

Valentina Sacchetto, Rocco De Paolis

Come sta la scuola?

(doi: 10.12828/100691)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo speciale, maggio 2021

Ente di afferenza:

()

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

Questo articolo è reso disponibile con licenza CC BY NC ND. Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it/>

«Come sta la scuola?»

di **Valentina Sacchetto** e **Rocco De Paolis**

Prologo

In piazza Castello, sotto al monumento al Duca D'Aosta e ai Militi della prima guerra mondiale, sosta un gruppetto di giovani ciclisti con le borse colorate della consegna a domicilio.

Mi sento chiamare: «Ciao, maestro, come stai?». Abbassiamo le maschere per riconoscerci.

Ali è seduto su una panchina, il sole illumina il suo sorriso di ventenne, si alza in piedi, come a Scuola, mi chiede cautamente se sto bene, sento la sua preoccupazione per la mia età. Lo rassicuro, così può passare a chiedermi della nostra classe, di noi insegnanti ed educatori, dei compagni.

«Come va, che cosa state facendo?».

Siamo stati insieme per due anni scolastici. La nostra scuola si trova a Porta Palazzo (a Torino chiamiamo così piazza della Repubblica). A Porta Palazzo c'è il più grande mercato all'aperto della città, si dice che sia il più grande mercato del genere in Europa. Porta Palazzo è un mondo magico, è un luogo potente, gustoso, colorato, musicale, un laboratorio continuo dove le culture si intrecciano, si trasformano. Piccoli e grandi commerci si mescolano ad illegalità anche

Valentina Sacchetto, *Educatrice*,
valentina.sacchetto@gmail.com

Rocco De Paolis, *Insegnante alfabetizzatore*,
rdepaolis@hotmail.com

La rete che sviluppa i progetti per i minori nei CPIA cittadini è promossa dalla Città di Torino – Servizi educativi e sociali; dalla Fondazione per la scuola di CSP; dai CPIA 1, 2 e 3 con i loro 7 plessi; dalle associazioni ASAI, AMECE, Diskolé APS e Minollo Cooperazione sociale nella città.

pericolose che aumentano le difficoltà della vita quotidiana. Un po' più avanti inizia la Barriera di Milano, sì, la Barriera di una prima periferia piena di vita, di occupazioni, di sgomberi, di umanità che lotta per sopravvivere, dove puoi ancora incontrare tanti giovani. Una Barriera popolare, che rischia di essere travolta da una disordinata gentrificazione, motivata dalla povertà della cassa comunale.

In corso Giulio Cesare sta la nostra scuola, dentro la scuola primaria «Giuseppe Parini». Dal 1988 ci sono i corsi per giovani e adulti. Tutti la conoscono come «la Parini», al femminile. Oggi il suo spento acronimo burocratico è CPIA 2, già CTP. In Piemonte i CPIA sono 12, 3 in città, articolati in 7 plessi distribuiti su tutto il territorio urbano¹.

Alì è arrivato a Torino dopo un lungo e pericoloso viaggio, quando aveva 16 anni. Come molti altri si è rivolto al CPIA. Gli piace ricordare di quando è entrato a scuola e non riusciva a farsi capire, ripeteva *madrassa, madrassa école*. In suo aiuto, passando nel corridoio, uno studente ha detto forte: «Sì, qui è la scuola».

Quando mi chiede «Come sta la scuola?» vuole sapere della salute, del corpo.

Con un gesto gli rispondo «Così così»; annuisce, si guarda intorno, e senza parlare mi dice: «Capisco».

Mi racconta che sta imparando a muoversi velocemente in città, che guadagna poco, ma non vuole stare fermo. Ora può girare in bicicletta, senza essere continuamente fermato per controllo documenti o per dimostrare la proprietà della sua bici. È contento di sentirsi utile.

Lui vuole continuare a studiare, mi chiede informazioni su corsi professionali. Vuole continuare ad imparare, non si accontenta di aver conseguito il Diploma di licenza conclusiva del primo ciclo di istruzione: «Maestro Rocco, devo imparare a fare cose difficili, voglio un mestiere, devo sapere fare qualcosa bene».

Ci diamo un appuntamento a scuola.

Poi mi chiede e mi dà informazioni sui suoi compagni di classe.

Ci smascheriamo per sorridere e ci auguriamo che il COVID finisca.

¹ <https://www.miur.gov.it/i-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti>.

1. Una fotografia mossa: ragazze e ragazzi under 18 nei CPIA torinesi

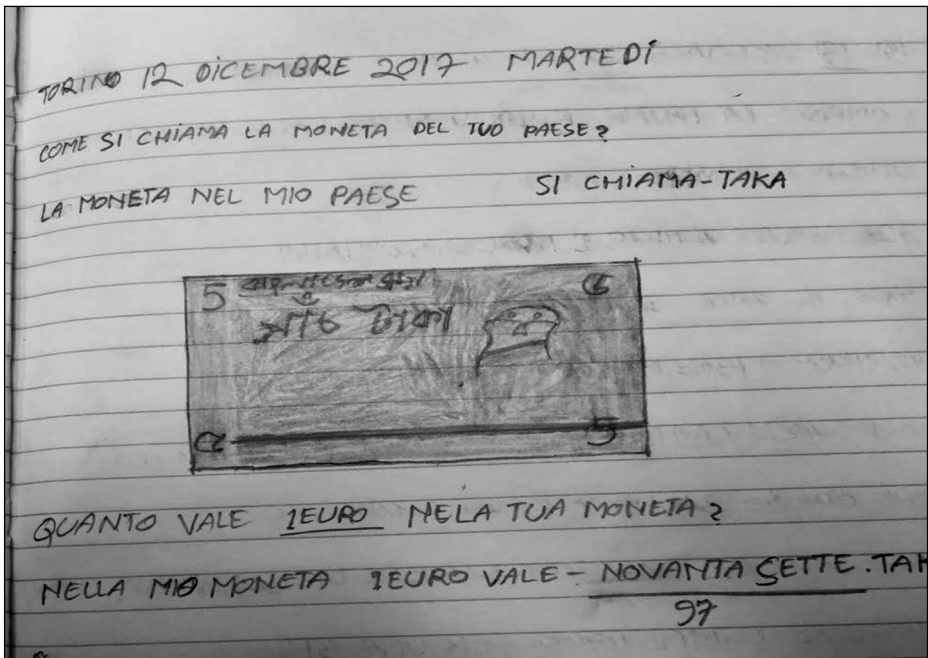
Notre nature est dans le mouvement.

Blaise Pascal

Nel corso dell'ultimo decennio la presenza di minori tra i 16 e i 18 anni è sensibilmente cresciuta. In alcuni plessi si arriva a contare fino a un centinaio di ragazze e ragazzi under 18, aumenta anche la differenziazione interna, stratificata per background scolastici, provenienza, genere, bisogni materiali, aspirazioni. Se l'aumento delle diversità è un processo caratteristico delle città contemporanee, i CPIA, specie i gruppi delle e dei minori che li frequentano, costituiscono un esempio dinamico della nuova *diversità urbana*. L'aumentata presenza, nella scuola e nella città, di minori portatori di bisogni complessi nell'età dell'obbligo formativo, ha interrogato con forza la comunità educante, già vitale e organizzata grazie alla ventennale esperienza di *Provaci ancora Sam*², con una nuova domanda di scuola. La complessità dei bisogni formativi emersi nel corso degli anni della sperimentazione del progetto *Sam* ha suscitato nei gruppi di lavoro composti da insegnanti ed educatori la necessità di promuovere un'azione più incisiva orientata allo sviluppo di percorsi di apprendimento capaci di affrontare i saperi disciplinari sperimentando un nuovo modello di azione educativa. Dall'anno scolastico 2017/2018, nelle sedi dei CPIA, si sono formate 7 classi denominate «Inclusione Minori». Il progetto *Inclusione Minori*³ è una sperimentazione promossa dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo. Le classi sono composte mediamente da 15/20 studenti di età compresa tra i 15 e i 18 anni ciascuna. La caratteristica innovativa di queste classi è relativa alla compresenza per 15 ore di insegnanti ed educatori; uno

² *Provaci ancora Sam* (PAS) è un progetto ventennale e interistituzionale di contrasto alla dispersione scolastica e promozione dell'innovazione didattica e dell'inclusione scolastica. È promosso dalla Città di Torino – Divisione Servizi Educativi e Servizi Sociali, dalla Fondazione Compagnia di San Paolo e Fondazione per la Scuola di CSP, dall'Ufficio Scolastico Regionale, e viene sviluppato in partenariato da scuole e agenzie educative del Terzo Settore radicate nei territori urbani specifici sui quali insistono i plessi scolastici. L'azione sussidiaria del terzo settore, riunito in uno specifico albo pubblico, insieme alle scuole si esplica a due livelli: la Prevenzione Primaria, nelle classi quarte e quinte delle scuole primarie e nelle scuole medie (più del 60% delle scuole elementari e medie hanno adottato PAS e la Prevenzione Secondaria (nei CPIA e in Tutela Integrata, il percorso di accompagnamento alla licenza media per ragazzi drop out italofofoni). Caratteristiche comuni sono la dimensione dell'interprofessionalità – il lavoro affiancato e integrato nella classe di docenti ed educatori – e la sinergia con le risorse territoriali. <http://www.provaciancorasam.it/>.

³ La pagina del progetto: <https://www.fondazione scuola.it/inclusione-minori-cpia>.



degli obiettivi principali è quello di riuscire a sviluppare saperi e competenze con una metodologia partecipata tra insegnanti, educatori, studenti. È proprio grazie all'esperienza del progetto *Sam*, che privilegia le attività laboratoriali ed espressive, che è stato possibile trasferire praticamente anche nell'ambito delle singole discipline la modalità del fare e della relazione diretta con l'ambiente circostante. L'obiettivo centrale è quello di ancorare al conseguimento dei titoli formali una effettiva competenza spendibile nella vita reale con l'ambizione che questa consapevolezza sia il motore per la partecipazione alla vita della comunità e stimolo ai percorsi di formazione per tutta la vita.

Tra i minori iscritti presso i nostri CPIA si distinguono in particolare tre gruppi.

I minori stranieri non accompagnati (MSNA) rappresentano, a seconda degli andamenti dei flussi migratori, tra il 50 e il 70% del totale, provengono per la maggior parte da Albania, Egitto, Pakistan, Bangladesh, Kurdistan turco, Africa Occidentale e sono maschi nel 95% dei casi. Tra essi vi sono i richiedenti protezione internazionale: giovani pakistani, eritrei, afgani, curdi, bengalesi e gambiani che per la convenzione di Dublino del 1990 possono chiedere prote-

zione solo al paese europeo nel quale sbarcano, come gli adulti. Vi sono anche vittime di tratta, che necessitano di particolari protezioni. Nella maggior parte dei casi si tratta di ragazzi con scolarizzazione pregressa breve e frammentaria, per i quali l'arrivo in Europa rappresenta l'esito di un viaggio pericoloso ma fortemente desiderato, agito e vissuto da 'artefici del proprio destino'.

Un altro consistente gruppo di minori è rappresentato da ragazze e ragazzi che si ricongiungono ai genitori, emigrati in precedenza, dopo anni di separazione⁴. Provengono prevalentemente dall'America Latina e dall'Europa dell'Est, hanno un percorso scolastico più solido dei MSNA ma spesso hanno subito il ricongiungimento in modo passivo e sono stati costretti ad abbandonare amicizie e progetti di vita.

Una quota minoritaria ma rimasta costante nel tempo è rappresentata da ragazze e ragazzi italiani o di seconda generazione, cresciuti nel nostro sistema scolastico, a forte rischio dispersione a causa di ripetute bocciature, per i quali il CPIA rappresenta l'approdo alla seconda opportunità per rientrare in formazione.

Infine, vi sono casi specifici di ragazze e ragazzi quindicenni neo-arrivati, a seguito di ricongiungimento familiare oppure non accompagnati ed accolti in comunità, che non possono trovare solo nella scuola secondaria di primo grado risposta ai propri bisogni di alfabetizzazione e socializzazione, perché più grandi dei compagni di classe. Attraverso opportuni 'progetti-ponte' vengono iscritti presso la scuola secondaria di primo grado e partecipano con piani personalizzati alle attività del CPIA.

2. Un Paradiso per tutti i paradisi: la scuola come laboratorio della cittadinanza vissuta

Un giorno, durante un confronto sulle religioni in una classe del progetto *Inclusione*, con 20 ragazzi di 10 paesi diversi, rispondo ad una domanda degli studenti, sempre molto desiderosi di conoscere meglio i propri docenti ed edu-

⁴ La quota di richieste per ricongiungimenti familiari è rimasta sostanzialmente costante, negli ultimi anni, conoscendo solo un lieve calo. Torino nel panorama nazionale è una città caratterizzata da una cospicua presenza migrante: il 4,9% della popolazione nell'area metropolitana è di cittadinanza non comunitaria ed è la terza città metropolitana per numero di cittadini non comunitari regolarmente soggiornanti (dati tratti da ANPAL Torino, 2018).

catori. Vogliono sapere in quale aldilà credo. Mi autodefinisco un'atea curiosa di tutte le religioni del mondo. Alcuni ragazzi africani, con i quali si è instaurata una relazione molto profonda, animati da una fede islamica fervente, restano interdetti. Sgranano gli occhi: «No, maestra Valentina, com'è possibile?!? Tu sei molto buona, non puoi non avere un dio». Segue un acceso dibattito tra loro. La possibilità di essere 'molto buona' ma anche 'senza dio' sfugge alle loro categorie. Sono tristi, perché non è previsto che una senza dio possa accedere al Paradiso. Non trovano posto per me nella loro geografia oltremondana. Poi uno di loro ha un guizzo improvviso: «In fondo nessuno conosce il pensiero di Dio. Può anche essere che per te ci sarà un tuo paradiso. Forse il Paradiso è il posto in cui stanno i diversi paradisi di tutti». In pochi secondi, sotto i miei occhi, sono avvenuti diversi atti: cognitivi, sociali e affettivi.

Lo studente ha ampliato la sua mappa mentale, ridisegnandone i confini per far posto ad un caso nuovo; ha pensato l'impensabile, adattandosi plasticamente all'inedito. Lo stimolo per questa nuova postura cognitiva e culturale è stato senz'altro offerto dalla relazione di affetto – fare un posto per ciò che si ama – e da un *setting* non trasmissivo e flessibile in cui lo spazio-tempo per la presa di parola è garantito a tutte e a tutti. Questi tre elementi: cognitivo (degli apprendimenti), sociale (della negoziazione delle identità), e affettivo (delle relazioni e della reciprocità) sono strettamente interconnessi e costituiscono la condizione di possibilità per tutte le pratiche del nostro progetto.

Inclusione Minori è nato dunque per rispondere alla sfida di costruire una scuola per tutti e per ciascuno: per Youness, arrivato qui da solo, dopo due viaggi nel Mediterraneo e un respingimento in mare, fuggito di casa sognando l'Europa e con la fretta di trovare il suo posto e diventare sostentamento per la sua famiglia; per Alesandra, diciassettenne peruviana con 10 anni di scuola nel paese d'origine, disorientata da un ricongiungimento familiare di cui non si è sentita protagonista, che ha bisogno di orientarsi in un nuovo mondo; per Mohammed, che non ha mai messo piede in una scuola, ma sa come si fa il grano, conosce la terra, sa pascolare gli animali.

Accompagna la formazione, all'interno dei 7 plessi dei 3 CPIA cittadini, di gruppi classe di *solì minori*, riconoscendo che questi ultimi sono portatori di una domanda di educazione specifica ed urgente, altra anche da quella degli altri immigrati stranieri più adulti che frequentano in massa i CPIA. Quest'*urgenza di scuola* non si limita solo alla indispensabile conoscenza della

macchina alfabetica del 'leggere, scrivere e far di conto' (peraltro con i più giovani particolarmente rilevante anche per garantire la loro cittadinanza e che impone spesso percorsi biennali), si riferisce a percorsi formativi realmente *capacitanti*⁵, essere e fare, agire ed aspirare, scoprendo un orizzonte in cui è ancora *possibile* pensare libertà, benessere e giustizia sociale. È l'urgenza di promuovere una *cittadinanza effettiva* nelle società contemporanee attraversate da *flussi culturali globali*⁶, entro i quali le persone, non meno delle merci, dei capitali, delle immagini e delle tecnologie, attraverso la rete e la rivoluzione digitale, condividono un destino di *mobilità transnazionale*. I nostri studenti hanno bisogno di comprendere la complessità del testo-mondo per diventare a pieno cittadini.

Nel nostro modello di scuola la «disciplina educazione civica» viene affrontata nel flusso della vita della classe. Una scelta che non esclude a priori anche la presenza di momenti dedicati alle articolazioni della nostra Costituzione e alla conoscenza delle istituzioni democratiche del nostro paese. Impastiamo con le nostre mani la materia educazione civica.

Quando facciamo cittadinanza con i nostri studenti passiamo sempre dalla soglia cognitiva. Cosa stiamo facendo? Come lo stiamo facendo? Perché lo stiamo facendo?

I nostri percorsi di cittadinanza, di educazione civica si articolano tra le discipline e con la partecipazione degli insegnanti e degli educatori in una logica di transdisciplinarietà che produce dinamismo e indirizza la progettualità e la programmazione dei processi educativi.

Una compresenza forte, in cui le diverse competenze professionali (docenti ed educatori in compresenza) si integrano in forme di didattica ibrida e in uno spazio-tempo scolastico flessibile in un interscambio continuo che abbatte le pareti dell'edificio e infrange il primato dell'«ora di lezione» portando la città nell'aula e l'aula in città. Fin dalla genesi del progetto, i moduli delle attività

⁵ Il riferimento qui è al concetto di *capability* sviluppato da Amartya Sen (2000; 2007) e al *capability approach* e alla «pedagogia implicita» di Martha Nussbaum (2001), secondo la quale un'educazione capacitante è un'educazione che forma cittadini liberi e razionalmente autonomi, fonte di giustizia sociale.

⁶ Per un contesto scolastico e territori come i nostri, si rivela particolarmente efficace un approccio antropologico multi-situato, come quello sviluppato nel tempo da Arjun Appadurai che descrive una modernità caratterizzata da panorami mobili, flussi su scala globale, che si intersecano e si sovrappongono, di persone e popoli (*ethnoscapes/etnogrami*), di simboli, significati ed immaginari in rete (*mediascapes/mediorami*), delle tecnologie (*technoscapes/tecnogrami*), dei capitali (*finanscapes*), delle idee (*ideoscapes/ideosami*).



didattiche si svolgono a scuola e nei giardini, nei musei, nelle piazze, e in altre risorse cittadine. L'uscita della scuola sul territorio è un elemento fondamentale del progetto, lo situa in un lignaggio educativo segnatamente torinese, una dimensione di apertura alla città che ha contraddistinto la tradizione sperimentale delle nostre scuole fin dagli anni del tempo pieno. Questa dimensione è sostenuta dal rapporto con gli enti del privato sociale dai quali provengono gli educatori, impegnati in *Provaci ancora Sam* e *Inclusione Minori*. Sono associazioni nate, sviluppate e radicate nel territorio della città, che nel corso del tempo della loro esperienza hanno intessuto relazioni formali ed informali con il mondo dell'educazione e dell'integrazione. La loro natura garantisce un ampliamento delle attività che si svolgono a partire dalla scuola, gli studenti trovano così un naturale luogo dove poter consolidare le competenze e i saperi acquisiti e sperimentare forme di attivismo civico in forma associata ed individualmente: una *cittadinanza vissuta*⁷.

⁷ Il concetto di *Lived Citizenship*, tematizzato da Ruth Lister nel 2005, si rivela particolarmente adeguato a descrivere il processo verso la cittadinanza che attiviamo a scuola con i nostri ragazzi. Ci aiuta infatti a uscire da una concezione solo in termini di status legale – peraltro molto problematica per i minori stranieri – adottandone una 'vissuta', in quanto fondata sulle pratiche di cittadinanza. Esse includono la costruzione di un senso di appartenenza che riposa sia su elementi materiali che affettivi e cognitivi: si fa strada così per questi ragazzi – ma anche per noi adulti, educatori del XXI secolo – un modello di identità fondato e realizzato attraverso le diversità, per costruire, all'epoca dei grandi flussi globali descritti da Appadurai, nuove comunità fondate sulla condivisione di un destino piuttosto che sull'origine.

Dopo aver acquisito il titolo, e quindi formalmente concluso il percorso di studi, molte di queste ragazze e ragazzi tornano per offrire aiuto e collaborazione, nel *peer tutoring*, nella testimonianza di percorsi di formazione e avviamento al lavoro, nei momenti conviviali. Hanno tradotto nelle lingue e nei dialetti dei loro paesi le informazioni COVID per i nuovi arrivati, hanno collaborato alla distribuzione di pacchi alimentari e tante altre cose. Quale migliore esito per l'educazione civica?

Questo modello di scuola pensato, programmato e realizzato con gli educatori delle associazioni territoriali coinvolte, grazie alla sua flessibilità, ha aumentato la capacità di resilienza della scuola, e ci permette di attraversare questo periodo di grandi difficoltà, riducendo i danni dovuti all'abbandono, alla dispersione, all'isolamento, alla solitudine.

Ci siamo confrontati con l'amplificazione delle povertà materiali e ci siamo impegnati a contribuire ad annodare i fili della solidarietà.

Insegnanti ed educatori appartenenti ad associazioni radicate nel territorio, insieme, hanno accompagnato gli studenti e le loro famiglie dentro il viaggio pandemico, veicolando le informazioni, facilitando l'accesso anche alle reti di sostentamento alimentare ed economico.

In particolare, siamo duramente colpiti dal *divide* digitale infrastrutturale ancora molto profondo⁸, è questa, per i nostri studenti è un'esclusione lacerante che si associa e amplifica le povertà materiali. Per vivere nella modernità abbiamo bisogno di continuare ad imparare, di aggiornare i saperi e solo questa attitudine ci può consentire di realizzare una piena partecipazione democratica, sociale, culturale.

Le comunità educative che si sono consolidate dentro alle pratiche di accompagnamento e innovazione didattica sono arrivate dunque più forti di fronte alla crisi pandemica. Ci siamo ritrovati nelle indicazioni sui Patti educativi di comunità, che il Piano Scuola 2020/2021 del Ministero dell'Istruzione ha indicato come strumenti necessari per rispondere alla sfida educativa nel tempo del COVID.

Quando parliamo di comunità educative, non ci riferiamo evidentemente soltanto ai CPIA e alle associazioni coinvolte nei progetti ma a tutti gli attori

⁸ A titolo esemplificativo di una condizione diffusa, si citano i dati raccolti, durante il primo lockdown nell'anno scolastico 2019/2020, presso uno dei plessi CPIA cittadini grazie a un questionario somministrato tramite telefono agli studenti: su 80 minori il 60,5% non aveva un PC. La minoranza che ne disponeva doveva condividerlo mediamente con altre due persone, il 36% non poteva accedere ad una connessione *wi-fi*.

della Città educativa: le famiglie, tutori e tutrici volontarie⁹, comunità di accoglienza dei MSNA, l'Ufficio minori stranieri della città. La scuola, che garantisce una relazione continua nel tempo, diventa il presidio dove le diverse professionalità possono incontrarsi e dialogare tra di loro.

Epilogo

*È difficile dire con parole di figlio
ciò a cui nel cuore ben poco assomiglio.*

Pier Paolo Pasolini, *Supplica a mia madre*

Il laboratorio L2 è appena terminato ma Mbemba e i suoi due amici non si alzano dal banco; ripongono i tablet usati per l'attività e mi guardano: mi aspettano. Sono venuti dal Gambia, un viaggio di un anno e mezzo: sono così amici che quando uno di loro, proprio il giorno prima di imbarcarsi per la traversata nel Mediterraneo, viene catturato e tradotto in un carcere libico, gli altri due non partono. Hanno cominciato insieme il viaggio, insieme devono proseguire.

Mbemba quel giorno vuole leggermi una lettera che ha scritto per sua madre, che non vede da tre anni, sapere cosa ne penso. Pochi mesi prima non dicevano quasi una parola in italiano. In virtù dell'amicizia che li unisce, dà il foglio scritto a mano ad Ebrima, che la legge per lui: «Cara mamma, come stai? Dove sei? Ieri ti ho telefonato, e anche il giorno prima ma tu non mi hai mai risposto, come mai?». E prosegue, con brevi frasi in cui descrive la vita nella nuova città.

Al termine della lettera, faccio una domanda in apparenza stupida, ma importante per la risposta che ne è seguita.

«Perché hai scritto una lettera in italiano se tua madre non lo parla?», gli ho chiesto.

«Perché, maestra, volevo vedere se ero diventato capace di dire in italiano anche le cose importanti».

⁹ Tra le principali novità introdotte dalla legge n. 47/2017, cd. *Legge Zampa*, in materia di protezione dei MNSA vi è l'introduzione della figura del tutore volontario e relativa disciplina (art. 11). La legge ha così chiamato i privati cittadini interessati a ricoprire il ruolo di punto di riferimento per il MSNA a titolo gratuito e volontario, rappresentandolo anche giuridicamente.

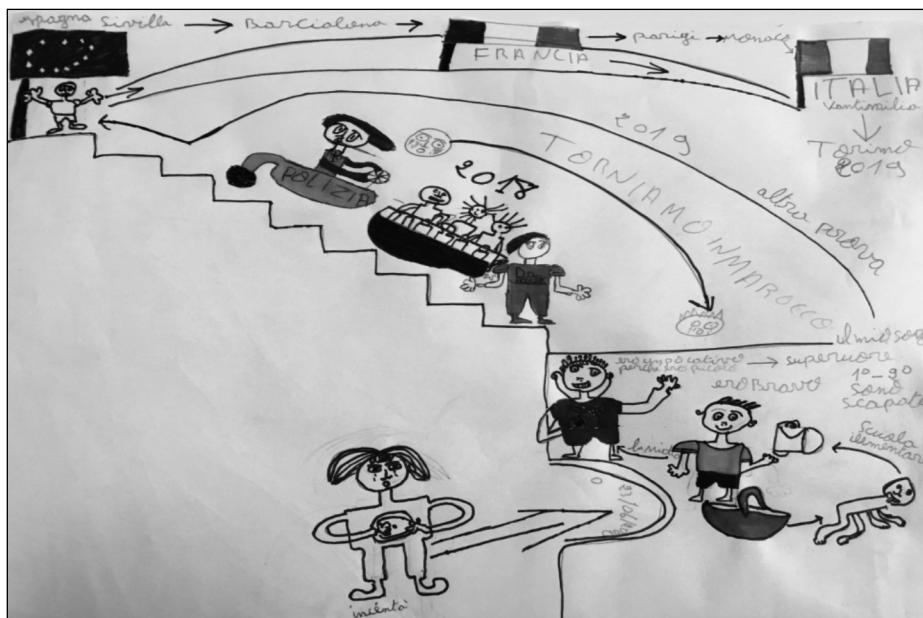
La scuola si apre, diventa capace di dare voce alle persone che vi vivono, in un percorso di appropriazione degli spazi materiali e simbolici essenziale alla conquista di una cittadinanza effettiva che realizza il diritto all'educazione.

È l'occasione per acquisire conoscenze e competenze, ma ancor più importante è lo spazio e il tempo dove possiamo imparare a vivere insieme; per formare comunità, per comprendere e stabilire regole, per condividere esperienze e valori.

È baula dentro un museo, dove gli studenti leggono i reperti archeologici come libri e si offrono allo sguardo dei visitatori come protagonisti e come guide multiculturali¹⁰.

Sono i laboratori che si compenetrano nelle discipline.

È la scuola dell'incontro, abitata da persone, dove è possibile socializzare le differenze, le 'civiltà'.



¹⁰ Dal 2018 il CPIA 1 collabora con il Museo Egizio. Docenti educatori ed egittologhe attivano un percorso di «italiano lingua seconda» negli ambienti del museo che sfrutta i reperti come oggetti stimolo per l'apprendimento di nuovi vocaboli (*object inquiry*) nonché per la scoperta di altre società e in qualche caso delle proprie radici. La parte importante è che i ragazzi diventano protagonisti di visite guidate e organizzate gestite da loro come guide, in italiano e nella loro lingua madre, per i visitatori del Museo. Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=1kNQpKgRC4E&t=439s>.

Dove impariamo come si interviene, come si sta in un contraddittorio, come si afferma la propria identità, come si collabora, come si riconosce la differenza dei ruoli, come si deve essere rispettosi di tutti.

Dove, a partire dal contesto, troviamo il senso del progetto formativo.

Dove si cerca sempre la massima competenza possibile dei saperi.

Ci giochiamo le nostre differenze. Le tante lingue ci aiutano.

Allora, come sta la scuola?

Caro Alì,

Dentro la pandemia non ci siamo fermati, abbiamo imparato ad usare gli strumenti, a conoscere la logica e gli alfabeti delle macchine. Abbiamo imparato a diffidare dei poteri che le fanno funzionare e che mentre ci promettono connessione e vicinanza ci dividono sempre di più.

Abbiamo praticato la scuola a distanza approfittando delle possibilità che ci può offrire, della capacità che, come strumento, ha di generare forme di cultura e di trasmissione di competenze.

Ma la formazione è un'altra cosa, si fa quando si è insieme, con i corpi, nella condivisione, nelle azioni.

Solo con gli altri possiamo veramente essere liberi.

Ci auguriamo una scuola che si spalanca, che sappia concertare tutte le forze ed energie disponibili, impegnata ad abbattere le barriere.

È il momento di chiamare a raccolta le tante esperienze attive in Italia; è giunto il tempo che diventino SISTEMA.

Noi ci stiamo provando.

Riferimenti bibliografici

- ANPAL Torino (2018), Rapporto *La presenza dei migranti nella città metropolitana di Torino*.
- Lister, R. (2005), «Young people talking about citizenship in Britain», in N. Kabeer (ed.), *Inclusive citizenship: Meanings and expressions*, London, Zed Books, pp. 114-34.
- Lister, R. (1997), *Citizenship: Feminist perspectives*, London, Macmillan.
- Nussbaum, M.C. (2001), *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, Il Mulino.
- Sen, A. (2007), *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma-Bari, Laterza.
- Sen, A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori.

