

Article

## Processi di inclusione e di esclusione nelle scuole multiculturali. Un'indagine preliminare nel territorio toscano

CARLO OREFICE, MARCO BETTI, NICOLINA BOSCO

Università di Siena, e-mail: &lt;carlo.orefice@unisi.it&gt;, &lt;marco.betti@unisi.it&gt;, &lt;nicolina.bosco@unisi.it&gt;

**Abstract.** Una delle sfide comuni a tutte le società multiculturali è quella di trovare nuove pratiche per trasformare la diversità in un'opportunità di apprendimento, di inclusione e parallelamente limitare la nascita di processi di radicalizzazione violenta. Da questa prospettiva, tutti i contesti di vita - tra cui quello scolastico - richiedono in maniera sempre più attenta ai diversi professionisti di acquisire e sviluppare competenze multiculturali specifiche per gestire tale complessità; l'incontro interculturale infatti non sempre si evolve in relazioni sociali positive e la definizione di caratteristiche negative attribuite all'altro percepito come diverso può talvolta legittimare l'utilizzo di un linguaggio dell'odio, l'ostilità nella relazione e l'uso della violenza. Per le scuole italiane che operano in contesti multiculturali e a forte complessità sociale, tutto questo si traduce in una duplice sfida: per le istituzioni medesime, significa promuovere al proprio interno la dimensione dell'apertura e del riconoscimento reciproco, così come al proprio esterno rapporti di rete stabili e fecondi con il territorio di riferimento e le altre istituzioni presenti; per gli insegnanti, favorire i processi di apprendimento degli allievi che dispongono di un patrimonio culturale differente e gestire eventuali episodi di conflitto interetnico che possono manifestarsi nelle classi. Il presente lavoro intende esplorare episodi di discriminazione rilevati all'interno di alcune scuole toscane ad elevata complessità culturale, con l'obiettivo di analizzare le pratiche che gli insegnanti mettono in campo per farvi fronte e promuovere comunità educative inclusive. Come vedremo, l'analisi qualitativa dei materiali testuali prodotti dai docenti coinvolti permette di rilevare due principali pattern di significato: le relazioni interetniche a scuola da un lato; le competenze del docente culturale dall'altro. La riflessione critica sui temi che riguardano la scuola multiculturali, inoltre, può favorire processi di apprendimento basati sull'esperienza permettendo di definire modalità e strategie efficaci per migliorare i processi di inclusione, sia dentro che fuori l'aula.

**Parole chiave.** Hate speech, multiculturalismo, relazioni interetniche, comunità scolastica inclusiva.

**Abstract.** The most important challenge of multicultural societies is to identify new practices to transform the diversity in a learning and inclusive opportunity, thus countering the emergence of violent radicalization. Starting from this perspective, the

---

L'articolo costituisce il frutto di un confronto comune tra gli autori. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che a Carlo Orefice sono da attribuire i paragrafi 1 (Introduzione) e 4 (Conclusioni), mentre a Marco Betti e Nicolina Bosco i paragrafi 2 (Metodo) e 3 (Risultati).

contexts of life - included the scholastic context – require professionals to acquire and develop specific multicultural competences to handle this complexity; the intercultural relations do not always evolve in positive contacts, which can lead to negative attributions towards the “other”, which, perceived as “different”, could lead to hate speech, ostility in the relationship, and violence. For the Italian Schools, which work in highly multicultural context, the above is translated into a double challenge: 1) promoting the mutual identification and the networking with other institutions in the local community, 2) for teachers, facilitating the learning processes for students coming from other cultures and manage interethnic conflicts, which may arise in the classrooms. At this purpose, the present work aims to explore discrimination episodes detected in schools with highly multicultural complexity in order to analyze the practices used by teachers to cope with these episodes and to promote educational settings and inclusive community. The qualitative analysis of the materials produced by participants, allow to detect two main patterns of meaning: the interethnic relationships at schools, the competence of the multicultural teachers. Moreover, the critical reflection on the main themes, which concern the multicultural schools, may promote learning processes based on the experience. The present approach will likely allow to define useful strategies to improve the inclusive process, inside and outside the classes.

**Keywords.** Hate speech, multiculturalism, interethnic relations, inclusive school communities.

---

## 1. Introduzione

L'incontro interculturale si presenta come un fenomeno complesso, che racchiude in sé l'intrecciarsi di un insieme di aspetti che possono riguardare l'evolversi di dinamiche sociali, le relazioni interetniche, le dinamiche relazionali che si creano tra i gruppi maggioritari e i gruppi minoritari, così come le relative strategie di acculturazione che vengono messe in atto nei differenti territori di riferimento (Cottrell & Neuberg, 2005; Verkuyten & Martinovic, 2006). La costruzione e il mantenimento di confini rigidi e pressoché impermeabili tra gruppi sociali che dispongono di patrimoni culturali differenti, può inoltre influenzare il modo di rappresentare la realtà e legittimare l'assunzione di atteggiamenti negativi, anche nel mondo digitale, verso l'altro percepito come minaccioso per sé (Haslam, Rothschild, & Ernst, 2000).

Tali atteggiamenti, associati ad un giudizio di valore, possono prendere forma e avere un impatto nei diversi contesti, tra cui rientrano le istituzioni che si occupano di formazione, come le scuole di ogni ordine e grado e le università (Chong, 2006; Davidson, Warmesley, Macy, Weber, 2017). In tali sistemi formativi, infatti, possono essere messi in atto comportamenti di discriminazione e possono manifestarsi ostilità verso l'altro, anche attraverso l'uso di un linguaggio di odio caratterizzato da “espressioni volte a danneggiare un gruppo sociale specifico che è stato identificato come appartenente ad una determinata categoria sociale, oppure associato ad una determinata appartenenza geografica” (Gagliardone, Gal, Alves e Martinez 2015, p. 11).

Ciò che caratterizza tale linguaggio è dunque l'incoraggiamento all'uso di azioni violente, atteggiamenti ostili e messa in atto di comportamenti discriminatori nei riguardi di specifici gruppi target, generando conseguenze dirette o indirette verso i membri dei grup-

pi a cui è orientato. Tra le “strategie dirette”, la letteratura sull’argomento chiama in causa l’uso dell’offesa, l’umiliazione e il denigrare l’altro; come conseguenza, tra gli “effetti indiretti” vengono riportati quelli sociali, cioè quelli che riguardano le relazioni intergruppi e che spingono alla marginalizzazione dell’altro sulla base della sua appartenenza sociale (Benesch, 2014).

Le istituzioni scolastiche, in quanto agenzie educative, sono così chiamate a rispondere ai cambiamenti sociali che caratterizzano la società multiculturale, ai bisogni sociali emergenti e ad educare all’interculturalità per promuovere l’accettazione dell’altro e favorire l’inclusione (Craft, 2017)<sup>2</sup>.

In tale scenario, il *Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale* (DSFUCI) dell’Università di Siena sta rispondendo ai bisogni emergenti di tali comunità multiculturali attraverso specifiche azioni di ricerca volte alla promozione di comunità inclusive; tra queste, un Corso di formazione che coinvolge il personale docente di alcune istituzioni scolastiche toscane nella realizzazione di attività di ricerca-azione appare particolarmente significativo per provare ad individuare e definire, sebbene in via provvisoria, quali sono quei processi di inclusione/esclusione che attraversano e sostengono la scuola di oggi. Attualmente in fase di realizzazione, il Corso è coadiuvato dalla presenza di tutor scolastici che nel corso dell’anno accademico 2016/2017 hanno preso parte ad un Master di 1° livello che aveva come obiettivo proprio quello di “ripensare” e “ri-organizzare” le istituzioni scolastiche che operano in contesti multiculturali, e da un tutor universitario che appare una “figura ponte” tra tali istituzioni e l’Università promotrice<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Il *Piano Nazionale per la Formazione in servizio dei docenti 2016/2019* individua tra le priorità nazionali l’integrazione e le competenze di cittadinanza globale, dando particolare attenzione alle istituzioni che operano in contesti multiculturali e a forte complessità sociale. In tale contesto, il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR) mediante il “Piano pluriennale di formazione per la qualificazione del sistema scolastico” (Fondo Asilo Migrazione Integrazione - FAMI) ha promosso una serie di azioni volte ad implementare e rafforzare le competenze dei dirigenti e del personale scolastico in relazione alla multiculturalità, attraverso lo sviluppo di 4 assi strategici:

I. Creazione di Master universitari in “*Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*”, rivolti a dirigenti scolastici e docenti.

II. Creazione di attività di ricerca azione, rivolte a docenti.

III. Creazione di corsi di perfezionamento in didattica dell’Italiano come lingua seconda, rivolti a docenti.

IV. Formazione per personale ATA per la prima accoglienza.

<sup>3</sup> Il DSFUCI ha realizzato nell’a.a. 2016/17 un Master in “*Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali - OGISCOM*” (Direttore: prof.ssa L. Fabbri; Vice-Direttore: prof. C. Orefice), rivolto a dirigenti scolastici e docenti di scuole appartenenti ad una specifica Rete regionale toscana di scopo (Asse I). Promosso in collaborazione con il MIUR e con l’Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, il Master ha perseguito lo scopo di contribuire ad arricchire la professionalità dei dirigenti scolastici e dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado (statali e paritarie) interessate, avendo come obiettivo quello di migliorare la qualità dell’integrazione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana.

Successivamente, per continuare a migliorare la qualità dell’inclusione scolastica, come previsto dall’Asse II del *Piano Nazionale per la Formazione in servizio dei docenti 2016/2019*, nell’a.a. 2018/19 il medesimo Dipartimento universitario ha organizzato un Corso di formazione di 10cfu (*Migliorare la qualità dell’inclusione nelle scuole Toscane ad elevata complessità multiculturale*) rivolto ai docenti di alcune istituzioni scolastiche della Regione Toscana ad alta densità multiculturale e a forte complessità sociale. Il Corso (Direttore: prof. C. Orefice), il cui obiettivo è quello di fornire metodi e strumenti per individuare e analizzare le pratiche e i problemi emergenti nei contesti scolastici interessati, si sviluppa mediante attività di ricerca-azione che vedono la collaborazione dei docenti corsisti, dei tutor interni alle scuole (gli ex partecipanti al Master OGISCOM - Asse I) e di un tutor universitario cui spetta il compito di monitorare le azioni di *peer teaching* messe in atto.

Partendo da tali constatazioni, il contributo analizza le riflessioni effettuate dai corsisti all'interno delle attività di formazione in presenza, a cui hanno preso parte 23 docenti provenienti da alcune scuole (Infanzia, Primaria, Secondaria di I e di II grado) delle provincie di Arezzo, Siena e Firenze; da tali materiali, come verrà esplicitato nei successivi paragrafi, l'attenzione è stata portata su specifici aspetti che caratterizzano le scuole multiculturali del territorio toscano dove questi professionisti dell'educazione lavorano, chiamando in causa una serie di strategie che appaiono utili per contrastare gli episodi di discriminazione che in esse a volte avvengono.

## 2. Metodo

Per facilitare l'apprendimento degli insegnanti nel loro percorso di formazione, in questo lavoro è stata utilizzata la metodologia d'analisi degli incidenti critici (Fabbri & Romano, 2017). Tale dispositivo, infatti, appare significativo nell'attivare un processo di riflessione su episodi disorientanti che riguardano la pratica professionale e che generano criticità e dissonanza nel professionista che si trova costretto a fronteggiarli (Van Overwalle & Jordens, 2002). A partire dall'evento percepito come problematico, il docente partecipante può analizzare la situazione e le possibili cause scatenanti con lo scopo di individuare soluzioni che possono essere strettamente connesse con la propria quotidianità professionale (Fabbri & Romano, 2017); ciò rende tale metodologia capace di favorire un processo di riflessione partecipata che parte dall'esperienza e facilita l'apprendimento situato del professionista, coinvolto attivamente nel processo di formazione (Fook & Askeland, 2007).

L'analisi di contenuto di tale materiale qualitativo è stata realizzata attraverso l'approccio dell'Analisi Tematica, condotta secondo le seguenti fasi: familiarizzazione con i dati, *coding*, ricerca dei temi, revisione dei temi emergenti, definizione e stesura dei temi emergenti (Braun & Clarke, 2014).

## 3. Risultati

I dati hanno rilevato i principali aspetti che - nella percezione dei partecipanti - caratterizzano le scuole interessate. In particolar modo, l'Analisi Tematica del materiale prodotto dai partecipanti durante lo svolgimento del Corso di formazione ha permesso di identificare ed analizzare due principali *pattern* di significato: 1) le relazioni interetniche a scuola; 2) le competenze del docente multiculturale.

### 3.1 Tema 1. Le relazioni interetniche a scuola

Il primo tema permette di sottolineare le dinamiche relazionali che possono caratterizzare un contesto scolastico multiculturale e che coinvolgono tutti gli attori sociali che compongono la scuola. In particolar modo, tale tema permette di analizzare e sottolineare le relazioni che si strutturano dentro - e fuori - dall'aula e che chiamano in causa, su differenti livelli, gli alunni che compongono le classi e che dispongono di un patrimonio culturale differente, così come le figure genitoriali ed il medesimo sistema scolastico.

Secondo i partecipanti, la diversa prospettiva e i significati culturali che ad essa si associano possono diventare motivo di conflitto in classe. Negli elaborati dei partecipanti emerge infatti che la relazione tra pari risulta caratterizzata dall'uso di un linguaggio di tipo discriminatorio e dall'assunzione di comportamenti volti ad allontanare l'altro diverso da sé.

Il ricorso a un linguaggio "aggressivo" può dunque determinare la relazione interetnica di tipo conflittuale e generare in classe episodi di razzismo, così come viene riportato da un partecipante del Corso:

In seguito ad un battibecco, un alunno dice [al compagno di classe di origine albanese]: "dovete smetterla di venire in Italia a fare confusione."

Il conflitto che caratterizza le relazioni tra pari si associa alla percezione di ingiustizia sociale e a sentimenti negativi verso l'altro. Secondo Miller (1989), ciò può essere ricondotto all'(in)toleranza al "godimento dell'Altro", ovvero di colui che ruba il mio godimento. In questo caso, quindi, l'intolleranza è rivolta a un gruppo di persone che, dal punto di vista del soggetto intollerante, gode di particolari privilegi (Chakir 2016, 125).

Tali episodi discriminatori si verificano anche nelle classi definite dai partecipanti "competenti" dal punto di vista scolastico. In tali classi, la relazione conflittuale è associata anche al livello di preparazione degli studenti. Ciò determina una duplice categorizzazione nella relazione all'interno del gruppo classe legata al successo (studente bravo/studente non bravo) e alla provenienza etnica (studente straniero/studente non straniero).

È interessante constatare come l'uso dell'*hate speech* avvenga anche tra gli alunni che appartengono ai primi gradi di scuola, generando e legittimando - di fatto - un contesto di esclusione.

La madre di una bambina di 3/4 anni con entrambi i genitori peruviani racconta che alcuni bambini hanno detto a sua figlia: "Sei piccola e nera!".

All'interno di una classe, alcuni alunni non volevano stare seduti vicino alle compagne bengalesi a causa degli odori che provenivano da esse.

Ciò conferma la necessità di un'educazione al rispetto dell'altro, al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze e delle somiglianze, fin dalle scuole dell'infanzia. Spesso, infatti, vista l'ampia diffusione nella società di tali argomentazioni, si cercano argomentazioni pseudorazionali - come quella degli odori - a supporto dell'intolleranza verso un determinato gruppo. Questa attitudine, se non contrastata, può spingere i soggetti ad autoconvincersi di non tollerare solo alcuni comportamenti e abitudini, ritenuti inammissibili nella società maggioritaria, e non una determinata etnia. I sentimenti negativi, giustificati da argomenti apparentemente razionali - come le retoriche sulla sicurezza o il contrasto al terrorismo - diventano così non solo accettabili ma finiscono addirittura per intensificarsi (Chakir 2016, 125).

Una bambina subisce razzismo in classe perché viene accusata dai compagni di appartenere ad un'etnia violenta, associata [nella percezione dei compagni] al "terrorismo".

Il linguaggio dell'odio fomenta espressioni discriminatorie indirizzate non soltanto nei confronti degli alunni con patrimoni culturali differenti, ma anche di quelli che hanno

bisogni educativi speciali. Così come riportato dai partecipanti al Corso, ad essere colpito pare essere il “diverso” in quanto tale:

I problemi che emergono nel corso dei vari incontri riguardano il fatto che gli alunni cinesi tendono a “far gruppo” e a comunicare tra loro, lasciando da parte l'alunno indiano e il bambino con ipoacusia

Inoltre, come più volte manifestato dai docenti, l'uso di tale linguaggio può essere alla base della generazione di un conflitto in aula che, nelle sue fasi iniziali, appare ancora difficile da individuare:

Al momento la mia preoccupazione è che questo singolo episodio sia la punta dell'iceberg.

La discriminazione si ripercuote anche al di fuori dell'aula. Secondo l'opinione dei partecipanti, soprattutto nei contesti ad elevata complessità multiculturale, l'accoglienza degli alunni stranieri da parte degli Istituti Scolastici determina una risposta negativa da parte della comunità e “*il rischio per la scuola è di diventare scuola ghetto nel territorio*”:

[Il nostro] Istituto comprensivo in 5 anni è passato da un totale di circa 1200 alunni ad un totale di 800 circa. La scuola è ritenuta frequentata da un elevato numero di stranieri e le famiglie non la scelgono perché sono preoccupate dal fatto che gli insegnanti siano attenti o troppo impegnati nell'istruzione e insegnamento dell'italiano come L2 agli alunni non italofofoni. E che quindi possano lasciare indietro gli alunni di lingua madre.

Ciò genera un paradosso: da luogo di confronto e integrazione la scuola rischia di trasformarsi in uno spazio di segregazione sociale.

Allo stesso tempo può aiutare a individuare quali possono essere le strategie di intervento per promuovere relazioni positive in aula:

Posso migliorare, apprendendo tutte le strategie possibili a garantire una serena inclusione degli alunni stranieri.

Le relazioni interetniche che si sviluppano nel sistema scolastico coinvolgono anche le figure genitoriali e, a tal proposito, i dati descrivono il processo di riflessione critica sviluppata dai partecipanti a partire da alcuni episodi percepiti come critici.

Nella scuola multiculturale, i docenti interagiscono con i sistemi familiari che dispongono di significati culturali differenti; nella narrazione dei partecipanti, tale aspetto può presentarsi a volte come elemento di ostacolo alla relazione positiva, ma anche come risorsa lì dove i docenti e i genitori stessi riescono a lavorare sinergicamente per favorire l'inclusione e la partecipazione di tutti gli alunni:

[in seguito ad un episodio di conflitto] la mia preoccupazione è stata soprattutto quella di gestire il momento, ma anche quella di informare correttamente la famiglia [...], in realtà è stata l'occasione per spiegare alla madre di fornire una piccola colazione e il resto dell'occorrente scolastico.

L'analisi del testo permette di rilevare altri aspetti che possono caratterizzare le relazioni multiculturali a scuola e che riguardano i diversi sistemi di significato utilizzati dai genitori che dispongono di un patrimonio culturale differente. A tal proposito, i partecipanti sottolineano l'iniziale difficoltà ad interagire con altri sistemi culturali, ai quali pos-

sono associarsi successivi episodi di tensione. La riflessione dei partecipanti sottolinea il ruolo dei docenti nella gestione della relazione con le famiglie, che devono tener conto di eventuali barriere di tipo linguistico e di tipo sociale:

La mamma dell'alunno è venuta a scuola dicendo che suo figlio non ritrovava il libro di matematica e che questo evento era da attribuirsi al comportamento degli insegnanti e dei genitori dei suoi compagni.

Secondo i partecipanti, gli incontri scuola-famiglia assumono un ruolo centrale nella dissoluzione del conflitto poiché permettono alla scuola di essere riconosciuta nella sua funzione di supporto alle figure genitoriali e al corpo docente. In tale dinamica, infatti, è possibile gestire le interazioni scolastiche e favorire il processo di apprendimento dell'alunno; inoltre, tali incontri permettono di conoscere e di analizzare ulteriori aspetti della vita quotidiana delle famiglie, consentendo così l'individuazione dei potenziali elementi di ostacolo alla relazione e generando relazioni collaborative:

Durante l'incontro è emerso che la famiglia ha un altro figlio piccolo portatore di handicap grave, che necessita di cure quotidiane [...]; in quella sede, la madre del bambino ha modificato il suo approccio relazionale con gli insegnanti, assumendo un atteggiamento collaborativo.

### *3.2 Tema 2. Le competenze del docente multiculturale*

Il secondo pattern di significato pone l'attenzione sulle competenze che vengono richieste al docente che opera in contesti ad elevata complessità multiculturale. Le narrazioni dei partecipanti permettono di rilevare i compiti a cui sono chiamati a rispondere i docenti nel proprio sistema scolastico. Tra questi assumono un ruolo rilevante il fronteggiamento delle barriere linguistiche degli alunni che dispongono di un patrimonio culturale differente, la presa in carico del processo di apprendimento, l'individuazione e la messa in pratica di strategie necessarie per gestire e risolvere gli episodi problematici che si verificano a scuola.

Tutti questi aspetti si intrecciano fra loro richiedendo al docente specifiche competenze interculturali. La riflessione dei partecipanti sulle esperienze vissute permette di sottolineare così gli elementi che favoriscono la creazione di uno spazio relazionale specifico, in cui l'apprendimento può essere personalizzato. Inoltre, le abilità sociali e le competenze specifiche del docente permettono di rispondere in maniera co-costruita ai bisogni educativi dell'alunno, indipendentemente dalla sua provenienza etnica.

In tale processo non mancano naturalmente le difficoltà legate alla pratica professionale quotidiana, così come viene riportato dagli stessi partecipanti:

All'inizio del II quadrimestre è stato inserito nella III classe (Scuola Primaria) un alunno cinese per il quale è stato necessario attivare un laboratorio di I° alfabetizzazione [...]; la difficoltà maggiore è quella di organizzare attività diversificate che presuppongono un dialogo continuo tra docenti e alunni.

La difficoltà a rispondere ai bisogni degli alunni che dispongono di un patrimonio culturale differente può "creare un clima di disorientamento in classe da parte dei bambini,

*sensu di impotenza ai docenti*". Ciò richiede ai docenti di "saper" strutturare relazioni positive e legami di fiducia con l'alunno, il gruppo classe e la famiglia, in modo da rispondere ai bisogni specifici che possono essere di ostacolo all'apprendimento:

L'alunna non padroneggia la lingua italiana e questa è stata la prima difficoltà, affrontata grazie alla mediazione di un'alunna che conosce la stessa lingua madre, la collaborazione della famiglia che parla italiano e [l'uso di] strategie di facilitazione didattica attraverso mediatori visivi.

Richiede inoltre di "saper essere" per accogliere l'alunno e attivare strategie che possono permettere il superamento dell'evento critico:

Una bambina indiana all'interno dell'ora di motoria alternativa, affrontando un lavoro sulla conoscenza delle emozioni, è caduta in un pianto inconsolabile [...]; il mio approccio all'ascolto è stato quello di consolarla e di sentire ciò che pensava [...]; ha raccontato che tutti pensano che sia brutta e che non abbia cuore. Il ruolo che ho avuto è stato quello di lavorare sulla consapevolezza di se stessi.

Infine, richiede di "saper fare" mettendo in atto strategie specifiche al presentarsi di un evento problematico in classe. La correttezza dell'attuazione di tali strategie, però, non sempre viene confermata, generando una valutazione incerta sull'azione messa in atto:

Ho sempre lavorato per attivare una relazione efficace [...]: credo di averla rasserenata, ma non ne sono sicura.

#### 4. Conclusioni

La letteratura che sostiene il presente lavoro ha messo in evidenza come la presenza di discorsi "dell'odio" possa gradualmente condurre a una desensibilizzazione da parte degli ascoltatori verso dichiarazioni "aggressive" o discriminatorie (Leets, 2001). Ciò aumenta non soltanto il pregiudizio nei confronti delle vittime di tali affermazioni (Greenberg e Pyszczynski, 1985) ma, come abbiamo osservato negli stralci di intervista, può finire per generare e/o legittimare atteggiamenti razzisti. Queste ipotesi trovano conferma in un recente contributo (Soral et al., 2018) che, utilizzando un approccio quantitativo, mostra come, attraverso il processo di desensibilizzazione, l'esposizione a insulti etnici riduca l'empatia nei confronti delle vittime di tale violenza verbale (Carnagey et al., 2007).

Sebbene si tratti di uno studio esplorativo, i risultati dell'analisi presentata sembrano in linea con le conclusioni di tali contributi.

Il linguaggio dell'odio sembra presente anche nelle istituzioni scolastiche e si presenta con una certa intensità nelle scuole che sono collocate in contesti ad elevata complessità multiculturale (Davidson, Warmsley, Macy, Weber, 2017). Ciò vale sia all'interno degli istituti e delle singole classi (Benesch, 2014), sia nei confronti delle comunità locali, che finiscono per ghettizzare gli istituti a maggior presenza multiculturale utilizzando argomentazioni apparentemente razionali, come la paura che gli insegnanti "possano lasciare indietro gli alunni di lingua madre".

Data l'eterogeneità del campione, l'analisi restituisce alcuni dati rilevanti. Da un lato, i linguaggi che fomentano espressioni discriminanti sono presenti anche nelle scuole



dell'infanzia; dall'altro, tali retoriche sembrano riguardare la diversità nel suo complesso, coinvolgendo non solo gli studenti con origini diverse ma anche gli alunni con bisogni speciali. Le relazioni conflittuali possono così coinvolgere una pluralità di soggetti differenti (Chong, 2006).

A partire dall'analisi qualitativa condotta, è possibile così rilevare che l'offesa è l'elemento che maggiormente ricorre negli eventi critici elaborati dai docenti partecipanti, a cui si accompagna, nei casi più problematici, l'assunzione di comportamenti discriminatori che legittimano l'allontanamento dell'altro percepito come diverso.

In tali contesti gli insegnanti vengono dunque chiamati a rispondere prontamente anche ad episodi che possono fomentare eventi di razzismo; come abbiamo visto, la gestione del conflitto di tipo interetnico deve in questi casi essere affrontata in maniera competente, promuovendo un'educazione interculturale che sia centrata sull'accettazione e sull'inclusione dell'altro, coinvolgendo tutti i soggetti, nessuno escluso.

Diventa allora necessario, nelle istituzioni scolastiche indicate, strutturare nuovi canali relazionali, capaci cioè di attivare risorse fiduciarie latenti, saper accogliere l'alunno e mettere in atto strategie specifiche. In questa prospettiva, le competenze multiculturali dell'insegnante possono facilitare i processi di apprendimento e di socializzazione dei soggetti, favorendo la creazione di un nuovo "capitale sociale" che coinvolga le scuole, le risorse del territorio e le figure genitoriali (Orefice, 2016). La collaborazione con le famiglie e con il sistema scolastico può favorire infine il processo di educazione interculturale fuori e dentro l'aula, permettendo di affrontare insieme i problemi emergenti e promuovendo comunità scolastiche multiculturali inclusive.

È questa una sfida educativa a cui il *Piano Nazionale per la Formazione in servizio dei docenti 2016/2019* non può sottrarsi.

## 5. Bibliografia

- Benesch, S. (2014). Defining and diminishing hate speech. *Freedom from hate: State of the world's minorities and indigenous peoples*, 18-25.
- Braun, V., & Clarke, V. (2014). What can "thematic analysis" offer health and wellbeing researchers? *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 9.
- Carnagey, N. L., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2007). *The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 489-496. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.05.003>
- Chakir, K. (2016). *Dal discorso dell'odio al discorso al discorso del rispetto nelle scuole d'infanzia*. *Encyclopaedia XX* (46), 120-142, 2016, ISSN 1825-8670
- Chong, D. (2006). Free speech and multiculturalism in and out of the academy. *Political Psychology*, 27(1), 29-54.
- Cottrell, C. A., & Neuberg, S. L. (2005). *Different emotional reactions to different groups: a sociofunctional threat-based approach to "prejudice"*. *Journal of personality and social psychology*, 88(5), 770.
- Craft, M. (2017). *Teaching in a Multicultural Society: the task for teacher education*. Routledge.
- Davidson, T., Warmesley, D., Macy, M., & Weber, I. (2017). *Automated hate speech detection and the problem of offensive language*. In *Eleventh International AAAI Conference on Web and Social Media*.

- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fook, J., & Askeland, G. A. (2007). *Challenges of critical reflection: 'Nothing ventured, nothing gained'*. *Social work education*, 26(5), 520-533.
- Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T., & Martinez, G. (2015). *Countering online hate speech*. Unesco Publishing.
- Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (1985). *The effect of an overheard ethnic slur on evaluations of the target: How to spread a social disease*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 21, 61-72. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(85\)90006-X](https://doi.org/10.1016/0022-1031(85)90006-X)
- Haslam, N., Rothschild, L., & Ernst, D. (2000). *Essentialist beliefs about social categories*. *British Journal of Social Psychology*, 39(1), 113-127.
- Leets, L. (2001). *Explaining perceptions of racist speech*. *Communication Research*, 28, 676-706. <https://doi.org/10.1177/009365001028005005>
- Miller, J.A. (1989). Ekstimmnost. *Problemi*, 27(5), 33-46.
- Orefice C. (2016). *Fomentar la investigación, la formación y el desarrollo de programas sobre el campo de la diversidad cultural: el Proyecto Europeo GOVDIV*. In: F. Gervasi (coordinador). *Diversidades. Perspectivas multidisciplinares para el estudio de la interculturalidad y el desarrollo social*, México: Ediciones Universidad Autónoma de Coahuila - DeLaurel, pp. 461-478.
- Soral, W, Bilewicz, M., & Winiewski, M. (2018), *Exposure to hate speech increases prejudice through desensitization*. *Aggressive Behavior*. 44, 136-146.
- Van Overwalle, F., & Jordens, K. (2002). *An adaptive connectionist model of cognitive dissonance*. *Personality and Social Psychology Review*, 6(3), 204-231.
- Verkuyten, M., & Martinovic, B. (2006). *Understanding multicultural attitudes: The role of group status, identification, friendships, and justifying ideologies*. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(1), 1-18.