

Educazione emotiva e linguaggio interculturale

Emotional Education and Intercultural Language

Anna Di Giusto*

Riassunto

La presente ricerca nasce dal tentativo di rispondere all'urgenza, sempre più avvertita nella scuola italiana a forte impronta multiculturale, di individuare una modalità di risposta a uno dei principi cardine dell'educazione, ovvero quello dell'accoglienza. Sulla linea di pensiero della Scuola di Barbiana, ripresa e approfondita anche dal convegno SIPED tenutosi a Catania nel 2014, il progetto si è proposto di dare corpo a una nuova forma di *pedagogia militante*. Con questo termine si intende la messa in atto di una sperimentazione volta a realizzare il principio della "rimozione degli ostacoli" di cui parla l'articolo 3 della Carta Costituzionale, a prescindere dal quale non si può attuare una concreta uguaglianza tra futuri cittadini.

L'accoglienza degli studenti non italofofoni è la sfida più importante della scuola di oggi e del futuro. Il presente laboratorio sulle emozioni è stato pensato per aiutare questi alunni, ma anche i loro compagni italiani, a comprendere il proprio disagio. In questo modo, si è cercato di favorire il clima di collaborazione della classe. Il risultato è stato un miglioramento del rendimento scolastico di tutti gli studenti, ma in particolare si è modificata la percezione di sé e dell'altro, favorendo la collaborazione e attenuando il livello di competitività degli studenti.

Parole chiave: Educazione, emozioni, scuola, contesto interculturale, apprendimento cooperativo

Abstract

The present research tries to respond to the urgency, increasingly felt in the Italian school with a multicultural imprint, to identify an answer to one of the cardinal principles of education, namely that of hospitality. On the line of the School of Barbiana, taken up and also deepened by the SIPED conference

* Università di Siena.

held in Catania in 2014, the project proposed to give life to a new form of militant pedagogy.

This term means the implementation of an experiment aimed at achieving the principle of “removing obstacles” mentioned in article 3 of the Italian Constitutional Charter, regardless of which it is impossible to implement real equality among future citizens.

The reception of non-Italian-speaking students is the most critical challenge of today and future schools. The present laboratory on emotions was designed to help these students, but also their Italian peers, to understand their discomfort. In this way, an attempt was made to foster the climate of collaboration in the classroom. The result was an improvement in the schoolwork of all the students. In particular, the perception of oneself and the others was modified, favouring collaboration, and attenuating the level of competitiveness of the students.

Keywords: Education, emotions, intercultural context, cooperative learning, school dissatisfaction, school inclusion

La Scuola secondaria di primo grado Carducci a Firenze

Nella scuola secondaria di primo grado “G. Carducci”, all’interno dell’Istituto Comprensivo Centro Storico Pestalozzi, si è attivato nell’anno scolastico 2017/18 un laboratorio finalizzato a favorire la conoscenza dell’italiano, nonché del linguaggio specifico di ciascuna materia, per quattro alunni stranieri presenti nella classe IC. Gli studenti provengono da Moldavia, Filippine e Bangladesh. Nel corso della ricerca, il progetto si è via via orientato verso la dimensione dell’emotività. Nonostante presso il corpo docente sia spesso assente il tema delle emozioni, perché considerato avulso dalla complessità del processo formativo, la presente ricerca ha dimostrato come la scuola di oggi sia chiamata a migliorare il clima emotivo della classe. In questo modo, gli alunni non italofoeni evitano di trasformarsi nelle potenziali vittime dell’esclusione dal discorso scolastico e successivamente sociale (Marone, 2006). Infatti, se la ricerca pedagogica in ambito accademico evidenzia sempre più la centralità della gestione delle emozioni, considerata un elemento imprescindibile della funzione educativa (Collacchioni, 2006), il laboratorio realizzato nella classe IC dimostra come sia possibile trasformare gli input prodotti in ambito accademico in pratiche di classe per gli alunni di origine straniera (Demetrio & Favaro, 1997).

La classe IC

Grazie a un questionario iniziale, è stato possibile evidenziare il fatto che le famiglie di origine non italiana sono formate da un solo genitore o da entrambi impegnati per molte ore fuori casa, a causa della bassa qualifica e dell'assenza di congiunti per la gestione dei figli; questi sono spesso lasciati soli al pomeriggio, senza alcun controllo sullo studio domestico e sono così privati della possibilità di partecipare ad attività culturali o sportive extrascolastiche (Batini & Giusti, 2015; Ulivieri, 1997). Da un ulteriore test somministrato alle famiglie è emersa l'assenza in questi ambienti della progettazione di un percorso scolastico che giunga fino al diploma o all'università, preferendo un percorso formativo di tipo tecnico-professionale (Biagioli, 2005). Una recente ricerca ha messo in evidenza come questa scelta sia anche dovuta alla percezione, da parte degli studenti di origine straniera, dei licei come ambienti ostili per chi non può dimostrare un'ottima formazione (Ulivieri, 2018).

1. Descrizione del progetto

Tenuto conto del ruolo giocato dalla motivazione come motore principale e miglior alleato del progetto (Colombo, 2010), è stato deciso fin dalla fase di progettazione di attivare in classe un sistema di tutoraggio tra discenti a rotazione (Frabboni & Baldacci, 2004). Questa divisione dei ruoli è stata presentata come temporanea e soggetta a ulteriori modifiche in corso d'opera, a seconda dei risultati via via conseguiti da tutti gli studenti. Considerato che metà classe è formata da studenti con almeno un genitore non italiano, si è avviata una riflessione sul significato del bilinguismo oggi, in un'epoca in cui sono sempre più spesso richieste una conoscenza approfondita e una padronanza sicura di più di un idioma. In questo modo, gli alunni provenienti dai paesi in via di sviluppo sono stati equiparati ai compagni che hanno un genitore di altra nazionalità europea, perché in entrambi i casi si tratta di un'ottica di competenza linguistica (Iori, 2005).

Il laboratorio sulle emozioni si è posto l'obiettivo iniziale di permettere agli studenti di dare un nome ai sentimenti che li attraversano, affinché venissero meno quelle dinamiche di competizione, tensione, disprezzo e vergogna che rischiavano di inficiare il delicato momento di trasformazione della classe in una comunità discente (Filliozart, 1997). Il laboratorio ha prima di tutto offerto agli studenti un'ampia gamma di emozioni da analizzare, prendendo spunto da un elenco di matrice stoica sulle passioni antiche (Vegetti, 2004), integrato dalla docente grazie ad altri studi (Di Blasio & Vitali, 2001; Goleman, 1996; Ianes, 2007). Insieme agli alunni, si è cercato di chiarire la differenza tra i

concetti di emozione di base, stato d'animo e sentimento. Partendo dal modello tassonomico stoico ripreso da Vegetti Finzi (2000), si è lavorato in classe al fine di selezionare e integrare le diverse emozioni proposte. Si è così ottenuta una tabella contenente sette emozioni sotto la voce di Piaceri (incanto, gioia benevola, gioia malevola, maleficio, autoaffermazione), nove Dolori (pietà, invidia, gelosia, rivalità, noia, turbamento, tormento, confusione, sofferenza), nove Paure (esitazione, vergogna, sbigottimento, inquietudine, timore, stupore, viltà, trepidazione, turbamento) e sette Desideri (brama, odio, ambizione, ira, eros, indignazione, collera). Costruita la tabella con le opportune spiegazioni per ogni emozione, si è chiesto a ciascun alunno di indicare quale o quali di queste lo scrivente nutrisse nei confronti di ciascun compagno. Si è poi chiesto di immaginare quali emozioni i propri compagni nutrissero verso lo scrivente e, in una colonna diversa, verso il resto della classe. Questa sorta di gioco si è svolta con la promessa dell'anonimato riguardo ai risultati finali, per favorire così la sincerità delle attribuzioni. Sono così emerse delle percezioni di sé e dell'altro difficilmente individuabili in altro modo. In particolare, ha stupito il fatto che numerose siano state le attribuzioni di odio, collera, rabbia, invidia e gelosia, anche all'interno di gruppi apparentemente molto amicali.

Tutto ciò si è riflesso sugli studenti non italo-foni che, pur dichiarando la propria invidia positiva verso i più bravi, non si sono spinti a usare altri sentimenti negativi. Nei loro confronti, invece, la classe ha manifestato in generale un diffuso disinteresse o neutralità (Moscati, Nigris & Tramma, 2008).

A questo laboratorio è poi seguita la compilazione del sociogramma di Moreno. Lo studio delle relazioni di classe ha confermato quanto emerso dalle schede sulle emozioni, dimostrando come il clima di una classe dal rendimento medio-alto sia molto insidioso per degli alunni non italo-foni (Biagioli, 2017; Loschi, 1981). Durante le vacanze pasquali, è stata richiesta la stesura di un *Diario delle emozioni*: a ciascuno studente è stato chiesto di scrivere un breve testo quotidiano attingendo di volta in volta a una delle 36 emozioni studiate insieme. I risultati dimostrano l'evidente maturità raggiunta dal gruppo classe: a fronte di emozioni che nei primi giorni sembravano loro insormontabili, la stesura testimonia un processo di comprensione e approfondimento del proprio vissuto interiore, anche al fine di superare momenti di vera e propria ostilità verso chi è considerato migliore.

2. Monitoraggio e cambiamenti metodologici in corso d'opera

Uno degli obiettivi considerati più rilevanti è stata la gestione dell'aggressività (Zolo, 2011). L'educazione al conflitto non prescinde da questa dimensione, ma insegna ad abitarlo (Lanna, 2011). La pedagogia delle

emozioni si propone di insegnare loro a controllarlo per poterlo gestire. In questo modo diventa possibile prevenire e disinnescare possibili situazioni di bullismo, valorizzando il pluralismo e le diverse competenze della società multiculturale (Portera & Dusi, 2017). L'accoglienza ricevuta a scuola vuole predisporre l'alunno, sia esso italofono o meno, a riconoscersi in quei valori di uguaglianza e solidarietà che stanno alla base della scuola. Questa istituzione è oggi di nuovo e con urgenza chiamata a ritrovare la sua intima finalità etica (Luccini, 2005).

Le scelte compiute durante il laboratorio sono spesso state dettate da necessità emerse durante i mesi di lavoro. Si sono infatti verificati alcuni casi di pre-bullismo e fobia scolare che hanno imposto una correzione del metodo. Si è perciò posto in primo piano il benessere di ciascun alunno, a partire da coloro che hanno manifestato una forma di disagio (Rossi, 2002; Seriacopi, 2004).

Alcuni cambiamenti della programmazione didattica hanno così cercato di rispondere nell'immediato alle esigenze della classe, avvertite come prioritarie. Anche l'adesione ad alcuni concorsi di livello regionale e nazionale ha permesso di far lavorare gli alunni a piccoli gruppi, secondo la modalità del *cooperative learning*, così da facilitare la creazione di uno spirito di squadra. Gli alunni più fragili si sono sentiti accettati, mentre quelli più aggressivi hanno potuto orientare le proprie azioni verso il perseguimento di un risultato condivisibile con gli altri (Viganò, Brex & Goisis, 2011).

3. Punti di forza del progetto e risultati ottenuti

Oggi la pedagogia è forse la disciplina chiamata più di altre a rispondere alle sfide della società contemporanea. Il mondo attuale assiste a cambiamenti sociali sempre più repentini e dettati dallo sviluppo tecnologico, capace di determinare mutazioni antropologiche in archi temporali assai ridotti (Bauman, 2001; Severino, 1998). Questi mutamenti sociologici condannano all'obsolescenza le modalità in cui ancora oggi i programmi ministeriali intendono e agiscono nella formazione degli studenti (Pontecorvo, 1999). Oggi invece questa istituzione è chiamata a svolgere una mansione di gran lunga più complessa, accogliendo quelle differenze culturali di cui sono portatori non solo gli alunni, ma i loro stessi genitori e le famiglie di origine al di fuori dell'Italia (Portera, 1997).

Risulta quindi anacronistica la programmazione eurocentrica in vigore a scuola, impostata sulla trasmissione del canone e soprattutto su una concezione della scuola come luogo di passaggio di nozioni dal docente al discente, condannato così, nel caso di un alunno non italofono, a prendere possesso di

un bagaglio culturale che egli rischia di sentire come non proprio (Seriacopi, 2004).

Al termine del laboratorio, ciascun alunno ha avuto la possibilità di raccontare i cambiamenti avvertiti nella costruzione della comunità di classe. Tra le affermazioni più frequenti si riscontrano il riconoscimento di questi risultati, condivisi anche dai docenti all'ultimo consiglio di classe:

1. miglioramento del rendimento degli alunni non italofofoni;
2. miglioramento della qualità del clima di classe;
3. migliori relazioni tra i compagni più competitivi e il resto della classe;
4. miglioramento del lavoro di gruppo e laboratoriale;
5. miglioramento per alunni certificati (DSA, BES, Handicap), soprattutto per quanto concerne il loro inserimento in classe.

4. Modelli di riferimento

A ispirazione del cambiamento cui la scuola è chiamata oggi vi sono numerosi pedagogisti, a cominciare da Danilo Dolci, che proponeva una visione del rapporto tra insegnante e alunno come circolo ermeneutico (Dolci, 1996; 1988). Partendo dalla distinzione fra trasmissione e comunicazione, e rifacendosi alla teoria del potere di Foucault (1976), Dolci ha intrapreso quella critica al sistema massmediatico che oggi comprende la stessa istituzione scolastica. Fin dagli anni Settanta si data questa critica alla scuola, considerata un mero apparato riprodotto quelle disuguaglianze sociali che finge di voler scavalcare (Bourdieu, 1972; Illich, 1978).

Se in Italia dagli anni della contestazione giovanile a oggi si è assistito al superamento della discriminazione dei figli dei meridionali dentro e fuori dal contesto scolastico (Badino, 2013), oggi la presenza degli alunni immigrati ripropone in termini nuovi lo stesso dilemma: l'accoglienza del diverso. All'alterità culturale, in questo caso ben più profonda di quanto non lo fosse quella dei meridionali nel secondo dopoguerra, si aggiunge oggi anche un notevole *gap* linguistico (Silva, 2008).

A ciò va aggiunto il fatto che l'origine culturale di molti studenti, provenienti da Paesi extraeuropei o appartenenti all'ex blocco sovietico, li condiziona nel percepire l'Occidente come una terra promessa (Snow, 2005). Essi si sentono quindi investiti – e spesso schiacciati – dalle aspettative familiari di conquistare uno spazio di rilievo nel Paese scelto dai loro genitori (Colombo, 2010).

Se già l'epistemologia genetica sottolineava come le forze dell'assimilazione e dell'accomodamento siano determinanti per lo sviluppo pedagogico (Piaget, 2016), il presente progetto ha inteso proporre una nuova

forma laboratoriale sul tema delle emozioni. A fronte di dati statistici che parlano di un aumento dell'abbandono scolastico, in particolare per gli alunni non italofofoni, il laboratorio ha dimostrato come la pedagogia delle emozioni sia oggi più che mai una risorsa preziosa per favorire il miglioramento dei risultati e, prima ancora, del benessere di tutti gli studenti coinvolti, in particolare di coloro che faticano ancora a esprimersi in italiano (Batini, 2011). La pedagogia interculturale non può prescindere da quello che è il benessere del discente all'interno del contesto scolastico: la motivazione personale allo studio è il primo volano per conseguire una buona votazione e una futura promozione sociale (Cambi, 2001).

5. Il nuovo ruolo del docente

L'insegnante è chiamato oggi a promuovere attraverso il dialogo le diverse posizioni culturali di cui sono portatori gli studenti (Benadussi, 2017). Il suo ruolo di operatore socio-culturale si rivolge prima di tutto ai bisogni concreti della classe, al cui interno gli alunni di origine straniera rappresentano oggi il punto debole, ma domani potrebbero divenirne in punto di forza (Bocchi & Ceruti, 2004; Seriacopi, 2002). In questi casi si verifica un confronto e una coabitazione di tradizioni e stimoli culturali molto distanti tra di loro, ma tutti interiori all'esperienza esistenziale dell'alunno, il quale però deve essere supportato dalla scuola nel processo di valorizzazione e di consapevolezza di queste risorse (Sen, 2008).

Imprescindibile al discorso interculturale è la volontà di ricercare quella solidarietà che, sola, possa garantire il raggiungimento della parità dei diritti propria di ogni società che si definisca democratica (Silva, 2008). L'impegno cui è chiamata la società civile, e la scuola *in primis*, è quello di tentare la naturalizzazione del fenomeno della globalizzazione (Cambi, 2006). Questa realtà sta già prendendo corpo in alcuni piccoli comuni della nostra penisola, dove l'accoglienza ai rifugiati è stata interpretata come l'occasione di riscatto alla piaga dello spopolamento dei centri minori (Campani, 2008).

Altre linee guida vengono dalla concezione del ruolo dell'insegnante di Dewey (1957), per cui si è cercato di adeguare i contenuti didattici alle caratteristiche psicologiche degli studenti. Ciò ha significato allargare la programmazione oltre i limiti dell'eurocentrismo, per comprendere almeno in parte la cultura dei paesi di provenienza degli studenti non italofofoni.

Rilevante è stato anche l'apporto del pensiero di Freire e dello sguardo anticolonialista (1971). In risposta a Fanon (1962) e in opposizione a quella da lui definita "l'educazione bancaria", che considera lo studente come un mero depositario del sapere del docente, Freire ritiene che il processo di scolarizza-

zione non si possa fermare al superamento dell'analfabetismo, ma debba puntare alla coscientizzazione, permettendo allo studente di acquisire una forte coscienza critica. Obbligatorio anche il riferimento a Illich (1991; 1978): la scuola, pur proponendosi come ambiente neutro, troppo spesso disattende questo scopo per rispondere ad esigenze altre. Il progetto si richiama anche alla concezione pedagogica di Maritain (1949), che critica la pedagogia parziale perché ha perso il senso dell'integrità umana. La stessa definizione di alunno non italofono risponde a una visione parziale e gravemente riduttiva dello stesso. Con Kilpatrick (1972) l'insegnamento deve porsi come obiettivo la creazione di un'autorità interna al discente, grazie alla quale egli sia in grado di superare il distacco dai compagni. Per pervenire a questo risultato, però, è fondamentale interrogarsi sulle abilità, gli interessi e le sollecitazioni che arrivano dall'alunno.

Questo progetto condivide poi una delle riflessioni di Nussbaum (2001): per arrivare a una soglia minima di rispetto della dignità umana nelle costituzioni come nelle attività di governo, i diritti vanno sostituiti con la garanzia di "capacità", con il dispiegarsi di quelle condizioni che rendono un uomo realizzato. La fenomenologia soggettiva insegna invece ad abbandonare l'approccio teorico-interpretativo per concentrarsi sull'irriducibile singolarità del soggetto (Jaspers, 1964). La predisposizione a un'eziopatogenesi inconsapevole inficia spesso il lavoro del docente, e in particolare oggi, quando la presenza di alunni non italofoeni dà adito a quel substrato di stereotipi e pregiudizi di cui si è alimentata la formazione dello stesso insegnante.

Come suggerisce Rosenberg nel sottotitolo del suo libro (2005), il metodo di insegnamento non violento "migliora i risultati scolastici, riduce i conflitti, valorizza le relazioni interpersonali". Prima di affrontare l'universo classe, il docente è chiamato a fare chiarezza dentro di sé, in modo da definire il rapporto con ciascun alunno senza esprimere alcun giudizio; dovrebbe poi comprendere quali siano i suoi sentimenti verso la propria funzione e il ruolo rivestito in classe, percependo nel contempo i bisogni propri e degli alunni. Solo a questo punto egli potrà chiedersi cosa dovrà e soprattutto potrà aspettarsi da loro, in modo da raggiungere una convergenza di obiettivi da parte sua e della classe, in una ipotetica "fusione degli orizzonti".

L'insegnante, in quanto educatore a tempo pieno in classe, veicola la propria affettività nei confronti degli alunni in diversi modi, non solo verbali. Lo stesso silenzio può risultare valorizzante o squalificante, così come l'uso della gestualità e della mimica possono offrire sicurezza od orientare, ma anche avere un effetto disgregante sulla classe o nocivo sul processo di formare del sé dell'alunno (Rossi, 2002: 91). L'obiettivo finale dovrebbe essere il raggiungimento di quella "fiducia fondamentale" che può trasformare il gruppo

agendo sulla dimensione relazionale e interpersonale (Erikson, 2008; Petracchi, 1993).

Può risultare molto utile pianificare la programmazione in forma di laboratorio a piccoli gruppi, modificando il ruolo di ciascuno all'interno del laboratorio e, soprattutto, permettendo che il lavoro venga valutato dagli stessi non tanto in un'ottica di competizione o distruttiva, bensì animata dal desiderio del miglioramento (Fabiani & Passantino, 2007). Un ruolo rilevante è rivestito anche dalla capacità dell'educatore di rendere adeguata la manifestazione dell'espressione affettiva. La negoziazione tra il mondo interiore e quello esterno è particolarmente complessa per l'adolescente, ma il laboratorio si propone appunto di riflettere sul sé teso tra il suo essere e il dover essere (Ianes, 2007). Fondamentale è l'incoraggiamento da parte del docente a superare gli ostacoli alla portata del discente (Franta & Colasanti, 1991). Va tenuto poi sempre a mente che l'appartenenza è sempre molteplice, costitutiva e fondante dell'essere umano (Di Nicola, 1998).

6. Conclusione

Il passaggio alla post-modernità comporta un processo di privatizzazione della rappresentanza del sé. L'exasperato individualismo che ne deriva ha allentato perciò i legami tra il singolo e la società di appartenenza. Allo stesso tempo la multiculturalità di superficie, con cui si presenta oggi la società occidentale, mette in evidenza sia l'artificialità del processo identitario che il difficile dialogo tra le parti, al punto da generare fenomeni di lotta per il riconoscimento (Honneth, 2002). Questo si riflette sulle dinamiche del microcosmo classe, insieme che è sempre più difficilmente integrato e partecipe, a causa appunto dell'affermazione dell'io-soggetto (Beck, 2003). La società degli individui, dell'io minimo e del narcisismo patologico (Lasch, 1981) è figlia di quella mutazione antropologica (Pasolini, 1975) che, oggi, è alla base dell'attuale deficit di solidarietà sociale (Bauman, 2007).

Questa riflessione, valida per la società dei grandi numeri così come per la classe, va implementata dalla consapevolezza che chi si sente parte della cultura dominante vive comunque uno iato tra identità e appartenenza. La doppia cittadinanza sperimentata da questi ragazzi è ancora oggi molto sottovalutata, a causa di un'ottica post-coloniale che tende a semplificare la stratificazione identitaria a favore del paese di accoglienza (Dusi, 2017). Il processo migratorio causa processi di ridefinizione del sé, sia per il singolo che per la famiglia o il gruppo. La ricostruzione di una propria identità, capace di tenere legati alcuni elementi culturali del paese di provenienza con altri di quello di adozione, scopre inevitabilmente le dissonanze sul piano simbolico e culturale tra

dimensione individuale e gruppo sociale: si pensi alla perdita di status, o alla ridefinizione del ruolo della donna all'interno di famiglie dove l'uomo non trova lavoro (Portera, 1997).

A fronte di tutte queste considerazioni, il ruolo della scuola parte dal riconoscimento dell'alterità dell'alunno, di tutti gli alunni, al fine di contribuire alla costruzione del loro processo identitario: solo chi si sente accolto nella sua singolarità, e non *nonostante* questa, può intraprendere quel cammino finalizzato a sentirsi davvero parte della nuova comunità, senza perdere i legami con quella pregressa (Dusi, 2011; Remotti, 2007). L'appartenenza non va più considerata come un mero dato ascrivibile a una comunità esterna cui è delegato il compito di accogliere o meno il soggetto (Simmel, 2006). L'appartenenza è oggi invece il risultato di un processo che coinvolge in modo interattivo il singolo e il contesto entro cui egli si muove (Conroy, 1999).

L'accoglienza è un concetto molto attiguo a quello di empatia, perché si sviluppa sul piano fenomenologico del dialogo finalizzato al reciproco riconoscimento degli attori in campo. Strumenti dell'empatia sono infatti l'attenzione e quindi l'ascolto attivo rivolto all'altro, il riconoscimento della sua unicità nel gioco di differenze/affinità con l'interlocutore, e infine l'arricchimento personale che deriva a tutti i soggetti coinvolti nella comunicazione interculturale (Kohut, 2009). La cultura dell'accoglienza si realizza nella congiuntura di diversi fattori: una democrazia reale, capace di difendere il bene comune a fronte degli interessi particolari; il rispetto dell'ambiente e la diminuzione delle disuguaglianze sociali, premesse dell'incontro autenticamente interculturale. La scuola è oggi chiamata a diventare protagonista, e non più strumento accessorio, dei grandi mutamenti sociali cui stiamo assistendo. La *pedagogia militante* (Ulivieri & Tomarchio, 2016) deve intervenire efficacemente sul microcosmo scolastico per poter incidere sul macrocosmo sociale, attraversato da linee di intolleranza e chiusura al diverso. Scopo finale sarà la formazione di *cittadino planetario*, capace di scavalcare la mera appartenenza all'Italia o all'Europa (Balducci, 1990).

Bibliografia

- Badino, A. (2013). *Strade in salita. Figlie e figli dell'immigrazione meridionale al Nord*. Roma: Carocci.
- Balducci, E. (1990). *L'uomo planetario*. Fiesole: ECP.
- Batini, F. (2011). *Orientare per non disperdere: le storie siamo noi. Una ricerca sperimentale sull'orientamento narrativo delle scuole secondarie di Livorno*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini, F., & Giusti S. (2015). *Non lavoro, non studio, non guardo la Tv*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Bauman, Z. (2001). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone* (O. Pe-sce transl.). Roma: Laterza.
- Bauman, Z. (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi* (M. De Carmeri, P. Boccagni transl.). Trento: Erickson
- Beck, U. (2003). *La società cosmopolita. Prospettive dell'epoca postnazionale* (C. Sandrelli transl.). Bologna: il Mulino.
- Benadusi, M. (2017). *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*. Firenze: Editpress.
- Bettoni, C. (2002). *Imparare un'altra lingua*. Roma: Laterza.
- Biagioli, R. (2005). *Educare all'interculturalità: teorie, modelli, esperienze scolastiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Biagioli, R. (2017). A come Accoglienza. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (ed.), *Gli alfabeti dell'interculturalità* (pp. 19-29). Pisa: ETS.
- Bocchi, B., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Cortina Raffaello.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1972). *La riproduzione. Sistemi di insegnamento e ordine culturale* (G. Mughini, transl.). Rimini: Guardalgi.
- Cambi, F. (2001). *Intercultura. Fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Campani, G. (2008). *Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia*. Milano: UNICOPLI.
- Collacchioni, L. (2006). *Insegnare emozionando, emozionare insegnando*. Tirrenia: Del Cerro.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Conroy, J.C. (1999). *Catholic Education: Inside-Out/Outside-In*. Dublin: Veritas Education.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D., & Favaro, G. (1997). *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione* (L. Borghi transl.). Firenze: La Nuova Italia.
- Di Blasio, P., & Vitali, R. (2001). *Sentirsi in colpa*. Bologna: il Mulino.
- Di Nicola, P. (1998). *La rete: metafora dell'appartenenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Dolci, D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare*. Torino: Edizioni Sonda.
- Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolerci*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dusi, P. (2011). Il riconoscimento. In A. Mariani (ed.), *25 saggi di pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Dusi, P. (2017). Appartenenza, appartenenze. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera, *Gli alfabeti dell'interculturalità*. Pisa: ETS.
- Erikson, H.E. (2008). *Infanzia e società* (L.A. Armando transl.).
- Fabiani R., & Passantino, C. (2007). *Risolvere i conflitti in classe. Tecniche di apprendimento cooperativo e di counseling educativo*. Trento: Erikson.

- Fanon, F. (1962). *I dannati della terra* (C. Cignetti transl.). Torino: Einaudi.
- Favaro, G. (2018). Parola che includono. L'italiano per (non essere) stranieri. In Fiorucci M., F. Pinto Minerva, A. Portera (ed.), *Gli alfabeti dell'intercultura*. (2017). Pisa: ETS.
- Favaro, G., & Luatti, L. (ed.). (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli.
- Filliozart, I. (1997). *Il quoziente emotivo. Come comprendere e usare le emozioni per riscoprire l'intelligenza del cuore* (M. Proh transl.). Alessandria: Piemme.
- M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (ed.), *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (A. Tarchetti, transl.). Torino: Einaudi.
- Frabboni, F., & Baldacci, M. (2004). *Didattica e successo formativo: strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Franta, H., & Colasanti, A.R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi transl.). Milano: Mondadori
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi* (F. Tellesi, transl.). Torino: Gruppo Abele.
- Goleman, D. (1997). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici* (I. Blum, B. Lotti transl.). Milano: Rizzoli.
- Honneth, A. (2002). *La lotta per il riconoscimento* (C. Sandrelli transl.). Milano: Il Saggiatore.
- Ianes, D. (2007). *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Trento: Erikson.
- Illich, I. (1978). *Descolarizzare la società* (E. Capriolo transl.). Milano: Mondadori
- Illich, I. (1991). *Distuggere la scuola: sei saggi sulla descolarizzazione* (M. Miegge transl.). Pistoia: Centro di Documentazione.
- Iori, B. (ed.). (2005). *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi migranti*. Milano: FrancoAngeli
- Jaspers, K. (1964). *Psicopatologia generale* (R. Prioli transl.). Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Kilpatrick, W.H. (1972). *La funzione sociale, culturale e docente della scuola* (N. Santalucia, transl.). Messina: Peloritana.
- Kohut, H. (2009). *La ricerca del Sé. Introspezione, empatia e psicoanalisi: rapporto tra modalità di osservazione e teoria*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lanna, M. (2011). *Ermeneutica del conflitto*. Benevento: Labrys.
- Lasch, C. (1981). *La cultura del narcisismo* (M. Bocconcelli transl.). Milano: Bompiani.
- Loschi, T. (1981). *Educazione affettiva, emotiva, sociale*. Bologna: Ed. Milano.
- Luccini, E. (2005). *Le idee politiche e sociali di G. E. Pestalozzi*. Padova: Il Poligrafo.
- Maritain, J. (1949). *L'educazione al bivio* (A. Agazzi transl.). Brescia: La Scuola.
- Marone, F. (2006). *Emozione e affetti nel processo formativo*. Pisa: ETS.
- Moscatti, R., Nigris, E., & Tramma, S. (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Milano: Bruno Mondadori.

- Nussbaum, M. (2001). *Diventare persone* (W. Mafezzoni transl.). Bologna: il Mulino.
- Pasolini, P.P. (1975). *Scritti corsari*. Milano: Garzanti.
- Petracchi, G. (1993). *Affettività a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Piaget, J. (2016). *L'epistemologia genetica* (F. Martinelli transl.). Roma: Studium.
- Pontecorvo, C. (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: il Mulino.
- Portera, A. (1997). *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Portera, A., & Dusi, P. (2017). *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Remotti, F. (2007). *Contro l'identità*. Roma: Laterza.
- Rosenberg, M. (2005). *Educazione che arricchisce la vita* (F. Rossi transl.). Roma: Esserci.
- Rossi, B. (2002). *Pedagogia degli affetti. Orizzonti culturali e percorsi formativi*. Roma: Laterza.
- Salimbeni, O. (2011). *Storie minori. Realtà ed accoglienza per i minori stranieri in Italia*. Pisa: ETS.
- Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà* (G. Rigamonti transl.). Milano: Mondadori.
- Sen, A.K. (2008). *Identità e violenza* (D. Galiberti transl.). Roma: Laterza.
- Seriacopi, C. (2004). L'obbligo scolastico e l'obbligo formativo come strumenti della scuola che accoglie. In E. Catarsi, *La scuola accogliente*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Severino, E. (1998). *Il destino della tecnica*. Milano: Rizzoli.
- Silva, C. (2008). *Pedagogia interculturale e diritti umani*. Roma: Carocci.
- Simmel, G. (2006). *Lo straniero* (D. Simon transl.). Torino: Il Segnalibro.
- Snow, D. R. (2005). *Classroom Strategies for Helping At-Risk Students. Association for Supervision and Curriculum Development*. Aurora: ASCD.
- Ulivieri, S. (ed.). (2018). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e Toscana*.
- Ulivieri, S. (1997). *L'educazione e i marginali: storia, teorie, luoghi e tipologia dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ulivieri, S., & Tomarchio, M. (2016). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Vegetti, M. (2004). Passioni antiche. L'io collerico. In S. Vegetti Finzi (ed.), *Storia delle passioni* (pp. 39-73). Roma: Laterza.
- Viganò, R., Brex, G., & Goisis, C. (2011). *Per il gusto di apprendere. La didattica come risorsa*. Milano: FrancoAngeli.
- Zollo, I., Pace, E. M., Agrillo, F., & Sibilio, M. (2016). Il ruolo dell'orientamento per la promozione dell'inclusione educativa e sociale. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(27), 14-28
- Zolo, D. (2011). *Sulla paura: fragilità, aggressività, potere*. Milano: Feltrinelli.