



La minoranza arabofona nel sistema scolastico italiano.

Analisi e proposte operative: l'Erasmus plus Enable – Self-Learning for Arab speaking refugee children

Sara Mazzei

Abstract: In this article, I want to present the first results of the research linked to the Erasmus plus project *Enable - Self-Learning for Arab speaking refugee children*, which aims to support the school inclusion of Arab speaking refugee children through the mother-tongue language and the professionalization of mother-tongue educators, in the perspective of self-learning methodology. These first results concern the Arab minority in Italy and Calabria, and the school inclusion of this community's children. I will analyse the presence of Arab speaking people in Italy and Calabria in a demographic perspective, looking at their nationality and genre, then I will do the same with the Arab speaking students in Italian school system. Another chapter will be dedicated to introduce the reception system for asylum seekers, with a focus on refugee children. At the end, I will describe the project workshops, especially the one that took place in Calabria.

Keywords: Arab speaking refugee children – School inclusion – Self-Learning

Parole chiave: Bambini rifugiati arabofoni – Inclusione scolastica – Auto-apprendimento

INTRODUZIONE

In questo articolo intendo presentare i risultati preliminari della ricerca relativa al progetto Erasmus plus *Enable*, il quale mira a supportare l'inclusione scolastica dei minori rifugiati arabofoni attraverso l'uso della lingua madre nei contesti di insegnamento e la professionalizzazione degli educatori e mediatori madrelingua araba, nella prospettiva delle metodologie di auto-apprendimento. Il progetto è ancora in corso, pertanto mi occuperò in questa sede dell'analisi che ha caratterizzato la prima fase della ricerca, ovvero l'analisi quantitativa della minoranza arabofona nel contesto italiano e calabrese, in particolare all'interno del sistema scolastico. Tale minoranza è composta da persone di diversa nazionalità, non necessariamente tutte musulmane, giacché esiste una componente minoritaria ma non trascurabile di arabofoni atei o credenti in altre



religioni. La scelta della lingua come tratto identificativo dipende dal fatto che essa travalica le appartenenze nazionali e religiose, basandosi su una familiarità data dal poter comprendersi utilizzando la propria lingua madre anche in una nazione straniera. Nonostante la grande varietà esistente di arabi parlati, tutti gli arabofoni utilizzano lo stesso alfabeto, e la forma scritta della lingua presenta molta più uniformità. La focalizzazione sull'aspetto linguistico permette di rapportarsi al meglio al principale problema esperito dagli studenti stranieri nella scuola italiana, che è l'apprendimento della lingua italiana, soprattutto per coloro i quali sono abituati a leggere e scrivere in un alfabeto non latino (Fiorucci, 2011).

Nella pratica scolastica, gli studenti stranieri vengono spesso inseriti nella categoria dei BES (Bisogni Educativi Speciali), nella casistica riferita al disagio socio-linguistico-culturale, che prevede un PDP (Piano Didattico Personalizzato), proposto dalla scuola ed accettato dalla famiglia o dal tutore, senza nessuna figura aggiuntiva di sostegno o mediazione linguistica (Miur, 2012; 2013). Basata su altri presupposti, sebbene i due piani spesso si sovrappongano, è la problematica concernente l'inclusione scolastica di alunni di fede musulmana: questi potrebbero essere di cittadinanza e lingua italiana e non avere affatto un problema di inclusione linguistica.

Gli studenti musulmani non sono tutti arabofoni e molti di loro conoscono la lingua araba solo il minimo necessario ad espletare le funzioni religiose: si tratta per la maggior parte di studenti provenienti da paesi dell'Africa o dell'Asia (Miur, 2018). Se si vuole affrontare la questione da un punto di vista culturale e religioso andranno prese in considerazione le pratiche religiose, le festività, le proibizioni alimentari e questioni culturali, ad esempio il modo in cui sono regolati i rapporti di genere o di autorità. Occorre tenere separate le due problematiche per non perdere di vista l'esistenza di eccezioni e per affrontare entrambe le questioni con la massima chiarezza.

L' ERASMUS PLUS *ENABLE*. FRAMEWORK TEORICO E METODOLOGIA DELLA RICERCA

Il progetto *Enable* coinvolge quattro università di diverse nazioni e una organizzazione non governativa: l'Università della Calabria in Italia; l'Università di Schwäbisch Gmünd e l'ONG Back on Track in Germania; l'Università di Gävle in Svezia e l'Università di Muğla in Turchia. *Enable* affronta, attraverso una metodologia di ricerca partecipativa basata sulla comunità (CBPR), la tematica dell'integrazione dei minori rifugiati arabofoni nei sistemi scolastici nazionali: in Germania, Svezia e Turchia si è registrato negli ultimi anni un forte aumento della presenza di minori arabofoni rifugiati, in larga parte siriani¹.

¹ Stock, M. (Schwäbisch Gmünd). "Self-learning methodologies for the integration of Arab speaking refugee children in cooperation with mother-tongue educator and teacher: comparing the Italian with the German context", conferenza "Integrazione sul posto: uno sguardo sul processo di integrazione nel confronto Italo-tedesco", 09-14/04/2018, Villa Vigoni.



L'integrazione scolastica di minori rifugiati è, in tutta Europa, oggetto dell'attenzione di numerosi studi accademici; essa presenta problematiche specifiche di tipo linguistico e psicopedagogico, quest'ultime dovute ai traumi ed alle violenze subite dai minori nei conflitti di cui sono stati testimoni e nel viaggio intrapreso per raggiungere l'Europa². L'Erasmus Plus *Enable*, per favorire l'inclusione scolastica di questi minori, propone un modello educativo extra-curricolare, in cui i punti di riferimento educativo siano operatori ed educatori madrelingua araba, che utilizzino le metodologie di auto-apprendimento che il progetto mira a definire. Tali metodologie fanno leva sulle conoscenze e competenze pregresse dello studente ed hanno come obiettivo primario di sviluppare nel minore maggiore motivazione, senso di autoefficacia e autonomia nello studio³. Questa metodologia pedagogica è l'oggetto della formazione che viene fornita ad operatori ed educatori madrelingua araba, attraverso un workshop di tre giorni organizzato in ognuno dei Paesi partecipanti. Tali workshops servono anche ad approfondire lo studio delle differenze interculturali tra i vari sistemi di accoglienza e scolastici⁴ dei Paesi coinvolti, a verificare l'applicazione dell'apparato teorico relativo alle metodologie di auto-apprendimento e a confrontarsi con le esperienze degli operatori nel loro lavoro con i minori rifugiati. Cruciale è dunque la figura dell'operatore/educatore madrelingua, di cui si auspica l'inclusione nel sistema scolastico, come già avviene in Svezia, dove lavora a stretto contatto con i professori ed aiuta l'alunno a comprendere valori, norme e regole della scuola, agendo sia come educatore che come mediatore culturale^{5 6}. L'esempio svedese è rilevante perché negli altri tre paesi coinvolti non esiste una figura istituzionalizzata simile a questa, nonostante tali figure giochino un ruolo molto importante, in quanto hanno una conoscenza profonda del contesto d'origine dei minori stranieri e guadagnano con maggiore facilità la loro fiducia proprio grazie all'uso della lingua madre (Favaro, 2002; Fiorucci, 2011): per questo il progetto ne incoraggia la professionalizzazione sottolineandone il potenziale come formatori multi-linguistici. Il target group a cui ci si riferisce, nell'obiettivo di favorire l'integrazione dei migranti nel Paese di accoglienza, non sono dunque solo i minori ma anche gli adulti rifugiati, nel loro compito di mediatori o educatori. Il progetto si basa su ricerche pedagogiche sviluppate dalle università partecipanti e riguardanti i metodi di auto-apprendimento che vengono applicati alle esperienze, alle conoscenze e alla lingua degli educatori madrelingua araba, nei diversi contesti di immigrazione⁶.

² Vedi ad es. per l'Italia: Favaro, G. (2002; 2013); Fiorucci, M. (2011; 2015); Gandolfi, P. (2006); Zoletto, D. (2016); per la Germania: Baierl, M. (2014); Kühn, M. (2011); Fröhlich-Gidhoff et al. (2016); per la Svezia: Bunar, N. (2015).

³ Cfr. ad es. Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976); Bandura, A. (1997); Landmann, M. et al. (2015).

⁴ Si intendono qui sia i sistemi scolastici dei paesi di provenienza che d'accoglienza. Sui sistemi scolastici dei paesi arabi si vedano Zani, G. L. (2005); Gandolfi, P. (2010); Mazzei, S. (2016).

⁵ Per ulteriori informazioni <http://www.omsvenskaskolan.se/>; www.skolverket.se/nyanlanda;

⁶ Attualmente sono stati sviluppati i seguenti strumenti concettuali, metodologici e di analisi del contesto: *introduction to German context, basic training concept, project's structure; basic attitudes as a tool for being a supportive*



Enable affronta sia l'apprendimento della L2 che il mantenimento dell'L1. Ogni paese ha sviluppato diverse teorie e pratiche legate alla L2 da apprendere; tuttavia alcune riflessioni sviluppate in Italia mi appaiono generalizzabili alle altre lingue (svedese, tedesco, turco), le cui scritture si basano sull'alfabeto latino. Per gli studenti arabofoni possono destare confusione questioni a prima vista banali, come la direzione della scrittura o il senso di apertura del quaderno, visto che l'arabo si scrive da destra a sinistra; inoltre l'arabo ha una sola grafia, corrispondente al nostro corsivo, non esistono le maiuscole e la punteggiatura è poco usata, per questo può risultare difficoltoso ai bambini arabofoni apprendere le diverse grafie e l'uso della punteggiatura (Favaro, 2002: 236-243).

Per quanto riguarda il mantenimento della lingua madre da parte dei minori, esso è ritenuto funzionale ad un migliore sviluppo cognitivo oltreché un fattore positivo per la costruzione di identità. Numerosi studi e ricerche condotti sul tema del bilinguismo infantile portano ad affermare che maggiore è la competenza nella lingua madre, maggiormente possono svilupparsi le funzioni cognitive e l'apprendimento anche nella seconda lingua, mentre uno scarso livello di competenza in entrambe le lingue comporta effetti negativi sull'apprendimento in generale; inoltre maggiore è la consapevolezza dei meccanismi linguistici della propria lingua madre maggiore è la possibilità di apprendere quelli della lingua seconda.

Per quanto riguarda la costruzione di identità, il legame tra questa e la lingua madre è inscindibile, in quanto lingua degli affetti che ci definisce e plasma. Per molti emigrati la perdita dell'L1 ha significato la perdita del contatto autentico con sé stessi, i propri ricordi e legami, e il conseguente sviluppo di una sorta di silenzio interiore (Favaro, 2002). Il mantenimento e la valorizzazione dell'L1 è una condizione importante per un'inclusione positiva nella società d'accoglienza; si considerino a questo proposito i vantaggi del poter accedere direttamente al Corano e alla produzione culturale dei paesi d'origine, acquisendo così una maggiore capacità di negoziazione rispetto a pratiche e valori familiari e tradizionali ed alle idee proposte dai movimenti islamisti (Gandolfi, 2011).

Avendo delineato le teorie, metodologie e problematiche centrali nel progetto *Enable*, mi occuperò nel prossimo paragrafo dell'analisi quantitativa della minoranza arabofona nel contesto italiano e calabrese, basandomi sulle statistiche Istat (2017), e all'interno del sistema scolastico italiano, basandomi sulle statistiche del Miur (2018), relative all'A.S. 2016/17. La dimensione regionale è molto importante perché è a questo livello che si sono svolte le fasi operative della ricerca, di incontro e colloquio con mediatori ed educatori madrelingua araba; si verificheranno pertanto le differenze più rilevanti tra il contesto regionale e nazionale. Nel paragrafo successivo si analizzeranno in breve i rapporti tra sistema educativo e sistema d'accoglienza, sottolineando i punti di intersezione

teacher; dealing with children in refugee circumstances; what is learning; motivation, self-concept and self-regulated learning (Stock, M.; Aich, G.; Richert, K.; Schwäbisch Gmünd); *pupils' knowledge and identity. How the Tutors action affect pupils; a triplete of positions in communication: Teller-Listener-Observer* (Kimhag, K.; Söderhall, B.; Gävle); *introduction to asylum and school system in Italy* (Zecca, V.; Mazzei, S.; Unical).



tra diverse categorie di alunni con cittadinanza non italiana: minore straniero nato in Italia o all'estero da genitori regolarmente soggiornanti in Italia, minore straniero non accompagnato e minore richiedente asilo o rifugiato. Seguirà un paragrafo dedicato al workshop tenutosi in Calabria, in cui se ne descriveranno struttura, partecipanti, obiettivi e risultati.

LA MINORANZA ARABOFONA IN ITALIA E IN CALABRIA E NEL SISTEMA SCOLASTICO

Al 01/01/2017, gli stranieri residenti in Italia erano 5.046.994, l'8,3% della popolazione residente. Le nazionalità più numerose erano quella rumena, albanese e marocchina, seguite da molte altre con una presenza numerica inferiore; gli stranieri residenti in Calabria erano 102.824, il 5,2% della popolazione residente. Volendomi soffermare sugli arabofoni, procederò ad una analisi quantitativa di questo gruppo, sommando gli appartenenti alle diverse nazionalità in cui l'arabo è lingua nazionale, maggioritaria o ufficiale, ovvero i paesi facenti parte della Lega Araba (Istat, 2017). Nella *Tab.1* per ogni nazionalità è riportato il numero totale di appartenenti in Italia e in Calabria, distinguendo per genere e riportando la percentuale sul totale di stranieri. La prima informazione che ricaviamo da questi dati è che, dopo il rumeno, parlato dalla più numerosa comunità di migranti in Italia (23,2%) (Istat 2017), la seconda lingua parlata dagli stranieri è l'arabo (circa il 13%, cfr. *Tab.1*).

Tab.1. La minoranza arabofona in Italia e in Calabria per nazionalità e genere.

Nazione	ITALIA				CALABRIA			
	Maschi	Femmine	Totale	% su stranieri	Maschi	Femmine	Totale	% su stranieri
Marocco	225.278	195.372	420.650	8,33%	8.230	6.162	14.392	14,00%
Egitto	76.754	36.011	112.765	2,23%	423	59	482	0,47%
Tunisia	58.764	35.300	94.064	1,86%	451	260	711	0,69%
Algeria	12.705	7.732	20.437	0,40%	246	100	346	0,34%
Somalia	5.825	2.403	8.228	0,16%	248	91	339	0,33%
Siria	2.958	2.034	4.992	0,10%	90	47	137	0,13%
Libano	2.427	1.312	3.739	0,07%	19	11	30	0,03%
Iraq	2.799	741	3.540	0,07%	560	48	608	0,59%
Sudan	1.950	498	2.448	0,05%	83	11	94	0,09%
Libia	1.285	743	2.028	0,04%	30	17	47	0,05%
Giordania	1.022	719	1.741	0,03%	6	5	11	0,01%
Palestina	676	285	961	0,02%	37	20	57	0,06%
Mauritania	628	210	838	0,02%	18	1	19	0,02%
Altri ⁷	310	204	514	0,01%	4	1	5	0,00%
Tot.	393.381	285.564	678.945	13%	10.444	6.833	17.277	17%

Elaborazione su dati Istat 2017

Facendo riferimento alla *Tab.1*, notiamo che a livello nazionale e regionale, la comunità marocchina è la più numerosa, il restante è composto soprattutto da egiziani, tunisini e algerini; vi è dunque una netta preponderanza di arabofoni



provenienti dal Nord Africa. Gli uomini sono più numerosi delle donne e tale differenza appare marcata in quasi tutte le singole nazionalità.

Nell' A.S. 2016/2017 gli studenti stranieri in Italia erano circa 826.000, circa il 9,4% del totale; in Calabria erano 12.458, il 4,2%. Nella *Tab.2*, riguardante gli studenti arabofoni nel sistema scolastico italiano, per ogni nazionalità è riportato il numero totale di studenti e la percentuale sul totale di alunni stranieri e sul numero totale di connazionali.

Tab.2 Studenti arabofoni nel sistema scolastico italiano

Nazione	Alunni	% su alunni stranieri	% su Nazionalità
Marocco	102.121	12,36%	24%
Egitto	19.925	2,41%	17%
Tunisia	18.613	2,25%	19%
Algeria	4.758	0,58%	23%
Siria	1.210	0,15%	6%
Libia	537	0,06%	10%
Libano	466	0,06%	12%
Iraq	463	0,06%	13%
Giordania	460	0,06%	18%
Somalia	365	0,04%	18%
Sudan	234	0,03%	13%
Mauritania	181	0,02%	18%
Palestina	86	0,01%	10%
Altri ⁹	170	0,02%	32%
Tot.	151.381	18%	22%

Elaborazione su Dati Miur 2018

Facendo riferimento alla *Tab.2*, sono circa 151.381 gli studenti arabofoni iscritti nel sistema scolastico italiano, circa il 18% del totale (dato stabile negli ultimi 3 anni), tra questi la maggior parte sono marocchini, seguiti da egiziani e tunisini. Se mettiamo a confronto il numero di arabofoni totali con il numero di studenti arabofoni, vediamo che più di un quinto della popolazione arabofona residente in Italia è in età scolare e frequenta la scuola. È un dato alto, che testimonia di quanto per questa comunità la dimensione scolastica sia importante. Se guardiamo a questo confronto per le singole nazionalità, tra le comunità più numerose il Marocco e l'Algeria hanno una percentuale di iscritti a scuola superiore alla media generale, dovuta probabilmente all'alto numero di stranieri di seconda generazione presenti in queste comunità, ovvero di studenti nati e cresciuti in Italia; i paesi con le percentuali più basse sono la Siria e la Libia, ad indicare probabilmente una comunità formata per lo più da adulti richiedenti asilo (*Tab.2*, 2018). In generale più della metà degli studenti stranieri di cittadinanza non italiana sono nati in Italia, le statistiche ufficiali del Miur (2018) non forniscono però questo dato disaggregato per nazionalità. Nelle scuole calabresi è storicamente radicata la presenza di alunni appartenenti alle culture arbëreshë e rom; la presenza di alunni marocchini è un dato ormai decennale,



mentre la presenza di alunni provenienti da altri paesi arabofoni è un fenomeno più recente (Mazzei, 2016). Nell'ultimo decennio la composizione delle classi ha infatti cominciato a differenziarsi includendo anche altri arabofoni, soprattutto iracheni, egiziani, tunisini, siriani e palestinesi.

Le differenze più rilevanti tra contesto regionale e nazionale sono dunque le seguenti: la percentuale di studenti stranieri nella regione (4,2%) è nettamente più bassa di quella nazionale (9,4%) (Miur, 2018); possiamo notare che in Calabria gli arabofoni rappresentano il 17% del totale degli stranieri, un dato del 4% maggiore della media nazionale. Le donne sono molto meno numerose degli uomini, ancor più che a livello nazionale, soprattutto per l'Iraq e l'Egitto (*Tab.1*).

LA PRESENZA DI MINORI ARABOFONI NEL SISTEMA D'ACCOGLIENZA PER RICHIEDENTI ASILO E RIFUGIATI

Le statistiche del precedente paragrafo non dicono nulla circa la posizione giuridica del minore in Italia, giacché tale elemento non è discriminatorio rispetto all'iscrizione a scuola, che va garantita a tutti i minori. Pertanto il Miur conteggia insieme gli studenti nati in Italia o all'estero da genitori stranieri, aventi normale permesso di soggiorno, e coloro i quali sono giunti in Italia per richiedere protezione internazionale o sono nati in Italia da genitori rifugiati, e i MSNA (minori stranieri non accompagnati). Quest'ultima è una categoria particolarmente fragile, infatti che richiedano o meno l'asilo, sono comunque tutelati dallo stato in quanto minori, quindi titolari di determinati diritti, ad esempio proprio il diritto all'istruzione.

Al 31/12/2017, risultano presenti in Italia 18.303 minori stranieri non accompagnati, tra questi 9.782 hanno fatto domanda di protezione internazionale. I principali Paesi di provenienza, stabili negli ultimi 3 anni, sono Gambia, Egitto, Guinea, Albania, Eritrea, Costa d'Avorio, Nigeria, Mali, Senegal, Bangladesh e Somalia (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017). Al 31/05/2018 risultano presenti in Italia 13.318 MSNA; volendoci soffermare sugli arabofoni notiamo che l'Egitto è sempre tra le nazionalità più numerose con 1.266 presenze, a cui seguono Somalia (556), Tunisia (434), Marocco (217), Sudan (146), Algeria (37), Siria (30), Iraq (28) e Libia (14). Altro dato molto stabile riguarda l'età dei minori: nel periodo considerato, ma il trend è stabile negli anni, circa il 60% ha 17-18 anni; il 25% circa 16-17, circa il 9% 15-16, e solo il restante tra 0 e 14 anni, ovvero è nell'età che ricade nell'obbligo scolastico (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2018).

I minori aventi tra 16 e 18 anni difficilmente vengono inseriti nelle classi con i loro coetanei, per la difficoltà di inclusione linguistica in un così breve periodo; più spesso seguono i corsi per adulti presso i CPIA, ed a volte non partecipano a nessun genere di formazione (Save the Children, 2017; Fondazione Migrantes, 2017). Pertanto ben pochi tra questi adolescenti fanno anche parte delle



statistiche del MIUR. I minori richiedenti asilo, che siano o meno accompagnati, sono ospitati nei centri di accoglienza, differenziati in centri afferenti alla rete pubblica SPRAR (sistema protezione richiedenti asilo e rifugiati) e CAS (centri di accoglienza straordinari) privati.

Pur essendo il sistema SPRAR quello deputato alla seconda accoglienza, ovvero all'accoglienza di lungo periodo che prevede non solo la soddisfazione dei bisogni primari ma anche di quelli educativi e sociali, la carenza di posti al suo interno fa sì che molti richiedenti asilo trascorrono nei CAS, deputati in teoria solo ad una prima accoglienza, periodi molto più lunghi del previsto e spesso tutto il periodo di accoglienza (Save the Children, 2017; Fondazione Migrantes, 2017); rispetto ai numeri prima citati si pensi che a Marzo 2018 erano presenti nel sistema SPRAR solo 3.488 MSNA⁷.

Solo alcuni centri di accoglienza offrono servizi di qualità in riferimento all'inclusione scolastica e ai percorsi di apprendimento, che comprendono l'accompagnamento del bambino nel percorso formativo dentro e fuori la scuola, ma ciò non è obbligatorio, pertanto molti altri si limitano al minimo previsto dalla legge: l'iscrizione a scuola per i minori fino a 16 anni e l'organizzazione di corsi di italiano L2 all'interno dei centri (Save the Children, 2017; Fondazione Migrantes, 2017).

Il sistema scolastico non ha alcun obbligo nei confronti dei minori stranieri rifugiati, né per quanto riguarda la loro iscrizione né per quanto riguarda i servizi di mediazione. Se il minore viene iscritto a scuola gli insegnanti possono, in collaborazione con gli operatori del centro, prevedere un piano didattico personalizzato, anch'esso non obbligatorio. I presidi possono attivare dei servizi di mediazione ma non sono obbligati a farlo dalla legge (Miur 2012) e la mancanza di fondi spesso blocca questo genere di iniziative autonome. Nella maggior parte dei casi i minori seguono dei corsi di italiano L2 all'interno degli stessi centri, corsi poco monitorati e la cui qualità è incerta, o, se adolescenti, frequentano i corsi serali per adulti nei CPIA, dove vi è un maggior monitoraggio; in entrambi i casi i minori sono privati della socializzazione tra pari che offre la normale iscrizione nel sistema scolastico, privazione che ha conseguenze negative sul piano dell'apprendimento e dell'inclusione sociale⁸.

Un aspetto peculiare della Calabria riguarda la distribuzione dei minori in piccoli centri piuttosto che in agglomerati urbani di una certa ampiezza: si veda l'esempio dei comuni di Riace ed Acquafredda (Elia, 2014, 2017) o del comune di Camini, che ospita 36 siriani su una popolazione residente totale di 818 unità, per la maggior parte adulti ed anziani (Ferrigo, 2016). In questi comuni gli alunni stranieri rappresentano una grossa fetta della popolazione scolastica totale, tanto ridotta prima del loro arrivo che la scuola elementare rischiava la chiusura.

⁷ Fonte: Banca dati Servizio Centrale SPRAR. <http://www.sprar.it/i-numeri-dello-sprar>

⁸ Cfr. i report di Save the Children (2017) e Fondazione Migrantes (2017).



I WORKSHOP DEL PROGETTO *ENABLE*

I workshop sono stati ideati come momenti centrali del progetto, in cui teorie e pratiche educative vengono trasmesse agli operatori ed educatori madrelingua araba ed in tal modo messe alla prova. Ogni workshop costituisce un momento di verifica del lavoro teorico svolto dai ricercatori, verifica che avviene attraverso i feedback della comunità arabofona partecipante, in base a quanto considerano utile e pertinente la formazione ricevuta. Gli obiettivi del workshop sono dunque sia fornire una formazione specifica ai partecipanti arabofoni che verificare l'apparato teorico sviluppato. I partecipanti vengono selezionati in maniera differente a seconda dei contesti nazionali, in modo da rispondere alle diverse esigenze territoriali. Il primo workshop si è svolto a Berlino nel febbraio 2018; il secondo all'Unical nel giugno 2018; se ne prevede un terzo in Svezia nell'autunno di questo anno ed un quarto in Turchia nei primi mesi del 2019. Al workshop di Berlino hanno partecipato numerosi siriani che operano come volontari con i minori della loro comunità attraverso la ONG *Back on Track*. In questo caso il gruppo di partecipanti era omogeneo dal punto di vista della nazionalità e coeso in quanto facente parte della stessa ONG, che è partner del progetto stesso. Il caso tedesco è dunque peculiare in quanto i partecipanti al workshop sono loro stessi promotori del progetto, ed è da una loro esigenza di formazione che esso nasce. Tale esigenza di formazione sembra sia stata soddisfatta attraverso il workshop; i feedback ricevuti hanno sottolineato gli aspetti della formazione e della metodologia da migliorare o modificare.

Il workshop di giugno in Calabria è stato costruito tenendo conto dei feedback del workshop precedente e degli aspetti che caratterizzano il contesto italiano e calabrese. Per quanto riguarda i feedback, si è cercato di dare più spazio alla discussione sul sistema d'accoglienza e scolastico nazionale, assente nel workshop di Berlino, ed alla narrazione delle esperienze dei partecipanti. Per quanto riguarda il contesto locale, esso è caratterizzato da una composizione non omogenea della minoranza arabofona; nel sistema scolastico nazionale è preponderante la presenza della nazionalità marocchina e per quanto riguarda i minori rifugiati o non accompagnati, l'Italia è caratterizzata da un alto numero egiziani non presenti negli altri paesi partner.

Al workshop hanno partecipato 22 persone: studenti, mediatori linguistici e culturali ed educatori arabofoni provenienti da molteplici nazioni del mondo arabo, in rappresentanza della pluralità di nazionalità arabofone presenti in Italia. Vi erano un buon numero di marocchini ed egiziani, oltreché tunisini, palestinesi, siriani, giordani, libanesi, libici e sudanesi. La maggior parte di loro è stata selezionata in base alla loro esperienza in associazioni di volontariato o centri di accoglienza, in base agli studi effettuati o al lavoro svolto; alcuni di loro invece hanno chiesto di poter partecipare al workshop, avendone sentito parlare, a riprova dell'interesse che l'iniziativa ha suscitato nella comunità arabofona locale. Hanno dunque partecipato operatori e volontari di diversi centri ed



associazioni, operanti in diverse località della provincia di Cosenza, Catanzaro e Reggio Calabria.

Una prima annotazione importante è che non si conoscevano tra loro; questo ha fatto sì che il workshop si connotasse innanzitutto come un momento utile per fare rete tra professionisti parlanti la stessa lingua madre. I partecipanti erano tutti molto informati e conoscevano bene sia il sistema di accoglienza che quello educativo, gli argomenti trattati hanno pertanto stimolato un vivace ed interessante dibattito, basato anche sulla loro personale esperienza come migranti, ospiti e/o lavoratori del sistema d'accoglienza, come studenti e docenti in patria e in Italia. In particolare si è confrontata l'esperienza migratoria in Italia tipica della comunità marocchina con l'esperienza del richiedente asilo politico in Italia, tipica di siriani e palestinesi.

I contenuti della formazione sono stati ritenuti interessanti ed utili per il lavoro con i minori rifugiati, soprattutto quelli specificatamente riguardanti l'apprendimento e il rapportarsi con bambini che hanno subito traumi, ovvero la parte più pedagogica e psicologica, vero cuore del progetto. Tale tipo di formazione è quella maggiormente mancante a questi operatori, che lavorano grazie alle loro abilità linguistiche in arabo ed italiano e alla loro conoscenza socio-politica e culturale dei contesti di partenza e provenienza.

CONCLUSIONI

Le diversità tra sistemi educativi e d'accoglienza e nella composizione della popolazione migrante e rifugiata dei paesi partecipanti al progetto, possono essere ritenute non un ostacolo, bensì una possibilità per ampliare ed arricchire la ricerca scientifica e verificare le modalità di implementazione delle metodologie proposte.

Nei due workshop che si sono svolti la formazione è stata ritenuta utile dagli operatori ed educatori madrelingua araba a cui ci si rivolgeva, che hanno elevate competenze linguistiche in diverse lingue e ottime conoscenze del contesto socio-politico e culturale dei paesi di partenza e di arrivo, ma sentono il bisogno di una formazione psico-pedagogica specifica sul come operare con bambini rifugiati, il cui profilo psicologico è spesso segnato dal trauma vissuto.

Il progetto *Enable* è ancora nel pieno del suo svolgimento, e le analisi e i concetti ad esso correlati sono ancora in fase di elaborazione; i feedback ricevuti durante e dopo il workshop in Calabria saranno utili alla costruzione del workshop in Svezia, e i feedback che si riceveranno in base a quest'ultimo serviranno a costruire quello in Turchia; si arriverà così ad elaborare un modello di formazione transnazionale capace di rispondere a diverse necessità locali. Anche per le conclusioni relative al workshop si dovrà attendere un momento successivo, in cui verranno analizzate le interviste effettuate con i partecipanti nei mesi successivi ad esso, per verificare le ricadute sul territorio del progetto e



l'efficacia della formazione all'interno della realtà quotidiana e lavorativa dei partecipanti.

In questa sede possiamo dunque riassumere alcune constatazioni.

Abbiamo potuto osservare la consistenza numerica della comunità arabofona in Italia e possiamo supporre che sia destinata a crescere, per via del fenomeno delle cosiddette seconde generazioni, in aumento continuo.

Abbiamo potuto constatare che tale comunità è costituita in massima parte da migranti con normale permesso di soggiorno e non da rifugiati, e che i rifugiati minori più numerosi sono gli egiziani.

Guardando al piccolo campione di operatori che hanno partecipato al workshop, abbiamo constatato che hanno dei percorsi formativi importanti ed esperienze lavorative pregresse particolari, risultando lavoratori specializzati che possono risultare utili alla mediazione linguistico-culturale e all'educazione nel nostro paese.

Un punto essenziale del progetto, particolarmente interessante nel contesto italiano e calabrese, è dunque proprio la valorizzazione dei percorsi formativi e professionali dei rifugiati.

Sarebbe interessante costruire e analizzare futuri percorsi con coloro i quali nel paese d'origine lavoravano come maestri, educatori o professori e potrebbero trovare impiego nella scuola e nell'educazione extra-scolastica.

BIBLIOGRAFIA

BANCA DATI SERVIZIO CENTRALE SPRAR. <http://www.sprar.it/i-numeri-dello-sprar>

BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman;

BAIERL M. (a cura di) 2014. *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

BIM, SVR INTEGRATION AND MIGRATION. 2017. *Vielfalt im Klassenzimmer*;

BUNAR, N. (A cura di). 2015. *Nyanlända och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.

ELIA, A. 2014. *Rifugiati in Calabria. Risposte locali a disuguaglianze globali. Sperimentare una didattica interculturale partecipata* (cap. 3.5). Soveria Mannelli: Rubbettino;

ELIA, A. 2017. Discriminazioni a scuola. Percorsi intersezionali di prevenzione, in A. Elia, P. Fantozzi (a cura di), *Discriminazioni in una regione del mezzogiorno. I risultati di una ricerca in Calabria*. Soveria Mannelli: Rubbettino;

FAVARO, G. 2002. *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Firenze: La Nuova Italia;

FAVARO, G. 2013. *Genitori sulla soglia. Distanze, approssimazioni e interazioni tra scuola e famiglie immigrate*; atti di *INSIEME. Scuola, famiglie, integrazione*. Seminario Nazionale, Ancona, 20-21/09/ 2012, Teatro delle Muse;



- FERRIGO, N. 2016. *Così i migranti hanno salvato il borgo destinato a scomparire*. «LA STAMPA ITALIA», da
<http://www.lastampa.it/2016/08/06/italia/cronache/cos-i-migranti-hanno-salvato-il-borgo-destinato-a-scomparire-rVwSbF5xSd1SansuhgOzjP/pagina.html>;
- FIORUCCI, M. 2011. *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando Editore;
- FIORUCCI, M. & CATARCI, M. 2016. *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*. New York: Routledge Editore;
- FONDAZIONE MIGRANTES. 2017. *Il diritto d'asilo, report 2017, minori rifugiati vulnerabili e senza voce*. Todi (PG): Editrice Tau;
- FRÖHLICH-GIDHOFF, K., KERSCHER-BECKER, J.; HÜSSON, D.; STEINHAUSER, H.; FISCHER, S. 2016. *Stärkung von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung. Herausg. Präventionsnetzwerk Ortenauskreis*. Freiburg: FEL-Verlag.
- GANDOLFI, P. 2006. *L'arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*. Bologna: Casa Editrice Il Ponte;
- GANDOLFI, P. 2010. *La sfida dell'educazione nel Marocco contemporaneo. Complessità e criticità dall'altra sponda del Mediterraneo*. Troina (En): Città Aperta;
- GANDOLFI P. 2011. *Etnografie e lavori sul campo in Maghreb e in Marocco: prima e dopo le «rivoluzioni»*, in *Archivio Antropologico Mediterraneo*, vol. 13, p. 89-103. Università degli studi di Palermo.
- KÜHN M. 2011. *Trauma als Destruktion des Dialogs mit dem Selbst, der Umwelt und dem Leben an sich*. In: Sozial Extra 11-12/2011, 12-15.
- LANDMANN, M., PERELS, F., OTTO, B., SCHNICK-VOLLMER, K. & SCHMITZ, B. 2015. *Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen*. In E., Wild & J., Möller (a cura di), *Pädagogische Psychologie* (2.edizione). p. 45-65. Berlin, Heidelberg: Springer;
- MAZZEI, S. 2016. *Integrazione degli studenti musulmani. Analisi dell'universo culturale di riferimento. Il caso studio dell'Egitto*. Tesi di laurea magistrale. Università della Calabria;
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione – Div. II. *Report di monitoraggio. I MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI (MSNA) IN ITALIA*. Dati al 31/12/2017;
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione – Div. II. *Report mensile. Minori stranieri non accompagnati (msna) in italia*. Dati al 31 maggio 2018;



- MIUR. 2012. Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 “*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*”;
- MIUR. 2013. Nota ministeriale N° 2563 del 22 novembre 2013 “*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/14. Chiarimenti*”.
- MIUR - Ufficio Statistica e Studi. 2018. *Notiziario_alunni_Stranieri_nel_sistema_scolastico_italiano_16_17.pdf*;
- MIUR – Ufficio Statistica e Studi. 2017. *La dispersione scolastica nell’ a. s. 2015/2016 e nel passaggio all’ a. s. 2016/2017*;
- SAVE THE CHILDREN. 2017. *Atlante Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia*. <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/AtlanteMinoriMigranti2017.pdf>;
- SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J. & STANTON, G. C. 1976. *Self-concept: validation of construct interpretations. Review of Educational Research*, 46 (3), pp. 407-441;
- ZANI, G. L. 2005. *Educazione in Islam. Fonti, storia, prospettive*. Brescia: Editrice La Scuola;
- ZOLETTO, D. 2016. *La prospettiva teorica postcoloniale alla prova dei banchi di scuola italiani*. In *FROM THE EUROPEAN SOUTH 1*, pp. 43-49. <http://europeansouth.postcolonialitalia.it>;

L'AUTRICE

Sara Mazzei è pedagoga. Laurea triennale in Scienze dell'educazione nel 2012, laurea specialistica in Scienze Pedagogiche per l'interculturalità e i media nel 2016. Dal 2016 è membro del comitato editoriale della rivista “Occhiali – Rivista sul Mediterraneo islamico”.

E-mail: saramazzei1989@gmail.com