanto applicando le pratiche flessibilmente rigide della democrazia. È decidendo che si acquisisce la capacità di decidere in un orizzonte di mutualità e di reciprocità. Intercultura, inclusione ed educazione democratica sono principi costitutivi per l'emancipazione al contrario di competizione ed efficientismo tipici del rampantismo del mondo contemporaneo.

In educazione, inclusione e intercultura hanno l'obiettivo di formare soggetti strutturalmente *in fieri*, pronti ad un dialogo aperto e ad una relazione dinamica con chi, come avrebbe detto Lévinas, ci interpella inchiodandoci alle nostre responsabilità di fronte all'alterità (Salmeri, 2012). L'essere umano non è un soggetto da addestrare, ma una persona che può

sia imparare sia insegnare, dal momento che il senso non è un *a priori*, ma un costruito che ha origine dall'incontro con l'alterità. Allora, compito della pedagogia democratica e interculturale è rendere libera l'esistenza di tutti gli studenti, anche se minori stranieri non accompagnati, benché oggi come ieri questa promessa di liberazione continua a trasformarsi il più delle volte in un ulteriore esercizio di potere marginalizzando i più deboli (Biesta, 2022). Per una pedagogia democraticamente emancipatrice, come tutti gli altri allievi, i minori stranieri non accompagnati non possono essere considerati oggetti passivi, ma protagonisti di un percorso progettato secondo i canoni dell'intreccio e del confronto alla pari. Allora l'obiettivo di un autentico insegnamento democratico, anche per i minori stranieri non accompagnati, non è produrre apprendimento nei termini di un sapere "oggettivamente" misurabile, ma incentivare il desiderio della ricerca e dello studio per crescere e migliorarsi, affinché comprendano che acquisendo e sviluppando cultura si diventa sempre più liberi e autonomi nel pensare. Includere significa valorizzare la singolarità del soggetto in un orizzonte di cittadinanza attiva. Non a caso infatti per Lévinas (1983) l'unicità è determinata dalla responsabilità nei confronti dell'alterità, per cui libertà non è fare ciò che si vuole, ma fare ciò che nessun altro è legittimato a fare in nostra vece. Una pedagogia emancipatrice e democraticamente inclusiva non demistifica la conoscenza, ma decostruisce il potere per tracciare orizzonti di senso *altri* e promuovere il decondizionamento da ogni discriminazione. Il sapere autoritario tende ad impedire agli studenti di concepirsi in modo diverso da come il potere vuole che siano, mentre per una pedagogia ermeneutica ed emancipatrice l'educazione è: tensione tra ciò che è e ciò che non è; sforzo interpretativo per la comprensione; apertura al dover essere. In educazione, prioritaria è la pratica democratica per costruire una cittadinanza consapevole in grado di coniugare la dimensione politica e quella culturale e garantire la realizzazione dello stato di diritto anche per i più fragili (Cacciari, 2020).

Tuttavia, nel mondo contemporaneo, l'hegeliano mattatoio della storia mette ancora sotto scacco i valori che hanno accompagnato l'ascesa libertaria dell'Europa e del pensiero occidentale in generale a partire dal ruolo del soggetto, dalla dignità della persona e dall'importanza dei diritti umani, riconoscendoli all'uomo in quanto uomo e non in quanto cittadino concessi dallo Stato. In educazione, la concezione inclusiva e democratica non si adopererà per individuare un dividendo politico falsamente libertario per giustificare le violenze del mercato del turbocapitalismo del mondo globale, purtroppo anche con l'azione criminale delle armi e della guerra (Bauman, 2009). In questo senso Picasso con *Guernica*, la prima e più grande maledizione contro la guerra contemporanea, ci ha consegnato una

raffigurazione tragica della negazione dell'umanità e dei suoi diritti inalienabili: «Un'esigenza logica del diritto come diritto, che non si consegna alla pura avventura della forza, che nasce dall'evidenza di un'unica natura umana come fondamento perfettibile della natura umana nella sua vicenda storica; dove l'umanità è chiamata negli uomini ad esprimere la sua disposizione alla personalità» (Mazzarella, 2022b, p. 87).

Nel rispetto della dignità umana e dei diritti fondamentali, in una concezione emancipatrice e inclusiva, non deve prevalere l'*agere* rispetto all'*intelligere*. Quando l'azione è dominante sulla riflessione, si impoverisce il principio della responsabilità, reso subalterno ad una mistificatoria efficienza procedurale per meglio esercitare il controllo; così il soggetto diventa incapace di dire di no all'azione, di governare il possibile, di respingere un presente opaco e soprattutto di scegliere quale presente far diventare futuro (Mazzarella, 2022a). Il bisogno di controllo e di tecnicismo legittima esclusione e marginalizzazione dei più fragili. Va ricordato allora che barbaro non è lo straniero, ma chi adotta comportamenti che conducono a considerare l'altro non una persona portatrice di un'assoluta e non negoziabile dignità, categorizzandola invece come negra, ebrea, disabile, omosessuale, straniera (Siebert, 2009). Si iscrive così l'alterità nel palinsesto di una diversità codificata che si regge sulla contraddizione irrisolvibile *noi/loro*. Per una pedagogia democratica e inclusiva, l'altro è sempre inaccessibile nella sua essenza, peraltro ogni soggetto è destinato a rimanere opaco persino a se stesso. Tuttavia in educazione, in prospettiva ermeneutica, vanno operate interpretazioni per una sempre più profonda comprensione. Così dinanzi a indifferenza e assenza di atteggiamenti militanti, a complici silenzi e mancanza di indignazione verso l'iniquità delle disconferme e dell'esclusione, la pedagogia interculturale sa che il contrario di oblio non è memoria, ma giustizia, e l'opposto di violenza non è soltanto pace e/o nonviolenza, come avrebbe detto Capitini (Salmeri, 2011), ma *solidarietà*, come ci insegna Buber.

Se potere e tecniche ambiscono a normalizzare, quando il soggetto consapevole si palesa con la sua autonoma risposta, recupera la propria irriducibilità e inviolabilità. Tuttavia, avendo optato per l'utilitarismo e per una competizione senza regole, la contemporaneità sperimenta una sorta di irresponsabilità organizzata e diffusa, soprattutto sulla pelle dei suoi cittadini più fragili come i minori stranieri non accompagnati: «Si dà corso all'atomismo sociale, i cui effetti sono l'adiaforizzazione e l'ottundimento della sensibilità morale» (Vergani, 2015, p. 22).

Data la complessità dell'intercultura, come pratica e strategia ermeneutica e avendo come finalità l'inclusione, la pedagogia emancipatrice non può avere uno sguardo asettico o cogliere ogni aspetto latente o manifesto

della relazione. Nelle situazioni particolarmente problematiche (come con i minori stranieri non accompagnati) diventa quindi necessario un confronto anche con gli altri saperi, cioè con le cosiddette scienze dell'educazione per adottare strategie di intervento e azioni educative adeguate (Dewey, 2004). Il problema non è comprendere che si ha la possibilità di trasformare il mondo secondo il meglio, il freiriano *essere di più*; condizione etica preliminare è infatti riconoscere l'altro come soggetto e promuoverne l'interazione secondo una logica partecipata e partecipante (Bertolini & Caronia, 2015). In quanto esperienza educativa, la relazione si fa concreta soltanto nella dimensione del possibile e della libertà, perché un'esperienza per essere tale non può essere preconfezionata come *a priori* (Bertolini, 1988). La possibilità in pedagogia è fondamento di ogni concezione educativa emancipatrice essendo il possibile anche apertura e relazione, incontro e sistematicità, in obbedienza ad un progetto razionale e in funzione di dialogo, mutualità e inclusione per tutti, soprattutto i più fragili. La trappola di un sapere neutro impedisce di vedere che per i più fragili la cultura proposta è espressione di una conoscenza *minor*, dal momento che la retorica del *politicamente corretto* fa sottovalutare la realtà della differenza e spinge ad adottare uno sguardo universale per attivare meccanismi di negazione. In ambito educativo, l'inclusione obbliga invece ad avvicinarsi all'alterità senza sovrapporsi, semplificare e appellarsi ad un astratto *dover essere* sviluppando piuttosto l'attitudine all'ascolto attivo e produttivo, il gusto per l'interpretazione, la flessibilità per la comprensione (Contini *et al.*, 2015). La rigidità nel conoscere e nella relazione induce ad essere centrati su se stessi, incapaci di dubitare, interrogare e interrogarsi, di cogliere, registrare e vedere al di là dell'epifenomenico, mostrandosi non disponibili a decifrare le singole storie dei minori stranieri non accompagnati, le trame dei loro vissuti carichi di sofferenza e di tante incertezze: «Il momento di problematicità non si riflette soltanto, sul piano teorico, nella pluralità e nella divergenza dei modelli educativi considerati, ma si riflette anche, sul piano pragmatico, nella considerazione della possibilità generale dell'educazione, intesa come rispondenza tra intenti educativi e risultati ottenuti [...]; si riflette inoltre nella stessa costituzione della pedagogia come disciplina» (Bertin, 1984, p. 70).

Se per Lévinas l'uomo nella sua più intima natura è vulnerabilità, allora la fragilità ne costituisce la più peculiare cifra antropologica. Tuttavia, con la cura in educazione si opera una sorta di trascendimento di ogni umana possibilità, perciò se vuole emancipare e includere l'educazione non può essere riproduzione dell'esistente, ma deve favorire l'apertura e creare rinnovati orizzonti di senso entro cornici mobili pronte al riconoscimento e alle pratiche di relazione e di accoglienza anche per i minori stranieri non

accompagnati: «Ma saremo in grado di vivere la differenza, la dissimmetria, con cui sempre l'altro si manifesta, fuori, appunto, dalle categorie dello straniero o addirittura nemico che minaccia la nostra integrità e dentro l'orizzonte della cura, l'unica in grado di farci sentire il simile nel diverso, assicurare che la differenza, insita in ogni esistenza, non diventi in-differenza, insensibilità emozionale» (Fadda, 2016, p. 187).

Purtroppo, nella realtà dei fatti, si evidenzia la contraddizione tra un clima scolastico caratterizzato dal desiderio di inclusione, rispetto e riconoscimento della pluralità culturale e una società esterna alla scuola che sistematicamente nel quotidiano ripudia tali valori. Infatti nel mondo dell'adulthood per lo più le culture *altre* sono un pericolo, l'immigrato è un soggetto destabilizzante per la società, la convivenza interculturale è la maggiore insidia per l'identità nazionale. Inoltre troppe volte l'educazione interculturale è accettata in forma acritica e definita da un perbenistico carattere positivo, senza essere veramente indagata nei suoi principi portanti, che non sono neutri né facilmente accettabili per la maggioranza. Si tratta insomma più di una concezione sognata che di una pratica realizzata e condivisa: «gli immigrati sono amati, solo con sguardo retrospettivo. [...] Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire [...] assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze» (Tarozzi, 2015, pp. 21-22).

Per una vera inclusione in educazione l'intercultura deve essere riconoscimento dei modi di vivere, dei valori e delle rappresentazioni simboliche dei singoli soggetti con background migratorio e della comunità di appartenenza. Allora, la questione fondamentale è abilitare un pensiero idoneo a costruire integrazione conciliando dialetticamente particolarità e universalità, vicino e lontano, identità e differenza, perché esaltazione del pluralismo e del divenire. L'obiettivo della pedagogia interculturale è creare un umanesimo dell'alterità secondo un approccio militante, nomade ed errante, pronto ad armonizzare il *noi* e il *loro*, rigettando contraddizioni e dicotomie irrisolvibili (Loiodice & Ulivieri, 2017). La costruzione di una cultura a senso unico, l'accreditamento di un ristretto numero di punti di vista e le chiusure all'alterità sono frutto di un'abiura del pensiero divergente ed espressione della violenza simbolica di chi si considera unico depositario di Giustizia e Verità. Democrazia e intercultura prevedono invece un concretere e un coesistere nella scuola e nella società secondo solidarietà e reciprocità; su tali basi, sono possibili itinerari educativi garantiti da autentica presa in carico, confronto, incontro, accoglienza e sincera inclusione anche per i minori stranieri non accompagnati.

2. Sperimentare il *vivere democratico* ovvero profili inclusivi e multiculturali a scuola

La moltitudine di identità e di differenze con cui ci confrontiamo quotidianamente in ogni occasione del nostro stare in relazione per strada, al mercato, nei caffè, a scuola, all'università ecc. ci pone dinanzi alla consapevolezza – come ricorda Franco Cambi – che «La cultura del Postmoderno, con i suoi principi di pluralismo, di differenza, di indebitamento, ecc. sta già nella direzione dell'incontro e dello scambio e del contaminare» (Cambi, 2011, p. 157).

La sfida educativa della contemporaneità che oggi le discipline pedagogiche hanno il dovere di seguire sembra dovere assumere l'idea che l'inclusione debba essere considerato un *diritto* da riconoscere a ciascuna persona indipendentemente dal sesso, dall'età o dall'etnia. D'altra parte, se è vero che anche all'interno di uno stesso gruppo sociale non esiste un individuo che possa ritenersi o possa essere ritenuto uguale ad un altro, allora appare necessario prendere le distanze da quelle prospettive identitarie omogeneizzanti e segreganti e pensare all'inclusione in termini di diritto da garantire a tutte le persone.

L'inclusione diviene dunque una necessità di metodo cioè una condizione indispensabile per costruire relazioni e dare senso – come ha insegnato Andrea Canevaro – a quelle «logiche del confine e del sentiero» la cui sapiente combinazione favorisce e garantisce la conoscenza dell'*Altro* (Canevaro, 2006).

In tale scenario, particolarmente decisivo si conferma dunque il ruolo della scuola. Essa ha rappresentato storicamente una delle sovrastrutture organizzative più stabili, continuando ancor oggi a mostrare la sua forza secolare come una delle poche istituzioni pubbliche all'interno delle quali è possibile dare luogo a pratiche di incontro con l'Altro, il diverso e lo stesso, facendosi carico dei bisogni da esso recati e di cui l'Altro, il diverso e lo stesso sono espressione. In proposito, ricorda Luigi d'Alonzo, «L'istituzione scolastica assume nella società contemporanea un ruolo e un'importanza fondamentali, non è solamente depositaria del patrimonio culturale della nostra civiltà, ma rappresenta anche un contesto formativo indispensabile per la crescita personale e sociale della persona» (d'Alonzo, 2020, p. 7). D'altra parte, la scuola costituisce uno dei luoghi in cui più evidenti si mostrano e si ripropongono i segni della trasformazione antropologica e culturale. La scuola è *sentinella* del cambiamento poiché riesce a intercettare per prima i tratti di discontinuità attraverso la quotidiana esperienza con i bambini, gli adolescenti, i giovani adulti così come attraverso l'incontro e il confronto con le loro famiglie. In tal senso, la pratica dell'osservazione

sistematica, di cui il docente esperto dà prova all'interno dell'aula ovvero – in modo più ampio – all'interno dello spazio scolastico, non diviene più esclusiva abilità d'insegnamento ma estende i suoi vantaggi come pratica analitica che permette di cogliere le nuove riconfigurazioni di significato che conferiscono senso alle singole identità e alla società stessa.

Garantendo il reciproco riconoscimento di un principio di dignità della persona che presenta caratteristiche di universalità e inviolabilità, la scuola agisce in senso democratico e plurale, favorendo e sostenendo la partecipazione attiva di ragazzi e ragazze. All'interno di tale raffigurazione, di cui condivisione e uguaglianza rappresentano gli elementi portanti dell'arco di prosenio, la scuola si rende oggi in misura assai maggiore palcoscenico inclusivo. Appare utile ricordare al riguardo che la Convenzione di Salamanca del 1994 sottolinea che: «The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have» (UNESCO, 1994, p. 11).

Le differenze, segnatamente quelle riconducibili a una condizione di alterità culturale, costituiscono i principi de' «la contaminazione (ovvero l'incrocio, lo scambio, il métissage) [che] è, sempre, il risultato dell'incontro tra culture e/o tra forme culturali, anche dentro una stessa identità antropologico-culturale» (Cambi, 2011, p. 157). Secondo una prospettiva problematizzante, la *contaminazione* che non vuole rimanere semplicemente un'astrazione ideale e inefficace e che possa favorire – con le parole di Massimo Baldacci – «la transizione dal paradigma della conoscenza contemplativa a quello della conoscenza attiva» (Baldacci, 2010, p. 65), diviene pratica sperimentale del *vivere democratico* attraverso la realizzazione – dal punto di vista didattico – di uno sforzo progettuale connesso all'adozione di prassi sistemiche, approcci collegiali, scelte metodologiche capaci di valorizzare le specificità ovvero le *specialità* dei singoli alunni e delle singole alunne. D'altra parte, ricorda Emiliano Macinai, «le strutture sociali con compiti educativi svolgono una fondamentale azione di accompagnamento dei processi di socializzazione che avvengono all'interno di contesti multiculturali in cui le differenze rappresentano uno scenario abituale per le relazioni e le attività rivolte al padroneggiamento della complessità» (Macinai, 2020, p. 98).

Sebbene l'Italia abbia dato prova nei fatti di un'indubbia attenzione ai processi inclusivi, segnatamente a quelli riferibili alle evidenti situazioni di fragilità, la gestione degli alunni con background migratorio all'interno delle scuole mostra talvolta un'insufficiente capacità di guardare all'educazione interculturale non più in termini emergenziali. Infatti, abbandonare la logica dell'emergenza, consente di comprendere che la presenza degli

alunni provenienti da contesti migratori abbia assunto tratti strutturali all'interno del nostro sistema scolastico e conseguentemente permette di agire coscientemente nel segno della realizzazione di autentici interventi pedagogici-didattici inclusivi.

Dare seguito a interpretazioni emergenziali in riferimento alla gestione della presenza degli alunni provenienti da contesti migratori nei contesti scolastici, oltre a non garantire una corretta visione della nostra società e delle sue componenti, reca con sé alcuni altri rischi. In primo luogo, perché la logica dell'emergenza non collima con quella dimensione globale che caratterizza la contemporaneità, reificando progetti politici educativi improntati su principi riconducibili a vinti nazionalismi romantici. In secondo luogo, perché la logica dell'emergenza, sul piano strettamente didattico-metodologico, si presta a una progettualità estemporanea, intendendo per essa – non quella competenza di “drammaturgia didattica” che consente all'insegnante di reagire prontamente ai feedback provenienti dall'Aula nel farsi del processo di apprendimento-insegnamento (Rivoltella, 2021) – bensì una risposta non sempre adeguata ai bisogni educativi degli alunni con background migratorio e talvolta incoerente con l'intera progettazione didattica della classe. Tuttavia, appare opportuno sottolineare che – con riferimento a quegli esercizi di “contaminazione” di cui si è fatto cenno prima – il sistema scolastico italiano si è saputo dotare negli ultimi quarant'anni di un'articolata legislazione strutturalmente inclusiva. Al riguardo, osserva Agostino Portera, «Anche dai documenti, materiali e rapporti europei pubblicati recentemente emerge come l'educazione interculturale debba costituire la base, lo “sfondo integratore”, per il piano di offerta formativa di tutte le scuole» (Portera, 2020, p. 126).

Non ritenendo necessario ripercorrere lo zibaldone normativo che in Italia caratterizza l'ordinamento giurisprudenziale scolastico, si consideri l'importanza delle “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri” del 2006 (MIUR, 2006) e il fatto che esse, nel pieno fermento internazionale, abbiano preceduto temporalmente le determinazioni del Consiglio d'Europa, confluite nel “Libro bianco sul dialogo interculturale” del 2008 (Coe, 2008). Le “indicazioni operative” contenute nelle “Linee guida” del 2006 e poi revisionate nel 2014 in tema di accoglienza, d'insegnamento dell'italiano L2, di formazione del personale scolastico, di valutazione si inseriscono all'interno del solco tracciato da una politica educativa che guarda all'integrazione di tutti nella scuola e in cui «L'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti» (MIUR, 2006, p. 3). Si osservi, infine, che le procedure di iscrizione a scuola ri-

flettono il carattere inclusivo e protezionistico incarnato dalle Istituzioni scolastiche italiane che non ostacolano bensì favoriscono l'ingresso nel sistema di educazione e formazione, anche nel caso di alunni provenienti da contesti migratori e quando essi risultano appena arrivati. Infatti, la scuola italiana – attraverso l'adozione di profili inclusivi e multiculturali – garantisce a tutti i minori con background migratorio neoarrivati di poter essere ammessi a frequentare la classe coerente all'età anagrafica anche ad anno iniziato, nel rispetto di un principio redistributivo che individua nel 30% degli iscritti in ciascuna classe e in ciascuna scuola il limite di alunni con cittadinanza non italiana con ridotte conoscenze della lingua italiana e ciò al fine di contrastare fenomeni di concentrazione e garantire una ripartizione equilibrata.

Le insidie presentate dalla tortuosa strada dell'inclusione sono molte e richiedono a tutti un alto livello di attenzione per non cedere alla tentazione di visioni universalizzanti ed etnocentriche. Tuttavia, attraverso l'azione di vigilanza e di tutela, in conseguenza della funzione di *sentinella* sociale che svolge e della normativa di cui si è storicamente dotata, è possibile affermare che la scuola italiana consenta di sperimentare il *vivere democratico*, anzitutto, garantendo il rispetto del diritto all'istruzione per tutti i minori che risiedono stabilmente o temporaneamente all'interno del territorio, compresi coloro che non posseggono la cittadinanza italiana.

3. Una pluralità di fragilità a scuola. MSNA e bisogni educativi (speciali)

Il gran numero di informazioni che ci troviamo a processare quotidianamente, i cambiamenti rapidi ed emergenziali che scuotono la nostra società, da quelli sociali a quelli geo-climatici, da quelli politici a quelli sanitari, da quelli tecnologici a quelli economici, contribuiscono a un sentire diffuso di indebolimento di quelle categorie del pensiero che agivano tradizionalmente come inibitori dell'incertezza. Nella nostra complessa società contemporanea i costrutti di "realtà" e "identità" sono continuamente sottoposti a un processo di risemantizzazione che attinge a significati di significanti sempre nuovi e prima d'ora inimmaginabili. Vale la pena sottolineare che non c'è allarmismo nel mutamento e neppure timore di dissoluzione del proprio *io* se si considera la cultura come un sistema aperto e processuale incessantemente alimentato dalle interazioni interdipendenti degli uomini e delle donne di ogni tempo e di ogni luogo.

Se è vero che «Il tempo che stiamo vivendo impone alla didattica e alla pedagogia la presenza di un armatore sempre pronto a nuove ripartenze

che, veleggiando sospinto dalle correnti della contingenza, sia capace di osservare, analizzare, interpretare e formulare ipotesi per giungere a tesi che rispondano innanzitutto a un principio di utilità» (Muscarà, 2021, p. 303) appare significativo sottolineare dal punto di vista educativo che tali cambiamenti confermano il bisogno di promuovere – non solamente nelle nuove generazioni ma in prospettiva *lifelong learning* – competenze e abilità che consentano di vivere positivamente le esperienze con il reale e con gli uomini e le donne che lo abitano senza venirne schiacciati, soccombendo al peso della loro complessità.

La creazione di un programma d'azione prosociale, problematizzante ed ermeneutico richiama le agenzie dell'educazione e della formazione a un rinnovato e ininterrotto esercizio ispettivo sulla natura mutevole e cangiante degli elementi costituenti i gruppi umani, financo quelli riferibili al diverso sentirsi e al diverso essere percepiti come parte di essi. A riguardo, osserva Raffaella Biagioli, «La scuola e la società, attraverso la formazione, sono chiamate ad assumere nuovi paradigmi a livello concettuale metodologico per permettere la gestione del pluralismo culturale con modalità educative in linea con soggetti che costituiscono la società plurale, connotata da una molteplicità ed eterogeneità di culture, cui si intrecciano la presenza di valori differenti e spesso contraddittori» (Biagioli, 2021, p. 15).

È dunque nella dimensione relazionale, segnatamente in quella dimensione di contatto che si realizza all'interno del contesto scolastico, che la molteplicità di identità dà luogo al processo di produzione e attribuzione di quei valori che “fanno la differenza” perché, al di là di ogni intento confermativo di ordine sociale e dunque di appartenenza, la “differenza” si impone per il suo carattere irriducibile e inaccessibile a schemi oggettivanti e meccanicistici, esigendo «pratiche osservative e indagatrici tutte le volte orientate dal punto di vista della dimensione locale e temporale poiché a tali categorie strutturalmente ancorate» (Muscarà & Romano, 2022, p. 61). Siamo dunque tutti antropologicamente differenti per il fatto che “differenza” e “umanità” sono da considerare due concetti vicendevolmente significanti e – come ha insegnato Andrea Canevaro – «nessuno è al riparo dalla fragilità» (Canevaro, 2015, p. 6).

Volgendo lo sguardo in particolare al contesto italiano – come è indicato nel paragrafo precedente – con intento ispettivo cioè al fine di rinvenire i segni di quel *vivere democratico* lasciati dai documenti e dalle pratiche di educazione inclusiva dinanzi a differenze riferibili al piano culturale, la presenza di alunni provenienti da contesti migratori assume un'importanza estremamente rilevante dal punto di vista socio-culturale e pedagogico-didattico. Tuttavia, appare utile sottolineare che i recenti dati statistici resi noti dal Ministero dell'Istruzione ci informano che la scuola italiana non

stia vivendo un'emergenza multiculturale ma la presenza degli alunni con background migratorio all'interno delle aule scolastiche si è consolidata come fenomeno strutturale della nostra società. Infatti, al di là dei messaggi allarmisti veicolati da alcuni giornali o dalle dichiarazioni rese da alcuni politici, i numeri relativi alla presenza di studenti privi di cittadinanza italiana all'interno delle nostre aule ci informano di un valore di poco superiore al 10% della popolazione studentesca totale. Al fine di meglio rappresentare la dimensione del fenomeno, si consideri quanto indicato dal documento su "Gli alunni con cittadinanza non italiana – Anno Scolastico 2020/2021" che individua in Italia complessivamente 865.388 studenti di origine migratoria (Mi, 2022a). Tale dato, che si presenta per la prima volta in leggera contrazione se riferito al *trend* degli ultimi 40 anni, risulta confermato dal recente report del Ministero dell'Istruzione sui "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2022/2023" che stima il numero degli alunni con cittadinanza non italiana delle scuole statali in 795.560 (Mi, 2022b).

Appare evidente che la scuola, indicava già nel 2015 l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR, «si deve oggi misurare e coniugare con le *specificità* e le storie di coloro che la abitano e con le trasformazioni della popolazione scolastica intervenute in questi anni» (MIUR, 2015, p. 1).

In modo corale, emerge in tutti i documenti ministeriali – dà *La via italiana per la scuola interculturale* del 2007 (MIUR, 2007), alle "nuove" *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2014 (MIUR, 2014), al documento *Diversi da chi?* del 2015 (MIUR, 2015) e ancora al recentissimo documento *Orientamenti interculturali* del 2022 – la necessità metodologico-didattica d'intervenire a un tempo con proposte integrative destinate agli alunni provenienti da contesti migratori e a un altro con azioni formative per tutti (alunni italiani compresi), al fine di coltivare il valore universale dell'educazione interculturale (Mi, 2022c).

Si consideri che se l'educazione interculturale consente di favorire lo sviluppo di un nuovo senso di appartenenza di tipo globale, in cui gli elementi differenziali che denotano le identità non siano oggetto di stigmatizzazione e in cui sia possibile restituire centralità ai margini (UNESCO, 2018), l'esigenza di agire in senso educativo attraverso l'adozione di procedure e proposte didattiche specifiche per gli alunni provenienti da contesti migratori suggerisce la presenza di speciali bisogni di cui essi sono portatori, segnatamente di particolari bisogni educativi.

Senza dimenticare le criticità implicate dallo stesso concetto di "bisogno" che, come ha ben indicato Roberta Caldin, «ha un'angolazione legata al singolo che può risultare completamente estrapolata dal contesto, limitando l'intervento educativo sul contesto e marginalizzando l'approccio ai

“diritti”» (Caldin & Righini, 2017, p. 40), appare evidente che la fragilità che emerge non sia riferibile alle differenti condizioni evolutive ovvero alla presenza di specifici deficit ma riguarda una particolare condizione che ostacola l'apprendimento e la partecipazione e che la Direttiva del MIUR del 27 dicembre 2012 ha indicato come “svantaggio socio-economico, linguistico e culturale” (MIUR, 2012).

In Italia, con specifico riferimento ai minori stranieri non accompagnati le istituzioni scolastiche e quelle formative hanno il compito di promuovere azioni finalizzate a favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico «anche attraverso la predisposizione di progetti specifici che prevedano, ove possibile, l'utilizzo o il coordinamento dei mediatori culturali, nonché di convenzioni volte a promuovere specifici programmi di apprendistato» (art. 14, legge n. 47/2017). È evidente che il solo inserimento dei MSNA all'interno delle scuole non sia sufficiente. Infatti, perseguire azioni orientate al principio dell'*education for all* significa garantire anche agli studenti provenienti da contesti migratori una presa in carico autentica poiché «la possibilità di accedere e di frequentare per essere semplicemente inseriti nella scuola non risolve automaticamente e meccanicamente il problema educativo e sociale, ma rappresenta soltanto un primo passo lungo il cammino di una pedagogia democratica» (Salmeri, 2008, p. 129).

Favorire l'apprendimento e la partecipazione di tutti, agire dunque secondo le prescrizioni indicate dalla prospettiva dell'*inclusive education*, significa adottare paradigmi interpretativi e metodologie di individualizzazione e personalizzazione nella progettazione e organizzazione degli interventi didattici ed educativi. Vuol dire, ad esempio, dare prova di saper controllare pienamente gli elementi simbolici che prendono forma nell'interazione didattica, modulandone ovvero orientandone la capacità di intervenire sulle variabili che influenzano il processo di apprendimento come l'attenzione, la motivazione, l'autoefficacia, l'autostima, ecc. (Cottini, 2020). Significa, infine, accompagnare giovani studenti – i quali hanno perso i propri riferimenti socio-affettivi in forza della condizione di MSNA – in un percorso di cura che consenta di sperimentare all'interno della scuola pratiche di socializzazione e crescita personale che favoriscano lo sviluppo, tra le altre, di competenze linguistiche e di cittadinanza.

4. Processi di inclusione dei MSNA nel privato sociale e nel territorio

I dati della *Direzione generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione* del nostro *Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*

(MLPS), indicano – al 31 dicembre 2022 – la presenza di 20.089 MSNA, il numero più alto mai registrato in Italia, in crescita notevole rispetto all'anno precedente (12.284 presenze). Se molteplici sono le cause di questa complessa situazione, darvi risposta in termini di accoglienza e di inclusione sociale appare una priorità politica, sociale ed educativa. Data l'attuale situazione normativa, non appena vengono intercettati nel territorio nazionale questi minori entrano in un unico sistema d'accoglienza che, tuttavia, appare 1) funzionare in modo disomogeneo (a seconda delle normative e delle risorse regionali), 2) venire spesso modificato dal legislatore a seconda di un confronto politico che fa della migrazione terreno di scontro ideologico e 3) essere per lo più portato avanti dal privato sociale convenzionato, nonostante la sua responsabilità sia in carico alla sfera pubblica (Peresson, 2022a, p. 75).

Il sistema si articola, com'è noto, in due livelli: prima e seconda accoglienza (D.Lgs. 18 agosto 2015, n. 142; legge n. 47/2017). Le strutture di prima accoglienza provvedono all'identificazione e all'accertamento dell'età e dello status del minore, che può esservi ospitato per un massimo di 30 giorni, durante i quali potrà svolgere attività di alfabetizzazione, di socializzazione e ricreative. Di seguito, per i MSNA si aprono diverse possibilità: il ricongiungimento a parenti in altri Paesi europei; l'inserimento presso parenti fino al IV grado; il rimpatrio assistito o il trasferimento in strutture di seconda accoglienza, che prevedono un accompagnamento educativo fino alla maggiore età. La seconda accoglienza può realizzarsi attraverso l'affido familiare (omo- o etero-culturale) e costituisce una possibilità certamente preferibile alle altre, ma di fatto poco realizzata (Segatto, Di Masi, Surian, 2018, p. 41). In alternativa c'è il percorso del Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI), che dispone però di un numero limitato di posti, motivo per cui la maggior parte dei MSNA è inserito in strutture educative di carattere comunitario (Peresson, 2022a, p. 77). Le prime 5 Regioni per numero di MSNA ospitati sono rappresentate da due delle più ricche del Paese (Lombardia ed Emilia Romagna) e da tre delle più povere (Sicilia, Calabria e Campania).

I dati del MLPS, al 31 dicembre 2022, indicano ad esempio per la Sicilia 3.923 MSNA presenti, un numero in leggera crescita rispetto all'anno precedente, corrispondente al 19,5% del dato nazionale. Se nel 2021 la percentuale di minori ospitati nell'isola era del 28,2% (e c'è stata, quindi, una netta diminuzione percentuale nel 2022), la Sicilia si mantiene comunque saldamente (e dal 2013) al primo posto tra le 20 Regioni italiane per numero di MSNA ospitati. A tali numeri di minori corrispondono numeri elevati di strutture comunitarie, disegnando una realtà che si comprende meglio se teniamo conto della necessità per buona parte del privato sociale

di riformulare spesso i propri orientamenti operativi, seguendo i flussi d'investimento pubblico. L'afflusso di MSNA, fornendo ossigeno a un settore in difficoltà per la contrazione della spesa sociale, ha probabilmente determinato una sorta di "riconversione". In Regioni economicamente depresse e con alti tassi di disoccupazione, l'alto numero di strutture per MSNA esistenti non può allora non comportare livelli di qualità del servizio offerto che vanno dall'eccellenza all'assoluta inadeguatezza. Al di là delle criticità regionali, in tutto il Paese i MSNA vivono – nella maggior parte dei casi, abbiamo visto – in comunità di accoglienza per minori, stando in stretta relazione quotidiana con una serie di figure professionali, ed essendo condizionati da un articolato sistema di accoglienza, il quale è a sua volta controllato da una serie di regole, attori e istituzioni (Salinaro, 2021). Il privato sociale convenzionato costituisce quindi un ganglio fondamentale del sistema di accoglienza, ancora di più se lo guardiamo da un punto di vista educativo. Per lavorare infatti all'ambizioso obiettivo dell'inclusione sociale dei MSNA è necessaria la sinergia di più figure professionali: lo psicologo (perché molto spesso questi ragazzi hanno subito notevoli traumi nel percorrere le rotte migratorie), l'assistente sociale (per la tutela socio-sanitaria), l'educatore (per i percorsi formativi individualizzati), l'operatore legale (per la tutela giuridica), l'operatore per la gestione materiale dell'accoglienza e, *last but not least*, il mediatore interculturale (Peresson, 2021b, p. 121). All'importanza del ruolo di assistenza, cura e formazione di queste figure professionali non corrisponde però nessuna stabilità e consistenza: il mondo dei lavoratori del "sociale" è stato negli anni talmente sottofinanziato e destrutturato che non appare più chiaro chi aiuti chi (Federico, 2016, p. 17). Tale ambito di lavoro è poi così precarizzato e caratterizzato dalla competizione che «il lavoratore deve rappresentare un frammento indistinto ed allo stesso tempo saper essere originale: deve dimostrare di avere qualcosa in più degli altri e di pretendere qualcosa in meno» (Cavaleri, 2016, p. 47). Il privato convenzionato, nato da forme originali e creative di impegno sociale, progressivamente riconosciuto nell'ambito pubblico, inserito in processi di formazione e valorizzazione continua, ha però assistito alla progressiva liberalizzazione dei servizi e al deterioramento della qualità contrattuale dei rapporti di lavoro, cosa che ha avuto ripercussioni negative sulla qualità delle pratiche e delle relazioni (Marcon, 2015).

Consapevole di questa contraddittoria realtà, la ricerca pedagogica si impegna ormai da decenni per ottimizzare l'intervento realizzato nelle comunità, attraverso il miglioramento delle competenze delle varie figure professionali e lo sviluppo di soluzioni più efficaci ai bisogni individuati (per fare solo qualche esempio: Campani, Silva, 2004; Agostinetto, 2015a, 2015b; Muscarà, 2017; Traverso, 2018; Biagioli, 2018; Ulivieri, 2018). Il

lavoro educativo in comunità deve però fare i conti con alcune peculiarità: 1) il genere di questi minori, che – sempre secondo i dati MLPS al 31 dicembre 2022 – è maschile nel 85,1% dei casi, e 2) le età, riferibili per lo più ai 17 anni (44,4% del totale), ai 16 anni (24,0% del totale) e ai 15 anni (11,3% del totale), la cui somma situa saldamente nell’adolescenza il 79,7% dei MSNA presenti in Italia. C’è tuttavia da rilevare che l’incidenza dei maschi sul totale appare in notevole diminuzione (nel 2021 era addirittura del 97,30%), così come la percentuale di 15-17enni, che nel 2021 arrivava complessivamente alla percentuale del 94,5% del totale. Tale cambiamento appare legato ai MSNA ucraini in fuga dalla guerra, la cui presenza ha modificato i trend a cui le rotte migratorie tradizionali ci avevamo abituato. È comunque con adolescenti maschi che, in stragrande maggioranza, le comunità di accoglienza devono lavorare, ponendosi l’obiettivo di tener conto delle loro caratteristiche e progettando interventi target-specifici.

I MSNA in comunità possono essere nel complesso descritti come minori che hanno dovuto crescere in fretta durante la migrazione e che in alcuni casi erano stati privati della loro infanzia già nei loro Paesi, ancor prima di partire, ma che spesso – a causa delle esperienze vissute – appaiono dotati di competenze da adulti. Il sistema d’accoglienza rischia tuttavia di mettere in campo un processo di “infantilizzazione istituzionale”, non cogliendo i bisogni profondi di questi ragazzi, per passare poi invece a un processo di adultizzazione a tappe forzate con l’avvicinarsi della maggiore età e, quindi, della loro fuoriuscita dal sistema stesso, quando saranno *obbligati* a divenire autonomi dal punto di vista lavorativo e abitativo (Peresson, 2022a, p. 71). Riconoscerli come adolescenti significa allora tener conto del loro progetto migratorio e non solo della loro vulnerabilità. Hanno bisogni ovviamente differenziati i minori soli (quando la famiglia non c’è più o non ha più contatti col minore) e i minori separati (quando la famiglia esiste, anche se a distanza). Tuttavia, nel lavoro educativo con i MSNA, nell’accompagnarli verso un’adulthood che spesso già incarnano, è importante che le comunità non concentrino il loro focus operativo sul legame di questi ragazzi con la famiglia d’origine, col loro passato, perché questi ragazzi (anche quando hanno una famiglia con cui è ovviamente fondamentale mantenere i legami) sono – abbiamo visto – per lo più adolescenti, appartenenti cioè a quell’età della vita in cui in molte culture ci si proietta fuori dalla famiglia. Pertanto, appare utile ragionare in termini progettuali sui tanti fili concreti che legano questi ragazzi ai loro pari (non-migranti o post-migranti) e al territorio, così come sui tanti fili virtuali, oggi garantiti dalle nuove tecnologie, che tessono quel sistema relazionale che risulta indispensabile alla vita degli adolescenti in generale (Zinant, 2014). Non troncare, riattivare o attivare *ex novo* tali fili relazionali appare neces-

sario affinché i MSNA non si rinchiudano nel microcosmo del gruppo dei connazionali, all'interno della comunità, ma si aprano a relazioni (amicali, ludiche, sentimentali, politiche...) che li connettano col territorio (Agostinetto, 2017).

L'obiettivo dell'educazione di comunità non può allora limitarsi al tema dell'autonomia: pulizia degli spazi, gestione di piccole somme di denaro (il pocket money non è infatti una regalia, ma uno strumento educativo), svolgimento dei compiti assegnati... Piuttosto, nell'azione educativa realizzata nelle comunità, appaiono direzioni pedagogiche ineludibili il rapporto col territorio e la socialità tra pari. Il concetto di inclusione sociale deve allora inevitabilmente declinarsi nell'interfaccia tra comunità residenziale e territorio circostante, attraversando ambiti quali centri sportivi, scene musicali, terzo settore, enti di volontariato, parrocchie, ecc. (Zoletto, 2022b, p. 54). Solo così, dispiegandosi sul territorio in contesti educativi non formali, il lavoro del privato sociale convenzionato può costituire uno snodo efficace, dato che – diversamente – la scarsità di attività formative e ricreative sul territorio esaurirebbe la quotidianità dei MSNA ai soli contesti della comunità e della scuola (Zoletto, 2022b, p. 64). Ovviamente, l'inserimento nel territorio va realizzato a partire da una cornice teorica che di quest'ultimo riconosca i caratteri di complessità, eterogeneità, intersezionalità ed inesausta creatività culturale, caratteri che definiscono e connotano ormai ogni spazio urbano, anche il più piccolo, come ambiente metropolitano (Burgio, 2022, pp. 85 ss.). I territori stessi, infatti, non costituiscono lo sfondo su cui semplicemente si proiettano le interazioni tra le differenze, piuttosto sono il contesto da cui, tra risorse e vincoli, emergono differenze che si ricostruiscono continuamente nella loro interazione reciproca (Zoletto, 2022a, pp. 14 ss.). Il territorio è cioè un dispositivo formativo complesso ed eterogeneo.

In questo campo ampio si gioca quindi, in buona parte, l'inclusione dei MSNA, un'inclusione che non va intesa in senso assimilazionista, come inserimento del minore in un contesto dato, piuttosto come processo co-evolutivo e reciproco (Bolognesi, 2017) nel quale la comunità per minori può svolgere un ruolo di "mediazione" centrale. L'inclusione – correttamente declinata in senso economico, sociale, culturale e politico – costituisce naturalmente un processo lungo e complesso, le cui dimensioni possono essere acquisite dai MSNA anche in tempi e modalità differenti, i cui risultati possono anche essere tangibili solo dopo molti anni, ma i cui effetti latenti possono dispiegarsi persino tra i figli e i nipoti dei ragazzi accolti in comunità: l'inclusione costituisce un'azione di sistema che co-determina ciò che sarà la nostra società (Peresson, 2021b, p. 112). Vista tale posta in palio, tre appaiono i pilastri sulla cui sinergia può basarsi

l'inclusione dei MSNA. Uno di questi è – l'abbiamo sottolineato in queste righe – l'educazione di comunità, finalizzata all'inclusione di questi minori nel contesto (eterogeneo) dei pari e nel territorio. Un secondo pilastro è la formazione professionale, centrale non solo quando il progetto migratorio è stato pensato dalla famiglia d'origine (cui bisogna dar conto e soldi) ma anche per chi fugge da situazioni disperate, per chi la migrazione è effetto di eventi non controllabili, ma che comunque deve confrontarsi col mondo del lavoro (Burgio & Muscarà, 2020). La possibilità di guadagno è inoltre importante anche dal punto di vista dell'inclusione dei MSNA, dato che i processi di consumo permettono di costruire un simbolico comune con i coetanei italiani (di retroterra autoctono o migratorio), contribuendo alla loro "cittadinanza economica". Il terzo è infine l'istruzione, ambito importantissimo, di cui si è parlato nei paragrafi precedenti.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2015a), *Gli extraterrestri interrogano l'umanità. Oltre la frontiera dei MSNARA*, in Tomarchio M. & Ulivieri S., a cura di, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa, pp. 339-346.
- Agostinetto L. (2015b), *Minori stranieri non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali*, in Catarci M. & Macinai E., a cura di, *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa, pp. 173-202.
- Agostinetto L. (2017), *Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F. & Portera A., a cura di, *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, pp. 349-454.
- Baldacci M. (2010), "Teoria, prassi e "modello" in pedagogia: un'interpretazione della prospettiva", *Education Sciences & Society*, 1, 1: 65-75.
- Bauman Z. (2009), *Capitalismo parassitario*, Laterza, Roma-Bari.
- Bertin G.M. (1984), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini P. & Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, FrancoAngeli, Milano.
- Biagioli R. (2018), *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*, ETS, Pisa.
- Biagioli R. (2021), *Cambiare prospettiva per costruire coesione sociale nella società multiculturale*, in Biagioli R., Ongini V. & Papa A., a cura di, *La scuola si racconta: Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale inclusiva*, Junior, Parma, pp. 15-28.
- Biesta G.J.J. (2022), *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano.

- Bolognesi I. (2017), *Integrazione. Il concetto di integrazione in ambito pedagogico*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F. & Portera A., a cura di, *Gli alfabeti dell'interculturalità*, ETS, Pisa, pp. 361-371.
- Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'interculturalità*, FrancoAngeli, Milano.
- Burgio G. & Muscarà M. (2020), *Sicily as a Laboratory. Social-labour integration pathways for UAFM in Palermo*, in Traverso A., a cura di, *Childhoods on the move. Twelve researches on unaccompanied minors in Italy*, Genova University Press, Genova, pp. 93-103.
- Cacciari M. (2009), *Il lavoro dello Spirito. Saggio su Max Weber*, Adelphi, Milano.
- Caldin R. & Righini, G. (2017), "Lo 'svantaggio socio-economico, linguistico e culturale': un bisogno educativo speciale?", *Studium educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, 3: 39-54.
- Cambi F. (2011), "Formarsi alla/nella contaminazione", *Studi sulla Formazione/ Open Journal of Education*, 13, 1: 157-161.
- Campani G. & Silva C. (2004), *Crescere errando. Minori immigrati non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili: Processi educativi e pratiche di cura*, EDB, Bologna.
- Cavaleri S. (2016), *La fatica di essere creativi*, in Cavaleri S., Lo piccolo C. & Ruvolo G, a cura di, *L'inutile fatica. Soggettività e disagio psichico nell'ethos capitalistico contemporaneo*, Mimesis, Milano-Udine, pp. 35-53.
- Coe (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale: "Vivere insieme in pari dignità"*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Contini M., a cura di (2015), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Carocci, Roma.
- Cottini L. (2020), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- d'Alonzo, L. (2020), *La gestione della classe per l'inclusione*, Scholé, Brescia.
- Dewey J. (2004), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fadda R. (2016), *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Federico S. (2016), *Introduzione*, in Cavaleri S., Lo piccolo C. & Ruvolo G., a cura di, *L'inutile fatica. Soggettività e disagio psichico nell'ethos capitalistico contemporaneo*, Mimesis, Milano-Udine, pp. 7-12.
- Habermas J. (1998), *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano.
- Laval Ch. & Vergne F. (2022), *Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà*, Novalogos, Aprilia.
- Lévinas E. (1983), *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Jaca Book, Milano.
- Loidice I. & Olivieri S., a cura di (2017), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari.

- Macinai E. (2020), *Pedagogia interculturale: Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*, Mondadori Education, Milano.
- Mantegazza R. (2006), *Manuale di pedagogia interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Marcon G. (2015), a cura di, *Lavorare nel sociale. Una professione da ripensare*, Edizioni dell'asino, Roma.
- Mazzarella E. (2022a), *Contro Metaverso. Salvare la presenza*, Mimesis, Milano-Udine.
- Mazzarella E. (2022b), *Europa Cristianesimo Geopolitica. Il ruolo geopolitico dello "spazio" cristiano*, Mimesis, Milano-Udine.
- Mi (2022a), *Gli alunni con cittadinanza non italiana – Anno Scolastico 2020/2021*, Ministero dell'Istruzione, Roma.
- Mi (2022b), *Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2022/2023"*, Ministero dell'Istruzione, Roma.
- Mi (2022c), *Orientamenti Interculturali: Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, Ministero dell'Istruzione, Roma.
- MIUR (2006), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- MIUR (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- MIUR (2012), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- MIUR (2015), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- Muscarà M. (2017), "Dare voce" alle scuole: un osservatorio per l'inclusione in Sicilia, in Loiodice I. & Ulivieri S., a cura di, *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari, pp. 171-178.
- Muscarà M. (2021), "La ricerca pedagogica. Un'avventura per gli argonauti della complessità", *Nuova Secondaria*, 10: 300-309.
- Muscarà M. & Romano A. (2022), "L'irriducibilità della differenza tra alterità e disabilità", *Bollettino della Fondazione Vito Fazio-Allmayer – Pedagogia delle differenze*, LI/1: 55-70.
- Ongini V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Roma-Bari.

- Peresson F. (2022a), *Percorsi e contesti per i minori non accompagnati nella prospettiva di un progetto di vita*, in Zoletto D., a cura di, *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Carocci, Roma, pp. 69-90.
- Peresson F. (2022b), *Reti per l'accoglienza e l'inclusione di richiedenti asilo e rifugiati. Dall'accoglienza alla vita nei territori*, in Zoletto D., a cura di, *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Carocci, Roma, pp. 105-125.
- Portera A. (2020), *Manuale di pedagogia interculturale: Risposte educative nella società globale*, Laterza, Roma-Bari.
- Rivoltella P.C. (2021). *Drammaturgia didattica: Corpo, pedagogia teatro*, Scholé, Brescia.
- Salinaro M. (2021), *Temporanei permanenti. Migranti e operatori dell'accoglienza: paradossi politici e traiettorie pedagogiche*, Edizioni del Rosone, Foggia.
- Salmeri S. (2008), "Nuovi modelli di integrazione: la categoria della differenza", *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 1, 1: 129-138.
- Salmeri S. (2011), *Lezioni di pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*, Euno Edizioni, Leonforte (EN).
- Salmeri S. (2012), *Il maestro e la Bildung chassidica. Tra ebraismo ed educazione*, Euno Edizioni, Leonforte (EN).
- Salmeri S. (2013), *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*, Euno Edizioni, Leonforte (EN).
- Salmeri S. (2015), *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, ETS, Pisa.
- Salmeri S. (2018a), *Chassidismo ed eticità. Tra educazione e nuova paideia*, FrancoAngeli, Milano.
- Salmeri S. (2018b), "Cura educativa, coscientizzazione, democrazia in Paulo Freire", *I problemi della pedagogia*, 2: 301-330.
- Salmeri S. (2021), *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato.
- Segatto B., Di Masi D. & Surian A. (2018), *L'ingiusta distanza. Percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano.
- Siebert R. (2009), *Il razzismo. Il riconoscimento negato*, Carocci, Roma.
- Simone R. (2018), *L'ospite e il nemico. La Grande Migrazione e l'Europa*. Garzanti, Milano.
- Spadafora G. (2017), *L'educazione e la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma.
- Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.
- Traverso A., a cura di (2018), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenze per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.
- Ulivieri S. (2018), *L'infanzia migrante ieri e oggi*, in Ulivieri S., a cura di, *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*, ETS, Pisa, pp. 21-38.

- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2018), *Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento*, UNESCO, Paris.
- Vergani M. (2015), *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere all'altro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Zinant L. (2014), *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*, ETS, Pisa.
- Zoletto D. (2022a), *Introduzione*, in Zoletto D., a cura di, *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Carocci, Roma, pp. 13-21.
- Zoletto D. (2022b), *Servizi per adolescenti e giovani. Traiettorie plurali, relazioni, pratiche condivise*, in Zoletto D., a cura di, *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Carocci, Roma, pp. 15-28.