



STOBENE A SCUOLA

2013

**EDUCAZIONE INTERCULTURALE
E INTEGRAZIONE SCOLASTICA**

"FINESTRE SUL MONDO"



Atti del Convegno

STO BENE A SCUOLA

Educazione interculturale e
Integrazione scolastica

“FINESTRE SUL MONDO”

Martedì 3 settembre 2013

Settore Servizi Educativi e Sociali
Mantova, 2013



Comitato organizzativo:

Ernesto Ghidoni, Dirigente - Settore Servizi Educativi e Sociali – Comune di Mantova
Maria Luisa Rodella, Funzionario Posizione Organizzativa - Settore Servizi Educativi e Sociali –
Comune di Mantova
Attilio Casatti, Funzionario - Settore Servizi Educativi e Sociali – Comune di Mantova
Elena Baldini, Psicologa scolastica - Settore Servizi Educativi e Sociali - Comune di Mantova

Coordinamento e redazione
Elena Baldini

Si ringraziano tutti coloro che hanno in vario modo collaborato all’iniziativa, in particolare i Dirigenti scolastici delle scuole cittadine e dell’Ufficio Scolastico Territoriale di Mantova.

Publicato nel 2014 da:

Comune di Mantova
Settore Servizi Educativi e Sociali
Via Conciliazione, 128 – 46100 Mantova
Tel. 0376.376866 - Fax 0376.2738038
Mail: pubblicaistruzione@comune.mantova.gov.it
Web: <http://pubblicaistruzione.comune.mantova.it>
Web: www.comune.mantova.gov.it

DIRITTI RISERVATI
LA RIPRODUZIONE È CONSENTITA SOLO IN FORMA PARZIALE
E CON LA CITAZIONE DELLA FONTE

INDICE

FINESTRE SUL MONDO Esito del progetto, a cura di Roberto Capuzzo	pag. 5
Raffaele Fischetti Estraneità e apprendimento	pag. 8
Marco Mezzadri Sviluppare competenze linguistico-comunicative per studiare l'italiano	pag. 14
Matteo La Grassa Apprendere in rete: didattica multimediale e insegnamento linguistico	pag. 16
Graziella Favaro Una buona inte(g)razione comincia dai più piccoli. L'italiano e le forme di bilinguismo nella scuola dell'infanzia e nel passaggio alla primaria	pag. 24
Graziella Favaro L'italiano e le altre lingue nella scuola dell'infanzia	pag. 31
Lucia Balboni Inclusione e Bisogni Educativi Speciali – aspetti normativi	pag. 39
Walter Fornasa Inclusione e Bisogni Educativi Speciali – riflessioni epistemologiche	pag. 40

IL PROGETTO **FINESTRE SUL MONDO**

a cura di **Roberto Capuzzo**

Responsabile scientifico del Progetto

Le finalità

Il Progetto “*Finestre sul mondo*” è stato promosso dal Comune di Mantova (Settori Servizi Educativi e Sociali, Settore Progetti Speciali e Ufficio UNESCO) in partnership con l’Istituto Comprensivo Mantova 1 “Luisa Levi” (Capofila), l’Istituto Superiore di Stato “Bonomi Mazzolari”, CDF Centro di Mediazione Sociale dell’Associazione San Martino Onlus di Mantova, Il Segno Onlus Società Cooperativa Sociale di Mantova. Il Progetto è stato condiviso e co-finanziato dalla Fondazione Cariplo.

Hanno aderito e partecipato anche gli Istituti Comprensivi 2 e 3 di Mantova, costituenti con l’Istituto Comprensivo Mantova 1 la *Rete Intercultura* cittadina. Inoltre l’Ufficio Scolastico Territoriale (UST) e l’Associazione Amici di Palazzo Te e dei Musei mantovani.

Il Progetto si è proposto di rafforzare le capacità del sistema territoriale di offrire una **effettiva educazione interculturale**, secondo forme coerenti e continuative, lungo l’arco del percorso scolastico di primo e secondo grado degli studenti della città; di promuovere la formazione di conoscenze e atteggiamenti capaci di stabilire **rapporti dinamici tra le culture**; di creare, nelle classi e nelle scuole, un **clima relazionale favorevole al dialogo**, alla comprensione e alla collaborazione, intesi non solo come accettazione e rispetto delle idee e dei valori delle culture altre, ma anche come rafforzamento della propria identità culturale nella prospettiva di un arricchimento reciproco.

Il progetto ha perseguito questi obiettivi **attraverso due particolari strumenti**:

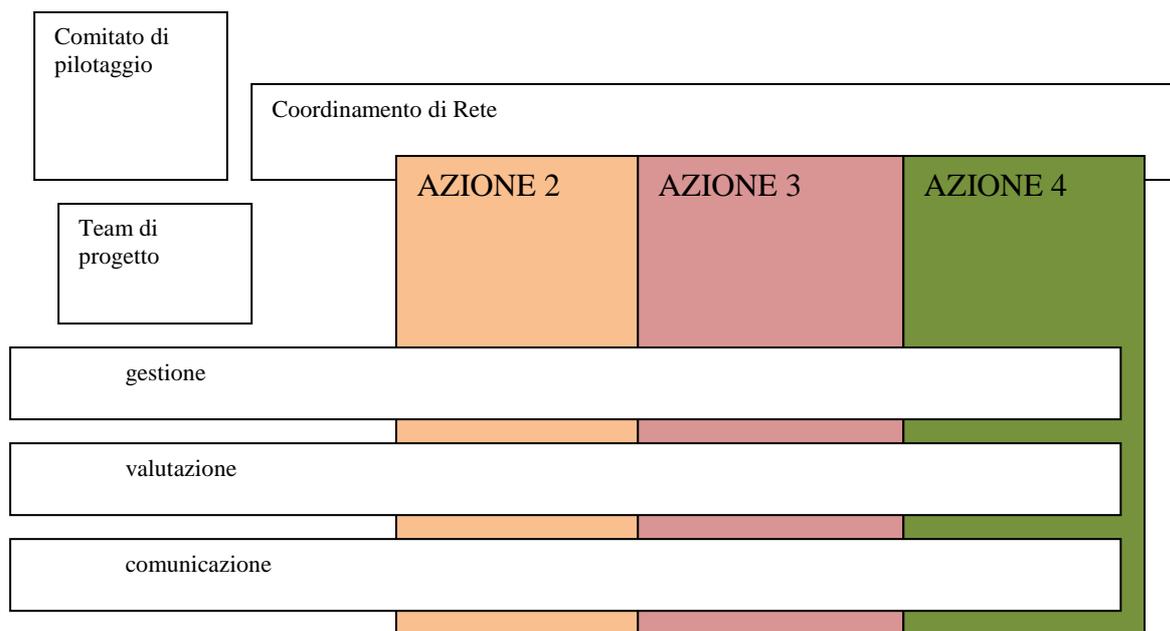
- la promozione di **percorsi di ItalStudio**, cioè di formazione alla lingua italiana come lingua di arrivo (L2) incentrata sui linguaggi specifici delle discipline;
- **percorsi di cittadinanza attiva e globale** in un’ottica multiculturale e interculturale, i quali, partendo dalle risorse e dalle specificità del territorio mantovano e con il coinvolgimento di tutti gli studenti, stranieri e italiani, potessero aprire e sviluppare un processo di appropriazione culturale e sociale di Mantova.

L’articolazione del Progetto

Il Progetto si è strutturato in **quattro macro-azioni**:

1. La **Gestione del progetto e della rete territoriale**. L’azione ha coinvolto il **Comitato di pilotaggio** che ha presieduto alle attività di coordinamento, di gestione e monitoraggio, di valutazione e comunicazione. Ha coinvolto inoltre il **Coordinamento di Rete Interculturale**, come luogo di comprensione del contesto territoriale e di costruzione di orizzonti culturali e operativi condivisi.
2. La **Ricerca e lo sviluppo di una metodologia pedagogico-didattica per l’ItalStudio**, per l’analisi e l’elaborazione di strumenti didattici e per la definizione di un metodo di lavoro innovativo (*Linee guida operative*).
3. La **Sperimentazione e la realizzazione di attività finalizzate al rafforzamento dell’italiano come lingua di studio** (Corsi curricolari di *ItalStudio* per la scuola secondaria di primo e secondo grado e Laboratori extracurricolari di potenziamento dell’*ItalStudio*).
4. La **Sperimentazione di percorsi di educazione alla cittadinanza globale** (*Laboratori di attenzione e cura del patrimonio culturale* e *Laboratori di cittadinanza* rivolti agli studenti e alle famiglie).

Una rappresentazione di insieme:



I risultati e gli esiti delle azioni

Azione 1 - Gestione del progetto e della rete territoriale

► Obiettivo

Migliorare l'articolazione e le sinergie territoriali.

► Esiti raggiunti

Definizione e sperimentazione, attraverso l'organigramma del Progetto, di ruoli operativi individuati ad hoc e/o ripensati all'interno del nuovo sistema; predisposizione di un Piano della comunicazione interna ed esterna; ridefinizione della struttura organizzativa della *Rete interculturale di Mantova*.

► Un risultato in particolare

La nuova Convenzione di Rete territoriale e il nuovo Progetto di didattica interculturale della *Rete Interculturale di Mantova*.

Azione 2 - Ricerca e sviluppo della metodologia pedagogico-didattica (ItaStudio)

► Obiettivo

Approfondire l'azione didattica relativa all'acquisizione dell'Italiano L2 a valenza disciplinare per condurre un modello comune (Commissione di ricerca e di sviluppo dell'Italiano-Lingua di Studio).

► Esiti raggiunti

Analisi delle pratiche pedagogico-didattiche delle scuole di Mantova (primarie e secondarie di I grado) e riflessione sulla loro coerenza e funzionalità operativa.

Esplicitazione dei modelli di riferimento, condivisione di definizioni metodologicamente aggiornate, condivisione di un linguaggio comune.

Introduzione di nuove modalità di accesso e di valutazione dei percorsi di apprendimento della L2-*ItaStudio*.

► Un risultato in particolare

Linee guida per l'insegnamento-apprendimento dell'Italiano come lingua di studio (a cura della Commissione di ricerca e sviluppo dell'Italiano-Lingua di Studio).

Azione 3 - Sperimentazione e realizzazione di attività finalizzate al rafforzamento dell’Italiano come lingua di studio

▶ Obiettivo

Riorientare le attività di supporto dell’apprendimento della L2 in funzione della lingua dello studio (Istituti Comprensivi di Mantova, Istituto Bonomi Mazzolari).

▶ Esiti raggiunti

Irrobustimento strutturale delle attività laboratoriali curricolari ed extracurricolari come attività di facilitazione e di sostegno della lingua dello studio (*ItaStudio*).

▶ Un risultato in particolare

Il riconoscimento e la fissazione di livelli linguistici condivisi tra le scuole; l’organizzazione tematico-modulare del curriculum specifico.

Azione 4 - Sperimentazione di percorsi di educazione alla cittadinanza globale

▶ Obiettivo

Promuovere la crescita del senso di appartenenza alla città.

▶ Esiti raggiunti

La sperimentazione di modelli didattici di integrazione cognitivo-affettiva; la rielaborazione delle proposte Unesco in chiave interculturale; la formalizzazione di laboratori interattivi sul tema cittadinanza-identità.

▶ Un risultato in particolare

Il percorso *MANTOVA1000PIEDI*: “camminare per conoscere” e “camminare per conoscersi” (la storia, la cultura, la natura, le istituzioni, l’arte ... e noi).

RAFFAELE FISCHETTI

ESTRANEITA' E APPRENDIMENTO

L'argomento di questa giornata ci spinge necessariamente a una riflessione sulle resistenze narcisistiche insite nel lavoro di educazione interculturale. Sono resistenze che il soggetto oppone, quando si trova di fronte alla delusione di non essere il centro e padrone dell'universo. E' con queste resistenze che dobbiamo fare i conti quando affrontiamo il tema dell'educazione interculturale. L'efficacia degli strumenti pedagogici in questo campo è legata non tanto alla novità e validità delle unità didattiche messe in campo, quanto agli ostacoli affettivi ed epistemici che si incontrano nel fare un lavoro educativo che non si limiti alla trasmissione dei contenuti culturali della propria società.

Parlare di apprendimento-insegnamento interculturale e avere la possibilità di riflettere su questa nuova forma di pedagogia, può aprire la strada ad approfondimenti proficui nel campo del processo di apprendimento, in generale, e della sua declinazione all'interno dell'istituzione scuola, in particolare.

Sappiamo che uno degli obiettivi della scuola è quello di trasmettere la lingua, la cultura e le conoscenze di una comunità da una generazione all'altra. Ma che succede quando all'interno di questo processo di trasmissione si inseriscono soggetti (alunni) che hanno una diversa provenienza culturale e linguistica? Come viene gestita quest'estraneità nel processo di trasmissione? Che tipo di effetti produce l'estraneità nel processo di apprendimento grupppale? Si presenta solo come una resistenza a portare avanti l'obiettivo istituzionale della scuola o può aprire nuove possibilità al processo di apprendimento nel suo insieme? Per questi motivi farò prima un excursus sul concetto di estraneazione e poi coniugherò la nozione con un'idea di educazione interculturale.

Straniero, estraneo, estraneità

L'estraneità è un concetto che si trova frequentemente nell'uso quotidiano di tutte le culture e di tutte le lingue, ha un significato culturale che è ampiamente diffuso. Nella filosofia l'estraneità non è stato considerata fino all'inizio del novecento come un concetto fondamentale. L'estraneità viene pensata come relativa, cioè come dipendente da una certa situazione del sapere e del potere. Contraddistingue *ciò di cui non ci si è ancora appropriati*, ciò che non è ancora stato conosciuto, studiato, esaminato. E' solo temporaneamente estraneo. L'estraneo è qualcosa che aspetta di essere ricondotto all'ordine comune, al razionale, oppure qualcosa che si oppone al “proprio”, all'interno.

Il concetto di estraneità diventa radicale quando la Ragione da “una” si frammenta e diventa “plurale”. Il soggetto non è più al centro della conoscenza.

Freud diceva che l'uomo non è più padrone in casa sua. La celebre frase di Rimbaud, “Je est un autre”, dove l'io nel momento in cui dice “io”, include già un'estraneità. L'estraneo c'è, nel momento in cui però si comincia con l'estraneo. Mi spiego. Se io inizio con la domanda: “Che cosa è l'estraneo?”, pongo già un ordine di discorso e di pensiero (e di conseguenza di azione) in cui sono io colui che determina l'estraneo, non parto dall'estraneo come qualcosa che pone me in movimento. L'estraneo mi spiazzava e solo in conseguenza di questa affermazione io posso parlarne e prenderne posizione.

Waldenfelds parla di estraneità radicale. Radicale è ciò che non può essere ricondotto ad altro, che non è derivabile da un altro.

Estraneo è poi un predicato relazionale, cioè binario. Quando dico estraneo non posso dire “sì” o “no”, ma “rispetto a chi”. Che cosa è una lingua straniera? Possiamo dire che una lingua è straniera solo e sempre in rapporto a un'altra lingua. Nell'estraneità si è come minimo in due. Una cultura estranea non può esserci senza la propria. Se l'esperienza culturale deve avere un significato anche interculturale, questo può realizzarsi solo nel momento in cui “il proprio” muta. Un'esperienza che lasci intatto “il proprio” non può considerarsi “un'esperienza di estraneità”, pertanto un incontro è autenticamente interculturale (dunque tra culture estranee) solo se nell'incontro qualcosa cambia senza per questo risolversi in un'unione o in un abbandono del proprio a favore dell'estraneo. Solo se si modifica qualcosa nella propria cultura, senza per questo cancellarla, si può dire che un incontro culturale ha avuto luogo. La tesi è che l'estraneità dell'altro assume rilievo solo allorché viene a contatto con un'estraneità in sé stesso.

Freud definisce l'inconscio come una *terra straniera interiore*. Inconscio non vuol dire che c'è qualcosa in cantina, che c'è qualcosa che non so. L'inconscio non è un concetto negativo. Si tende a pensare che sappiamo cos'è la coscienza e che l'inconscio sia la negazione della coscienza. La “in” dell'inconscio non è una negazione, ma una sottrazione. Mi accade dunque qualcosa rispetto ai miei piani e alle mie certezze, accade come mio, ma si sottrae al mio controllo. L'inconscio è un campo che partecipa a ogni mia azione e conoscenza, ma che non può essere ricondotto alla mia iniziativa. Dunque un'estraneità in

casa propria. Husserl definisce l'estraneo “l'accessibilità di ciò che è originariamente inaccessibile”. Ossia: l'estraneo è ovviamente accessibile – parlo dell'estraneo, mi riferisco e mi comporto rispetto all'estraneo – ma non posso mai assumere il luogo dell'estraneo, non posso mettermi al suo posto.

Un'altra caratteristica dell'estraneo è l'asimmetria nel vincolo con l'io. In pedagogia, e Rousseau l'ha riconosciuto per primo, c'è un'asimmetria tra il bambino e l'adulto, in quanto il bambino ha un'esperienza che l'adulto non può più riprodurre. Un bambino non può essere infantile. Un adulto può essere infantile, si tratta di un processo regressivo che non elimina le differenze. Ma c'è naturalmente un'estraneità anche del bambino rispetto all'adulto. Anche con la lingua materna, non solo con le lingue straniere, c'è un'estraneità. Il neonato sente che ci sono persone che fanno rumore con la bocca, non sa ancora cosa significhi parlare, ma sente e nota che questi suoni ritornano e che sono accompagnati da determinati gesti finché non comprende di avere appreso una lingua. Il bambino apprende la lingua in una situazione di estraneità rispetto a ciò che una lingua è in generale. Piera Aulagnier parla di necessaria violenza della madre rispetto al proprio bambino, attraverso la quale lo introduce alla cultura e gli permette di occupare un posto nella stessa. Il neonato si costruisce nella sua identità attraverso un contratto inconscio denominato “contratto narcisistico”. Questo contratto organizza i legami del bambino con l'insieme socio-culturale. E' in questo insieme che egli diviene soggetto del gruppo familiare e simultaneamente soggetto della cultura.

Multiculturale, interculturale e transculturale

Tra il 1930 e il 1950 si ebbe coscienza che il mondo diveniva multiculturale. Questa presa di coscienza è individuale, ma comincia a essere collettiva. Se l'incontro delle culture è prima di tutto incontro con l'alterità, diviene anche incontro con l'estraneità e porta con sé violenza e conflitto. E' un incontro violento a causa della posta in gioco nell'identità e nell'appartenenza dei soggetti.

Inizialmente occorre chiarire le definizioni dei termini “multiculturale” e “interculturale” che vengono utilizzati come sinonimi e in maniera indifferenziata. In realtà, le due nozioni rimandano a significati diversi e di conseguenza a modelli educativi differenti.

Il termine “**multiculturale**” può venire utilizzato in senso descrittivo e riferirsi alle situazioni di coesistenza fra culture diverse. Descrive una situazione, senza dire come si intenda intervenire per favorire l'incontro, lo scambio, la reciprocità, o, viceversa, come spesso succede, per spingere all'assimilazione e alla separazione. Si può invece usare il termine “multiculturale” per descrivere un progetto pedagogico: si assume cioè una certa posizione per favorire la coesistenza dei gruppi e delle culture, gli uni accanto agli altri. In ogni caso, si tende al mantenimento e allo sviluppo delle varie culture separatamente le une dalle altre, in una logica di coesistenza pacifica.

Parlare invece di educazione **interculturale** significa porre l'accento su “*inter-*”, sul processo di confronto, di scambio e di cambiamento reciproco. Ciò che noi sappiamo dell'importanza della cultura per l'identità personale lo sappiamo nell'incontro tra le culture, nell'esperienza della differenza. La differenza culturale non si conosce se non nell'esperienza del vincolo con l'estraneo, sulla frontiera che costituisce correlativamente il “noi” e l'estraneo.

Secondo la definizione di Duccio Demetrio, l'interculturalità non avviene nella società, né nella scuola o sui libri di testo. L'interculturalità si fa evento nel sistema cognitivo del soggetto. Perché si dia l'interculturalità come esperienza non è necessario tuttavia che si accolga il punto di vista dell'altro, è sufficiente che lo si colga come diverso dal proprio; si può portarlo nel proprio sistema cognitivo, oppure tenerlo fuori, ma è comunque un arricchimento.

Ma c'è di più rispetto a questo pensiero. La cultura sostiene il processo di strutturazione dell'identità introducendo il soggetto nell'ordine della differenza, specie nei rapporti decisivi delle differenze dei sessi e delle generazioni. Attraverso la lingua la cultura introduce al sistema di significazione dove s'impianta la soggettività; introduce al sistema di designazione del soggetto nel posto della sua genealogia, nella sua posizione sessuale, nella sua appartenenza sociale e culturale.

Introduciamo a questo punto la nozione di **transculturale**.

“*Trans-*” è ciò che passa attraverso, ciò che è trasversale. Il comune e il condiviso, la continuità al di là delle differenze. Il transculturale si sperimenta e si pensa a partire dall'interculturalità. Pensare oggi il transculturale impone che facciamo l'esperienza dell'interculturalità e dei nostri specifici ancoraggi culturali. Tale esperienza ci convoca nella conflittualità e nella sofferenza insita nell'incontro delle culture. Le reazioni protezioniste difensive vengono mobilitate fin dall'inizio: *il nocciolo narcisistico della cultura* emerge. Il tentativo di ridurre lo scarto interculturale si manifesta nei tentativi di dominare la cultura dell'altro e si producono spesso dei falso-Sè. L'iscrizione psichica della differenza si trova in particolare nell'esperienza dell'uscita dalla famiglia e dell'entrata a scuola: il bambino si confronta con la cultura narcisistica delle “piccole differenze”, che conforta la sua identità e lo protegge dall'incontro con chi è

minacciante, sconosciuto, ma attraente al tempo stesso. Uscendo dalla famiglia, il bambino è anche sollecitato da altre forme e da altri contenuti di pensiero, da altri modelli di comportamento, da altri oggetti di identificazione, da altre modalità di soddisfazione e di curiosità. Altre alleanze, altre appartenenze entrano in conflitto o in continuità con quelle che lo hanno costituito nella famiglia. Da questa capacità di giocare con la propria cultura deriva la qualità dei confronti ulteriori con la differenza culturale.

La cultura "altra" provoca disturbi nel nostro sistema cognitivo, uno spiazzamento cognitivo: un pensiero divergente che non si assimila facilmente alle nostre idee: è l'estraneità. Quando noi cogliamo questa divergenza, abbiamo raggiunto il cuore dell'interculturalità. Ciò sta a significare che l'esperienza interculturale è tale – come si diceva – solo se "l'io" di ogni soggetto si allarga in direzione "dell'altro", cioè fa spazio a un punto di vista, a una memoria storica, a una narrazione, a un pensiero, a un immaginario sociale comunque divergente rispetto al proprio. In questo momento l'io scopre l'estraneità rispetto a se stessi.

Il fine ultimo dell'incontro interculturale deve essere, però, un'opportunità di "crescita" per la persona, vale a dire la possibilità di un incremento culturale e affettivo che può sviluppare creatività. Se l'educazione interculturale è un "movimento di reciprocità", allora ciò che viene a modificarsi è la stessa cultura personale dei soggetti interessati; il cambiamento, la trasformazione dell'esistente, la tensione verso il nuovo diventano un obiettivo centrale. I soggetti che partecipano consapevolmente e attivamente ai percorsi di educazione interculturale si possono rendere disponibili a cambiare tutto quello che impedisce di costruire insieme una società più giusta e più rispettosa delle identità culturali di ciascuno. L'interculturalità, infatti, è intrinsecamente connessa alla comune costruzione di nuove forme di convivenza civile. Sperimentiamo i giochi della differenza culturale quando, stranieri, siamo confrontati con una cultura differente dalla nostra. Non disponiamo più allora di quegli enunciati e di quei significanti propri della nostra cultura, di quei riferimenti identificatori che designano l'appartenenza alla propria cultura. Facciamo ricorso, di fronte alle angosce che suscita l'incontro con lo sconosciuto e lo straniero, ai meccanismi di difesa edificati contro le situazioni infantili pericolose. Non disponiamo più delle mediazioni culturali, delle rappresentazioni sulle quali, almeno in parte, le attività trasformative della psiche si appoggiano. Forme di somatizzazione e di momentanea depersonalizzazione possono apparire. Accanto e in relazione con questi aspetti dolorosi e angoscianti, bisogna contrapporre la dimensione potenzialmente creatrice di questa esperienza. In questo attraversamento della frontiera, nuovi vincoli e nuovi investimenti sono possibili. Nella sospensione di alcuni processi o di alcune formazioni del sé, nell'attenuazione delle frontiere, può essere effettuato un richiamo all'*accoglimento in sé dello straniero*. Si produce un'emersione e un riconoscimento di ciò che in sé è sconosciuto e straniero.

L'autentica affermazione della propria cultura è la conseguenza del riconoscimento simultaneo del "noi" e della differenza culturale: questa ha per effetto l'abolizione dentro il "noi" di tutti gli scarti che metteranno in pericolo il valore d'integrazione degli spazi condivisi e comuni. In quest'ottica la formazione degli educatori è la problematica decisiva da cui dipende il successo o il fallimento dell'apprendimento interculturale. Gli insegnanti sono al centro del processo di cambiamento, perché sono messi alla prova i modi tradizionali e consolidati dell'insegnare e perché viene toccata profondamente la mentalità personale, i modi di relazionarsi con gli altri, di operare nelle situazioni concrete, di aiutare le persone a crescere e ad essere. Non possono ridursi al ruolo di osservatori neutri ed imparziali del processo di apprendimento interculturale.

L'educazione interculturale richiede profonde trasformazioni nel modo di insegnare. *La pratica educativa è chiamata a farsi sempre più interdisciplinare e in rete*. In particolare si dovranno utilizzare le tecniche e le metodologie attive, dal gioco alla drammatizzazione, tutte le situazioni di gruppo. Si dovranno ripensare i libri di testo, si dovranno ridisegnare le funzioni, i contenuti e i metodi della scuola stessa per porre fine ad ogni eventuale mono-culturalismo.

La pedagogia istituzionale ci aiuta in questo lavoro sul senso dell'insegnare, perché si spinge oltre ai contenuti didattici ed entra nel vivo delle stesse strutture organizzative e materiali dell'istituzione in cui si svolge l'attività didattica. La dimensione istituzionale è di natura simbolica e quindi modificabile solo attraverso un lavoro critico sui concetti e i loro significati.

L'analisi istituzionale parte dal presupposto che esiste un legame forte tra prassi educativa e contesto istituzionale. All'interno di un'istituzione le strutture materiali, le procedure organizzative, l'organigramma, l'identificazione dei compiti orientano e, in parte, determinano, al di là delle motivazioni personali, i margini di manovra dei soggetti coinvolti e informano quindi in modo incisivo la stessa prassi educativa. Questa didattica "strutturale e parallela" il più delle volte ha le caratteristiche di una forza latente che spesso entra in contraddizione con i propositi educativi formulati dagli insegnanti e con i bisogni degli alunni, e non di rado con gli stessi enunciati "ufficiali" dell'istituzione stessa. L'analisi istituzionale cerca di avviare dinamiche di cambiamento, individuando ed esplicitando queste contraddizioni. Un intervento di

educazione interculturale che voglia coinvolgere una scuola nel suo complesso, in molti casi rappresenterà un elemento di rottura rispetto alla consueta impostazione didattica ed organizzativa e costituisce di per sé una forte spinta al cambiamento.

Allora: apprendimento interculturale

La mia idea di apprendimento interculturale si basa di fondo su tre punti:

1. la prima idea è che ogni apprendimento è sempre un disapprendimento;
2. la seconda è che l'apprendimento è sempre anche un apprendimento di ruoli che permettono o ostacolano l'apprendimento di contenuti;
3. la terza è che un processo di apprendimento autentico tocca sempre l'identità dell'allievo e trascina con sé il senso di appartenenza.

1) Apprendimento come disapprendimento. Perché l'apprendimento interculturale sia un reale apprendimento e non un apprendimento superficiale e a volte falso, occorre un profondo disapprendimento degli schemi di riferimento precedenti e di precedenti connessioni logiche e linguistiche.

Nasce dalla consapevolezza che, quando culture diverse si incontrano/scontrano, si collocano il più delle volte in un rapporto *"asimmetrico"* di estraneità. Non basta il riconoscimento formale della loro uguaglianza in termini di valore e di civiltà. *Resta da risolvere il rapporto di forza tra le stesse culture e i soggetti che ne sono portatori.*

Solo attraverso la pratica del disapprendimento dei pregiudizi, degli stereotipi, dei luoghi comuni, delle immagini deformanti, delle categorie linguistiche etnocentriche, il dialogo interculturale diventa una relazione di riconoscimento. Questo lavoro deve essere realizzato non in astratto, ma scendendo sul terreno molto concreto del linguaggio ordinario, della comunicazione quotidiana, dei normali strumenti che utilizziamo nella didattica.

Il disapprendimento va allora inteso come promozione della capacità di mettersi in questione, di rivisitare e rivedere le proprie idee. Si tratta di un processo di contestualizzazione, di storicizzazione, di decentramento delle proprie categorie concettuali. Nella scuola, la didattica del disapprendimento si può attuare a livello linguistico-concettuale, a livello relazionale-grupuale, a livello istituzionale.

Non tutti sanno che i gruppi omogenei raramente funzionano e che, viceversa sono i gruppi eterogenei che producono i migliori risultati di apprendimento, non solo affettivi e di socializzazione, ma soprattutto cognitivi. I gruppi eterogenei, e l'apprendimento cooperativo che su di essi si fonda, producono le migliori condizioni di produzione e di scambio/conflitto cognitivo e sociale perché favoriscono l'omogeneità rispetto al compito condiviso.

E' centrale l'acquisizione di strumenti cognitivi che permettano e facilitino l'assunzione di *un atteggiamento critico di fronte al proprio pensiero e alla propria visione del mondo* prima ancora di passare alla valutazione critica della realtà esterna e delle sue rappresentazioni simboliche. Imparare a decentrare il proprio quadro culturale di riferimento ed esporlo alla critica, prendere le distanze da modelli universalistici e dai pensieri "unici", sono passi importanti per avviare processi di elaborazione cognitiva in grado di svelare il nascosto, l'escluso e l'implicito. Il disapprendimento non è fine a se stesso, ma un passo preliminare e parallelo a una fase costruttiva di apprendimento. Liberando il materiale simbolico dalla prigionia dei concetti "definiti una volta per tutte", lo si può riorganizzare e reinventare in una diversa interpretazione della realtà contemporanea e delle prospettive future, capace sia di valorizzare la pluralità delle differenze e delle identità particolari, sia di integrarle con i bisogni e i diritti generali. Come si può notare, e forse non condividere, si tratta di un lavoro per gli insegnanti e gli alunni di cultura italiana e non solo per gli stranieri che devono inserirsi e integrarsi nella scuola italiana.

2) Apprendimento e ruolo. L'apprendimento all'interno della famiglia è essenzialmente apprendimento di ruoli, di funzioni: apprendimento della funzione materna, paterna, di marito, di moglie, di figlio, di fratello. Qualcuno potrebbe trovare l'affermazione azzardata. C'è un apprendimento di questi ruoli o è tutto scontato, naturale conseguenza della stessa costituzione di una famiglia? Forse in questo momento, in cui la comunità e i vincoli sociali sono in crisi e non reggono più le vecchie modalità di funzionamento, incominciamo a pensare che bisogna andare a scuola per far funzionare una famiglia.

Allora, apprendere la funzione materna significa essere in grado di cambiare, trasformare, inventarsi una modalità di stare con i figli e il proprio marito che tiene conto del tempo che passa, delle esigenze di quel preciso momento, di quel particolare compito familiare che reclama di essere portato avanti. Se ho accostato la funzione materna (e paterna) a quella di moglie (e marito) è perché penso che le due funzioni sono strettamente collegate.

Ma anche per fare il figlio o il fratello ci deve essere un apprendimento. Molte volte il senso di una delle frequenti lamentele delle madri o dei padri è che i propri figli non fanno i figli, ma si comportano, dalle loro descrizioni, come narcisi, si occupano solo di sé e trattano gli altri membri della famiglia come degli oggetti da usare, come un proprio prolungamento (da qui il famoso: “questo non è un albergo!”). Ma la parola figlio non significa, proprio, “una persona rispetto ai propri genitori”, “prodotto”, “effetto”, “risultato” (dalla radice *dhe/dhi* da cui *femina*, *fecundus*, *colui che poppa*). Possiamo dire che in questo caso assistiamo a un'inversione dei ruoli.

Ma come un genitore deve imparare a fare il padre e la madre in maniera differente a seconda dell'età del proprio figlio, anche il figlio deve passare da una fase in cui la mamma e il papà sono solo un suo prolungamento, a una fase in cui i genitori sono “usati” per la propria crescita, come diceva Winnicott, a una fase in cui si riconosce l'identità e estraneità dei propri genitori con propri desideri e necessità. E tutto questo non parla forse di apprendimento, di cambiamento?

Se ci spostiamo al campo della scuola, non siamo costretti ora a pensare che l'insegnante non è insegnante perché ha una laurea o un'abilitazione, ma, forse, lo diventa se può apprendere a muoversi nella propria funzione? E qui non sto parlando delle nozioni che conosce e che è suo compito trasmettere, ma *di come sia in grado di interpretare il proprio ruolo in maniera flessibile*, a seconda delle situazioni che si incontrano: alunni superdotati, con difficoltà di apprendimento, disabili, stranieri o familiari, bambini o adolescenti, maschi o femmine, di quartieri centrali o degradati. Ma anche per gli studenti possiamo pensare se riescano o no ad apprendere il proprio ruolo di allievo. Questo aspetto lo possiamo intravedere quando gli alunni passano da un ciclo scolastico a un altro, cambiamento che presuppone un cambiamento (apprendimento) del ruolo. Resistenza al cambiamento che spesso preoccupa gli insegnanti del ciclo scolastico successivo.

Un problema a sé è poi pensare se un gruppo di insegnanti, un consiglio di classe sia in grado di apprendere, non parlo dei singoli insegnanti, ma di un corpo docente. Apprendere come gruppo di insegnanti forse significa solamente incominciare a funzionare come gruppo, incominciare a uscire dal narcisismo della propria disciplina e delle proprie esigenze personali per individuare nuove modalità di stare con il compito di insegnare, con i colleghi, con gli alunni, con la scuola, con la comunità.

3) Identità e appartenenza. E' importante considerare in ogni soggetto l'esistenza di aspetti conformisti verso qualsiasi contesto sociale, che coesistono con la capacità di conflitto e critica, anche se talvolta quest'ultima ci può apparire pericolosamente assente. Non si scelgono i genitori, il momento e il luogo nei quali si nasce, né il destino storico della propria generazione. E' un puro caso il primo contesto familiare. Bleger diceva che l'identità personale poggia su di una identità di appartenenza che resta muta, “sfondo” rispetto all'io e depositario delle angosce primitive, delle indifferenziazioni e delle incertezze primarie. L'impossibilità di scegliere le prime appartenenze porta a prenderle come naturali, evidenti od ovvie. Da quel momento, quando si tratta di appartenenza, riappare un'impressione di “ovvietà”, ossia un sentimento di familiarità che corrisponde a una fantasia universale di benevola complementarità tra sé stessi e il mondo esterno. Questa profonda e ingenua aspettativa rende scontata la necessaria complementarità dei contesti; al limite estremo, possiamo pensare che ci si può “adattarsi a qualsiasi cosa”, anche alle circostanze più degradanti e pericolose, come si avverte nell'esperienza e nel vissuto degli esuli, reduci da situazioni sociali di violenza traumatica estrema.

E' questo stesso fenomeno adattativo primario che ci permette anche di conformarci e di convivere con il mondo culturale attuale, che ha la caratteristica di rendere familiari situazioni profondamente “perturbanti”. Nell'attuale mondo pare allargarsi ancora di più quello che risulta ovvio o banale, c'è un'aumentata accettazione delle cose come si presentano, una sinistra familiarità con la violenza onnipresente nella quale siamo immersi e che risulta difficilmente rappresentabile e pensabile.

Questo comporta una crescente difficoltà a pensare che viene descritta come “crisi della simbolizzazione”, “perdita dei significati” o “perdita di ogni misura”.

Nell'attuale società la tendenza dei diversi poteri a manipolare e alienare i pensieri e gli affetti dei soggetti e dei gruppi avviene attraverso informazioni veloci ed eccessive. Il fenomeno risulta traumatico perché si oppone al bisogno di avere tempi più naturali di transizione, trasformazione e latenza e provoca indifferenza e adattamento passivo. Le “cose”, le macchine (televisore, computer, cellulare), sono diventate i “depositari” delle incertezze primarie e fonte di dipendenza e di vincoli obbligati per chi le usa. Appare una tendenza a delegare alle cose-macchine molte funzioni psichiche, determinando una diminuzione della conflittualità indispensabile allo sviluppo psichico umano. In un circolo vizioso moralmente sregolato, si potrebbe dire che sono gli esseri umani ad adottare lo “stile” amorale delle macchine, contagiati dall'indifferenza affettiva di una realtà creata da essi stessi nell'onnipotente desiderio di oltrepassare tutti i limiti.

Espellere da sé questo mondo esterno alienante serve da metafora per il lavoro a sostegno della differenziazione soggettiva e dell'elaborazione per il *recupero della capacità di conflitto e di scelta*, che è un obiettivo di ogni metodo pedagogico. Per formare nei giovani "menti più accoglienti" e atteggiamenti interculturali è importante anche promuovere iniziative, azioni, comportamenti, gesti, forme cioè pragmatiche di cittadinanza attiva a misura dell'età degli alunni. Invece di cercare di trasmettere informazioni sulle diverse culture è bene mettere in grado gli insegnanti di conoscere i propri allievi e le loro famiglie attraverso l'esperienza e di incoraggiarli a riflettere sul loro diverso background culturale.

L'incorporazione di alcuni fattori culturali nel *curriculum* scolastico si è rivelata una strategia di integrazione assai valida per gli allievi provenienti dalle minoranze etniche e linguistiche. Così, piuttosto che negare e tentare di sradicare nei bambini stranieri i modi di parlare tipici del loro ambiente familiare, la ricerca sociolinguistica ed etnografica ha proposto un modello di 'reciproco accomodamento' in cui insegnanti e studenti modificano il loro comportamento in vista di un obiettivo comune. Nell'educazione interculturale l'oggetto di un percorso di apprendimento e la metodologia usata per procedere in questo percorso non possono essere concepiti ed organizzati come due ambiti separati. L'intima coerenza ed integrazione tra "contenuto" e "modalità" permette conoscenze trasversali, ideali per questo tipo di proposta didattica.

L'insegnamento, per essere efficace portatore di cambiamento e di crescita, deve superare l'illusione di poter intervenire unicamente sul livello cognitivo degli alunni, nella speranza che le altre dimensioni vadano di conseguenza. Può invece succedere che un sapere che dovrebbe "aprire le menti", venga "piegato" e strumentalizzato da valori e atteggiamenti di chiusura in una logica di rafforzamento delle strutture consolidate. Una didattica pensata per la trasmissione della conoscenza potrebbe anche accontentarsi, ma una didattica interculturale si deve necessariamente inoltrare nel campo del conflitto tra la dimensione cognitiva e quella relazionale, gruppale e sociale.

La costruzione di un progetto pedagogico di educazione interculturale, difficilmente si lascia "imbrigliare" in un approccio didattico unico e già pienamente configurato. Più congeniale a un tale percorso sembra essere la prospettiva di accogliere apporti di differenti metodi e tecniche e di intrecciarli ogni volta in modo originale in una specifica proposta di lavoro.

Siamo costretti a confrontarci con il dibattito di cui l'etnopsicoanalista George Devereux è stato l'iniziatore. "Essere un altro per un altro" ci confronta con identità multiple, conflittuali, quando invece ne desideriamo una, continua ed unificata, sintetica. L'identità non è uno stato, ma un processo e una funzione variabile, un precipitato di identificazioni successive e di situazioni nelle quali il soggetto si trova ingaggiato.

Al giorno d'oggi, pensare il transculturale, è fare l'esperienza che le funzioni di garante dell'appartenenza che accompagnano la cultura vacillano. Dobbiamo prendere in considerazione gli effetti di tale terremoto sul disagio psichico del mondo moderno.

Le analisi di Z. Bauman sulla natura "liquida" dei vincoli sociali ci suggerisce l'idea che la cultura si è anch'essa liquefatta, spezzettata, de-soggettivizzata.

La questione della differenza culturale e del transculturale si pone all'interno stesso delle nostre società. Nei soggetti, il cui spazio sociale e psichico diventa quello della "strada", alcune parti della propria identità sono massicciamente spostate nello spazio esterno, ma al prezzo di mutilazioni psichiche e dell'alienazione dei soggetti. Siamo ancora impreparati a farvi fronte. Per questo una didattica interculturale è anche, prima di tutto, un'esperienza di ricerca continua di nuove basi.

MARCO MEZZADRI

SVILUPPARE COMPETENZE LINGUISTICO-COMUNICATIVE PER STUDIARE L'ITALIANO

Sulla base del progetto “Sviluppare, valutare e certificare le competenze dell'italiano per lo studio per migliorare il successo scolastico”, realizzato negli anni scorsi in Emilia Romagna e che ha coinvolto 9 istituti professionali, rifletteremo su alcune questioni legate all'apprendimento della lingua italiana come lingua per lo studio. Dalla nostra esperienza è maturato che la distinzione tra studenti stranieri con livello L2 e L1 non è più il modo corretto di ragionare. Anche l'Europa conferma che il livello di autonomia possibile perchè uno studente non nativo sia in grado di gestire la vita scolastica (ossia il possesso della lingua necessaria per trattare le discipline) non è italiano L1, italiano L2 e neppure italiano B1; occorre andare su un consolidato italiano B2. E non è questo il livello su cui si concentrano gli sforzi della scuola o il mondo che ruota attorno ad essa per favorire l'integrazione scolastica dello studente straniero. Lo studente straniero non riesce a conseguire il livello B2 attraverso percorsi mirati a scuola per la semplice ragione che le scuole italiane non hanno le risorse necessarie.

L'italiano per lo studio, ossia l' *“italstudio”*, non è l'italiano per la comunicazione generale. Pur trattandosi della stessa lingua, l'uso che se ne fa (lo studio dei contenuti delle discipline scolastiche) fa sì che la lingua per lo studio si crei e si sviluppi con modalità molto diverse rispetto a quelle della lingua in generale.

L'integrazione scolastica degli studenti stranieri è tema molto complesso. Il sistema deve muoversi per favorire il potenziamento dei progressi linguistico-comunicativi dello studente straniero oltre all'acquisizione dei contenuti. Lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative è il nodo centrale. La valutazione contenutistica delle discipline e la valutazione dei processi linguistici devono procedere in maniera integrata.

Correlazione tra certificazione e successo scolastico.

Se si imposta un lavoro serio sull'apprendimento della lingua per lo studio, i risultati scolastici arrivano.

È importante individuare le diverse caratteristiche dei nostri studenti stranieri. Ogni studente straniero è diverso e possiede biografie linguistiche particolari che lo distinguono. Da un punto di vista linguistico, possono esserci studenti L1, L2, B1, a seconda della provenienza di ciascun studente (arabo, europeo, brasiliano, ecc...). Le recenti ricerche dimostrano che mediamente l'utenza degli studenti stranieri non è adeguata dal punto di vista linguistico. Più è alto il livello di competenza linguistica, più è alta la valutazione scolastica positiva.

Le ricerche dimostrano che un progetto di curricularizzazione di italiano come lingua per lo studio con conseguente valutazione che tenga in considerazione i successi linguistici porta a un aumento delle promozioni. Ma non è altrettanto lineare la ricaduta sulle bocciature.

Verificato il punto di partenza della conoscenza dell'italiano occorre individuare traguardi raggiungibili, possibili, alla luce delle competenze iniziali.

Quanto è importante la valutazione del progresso linguistico.

La correlazione tra certificazione raggiunta e promozione dipende da come lo studente si pone nei confronti della scuola. Se la scuola trasmette allo studente che è importante acquisire competenze comunicative e che queste vengono valutate, allora lo studente viene promosso. Gli studenti sanno di avere bisogno della lingua, prima ancora dei contenuti. Per questo è importante saper valutare i progressi linguistici e non solo i contenuti delle materie.

La centralità della lingua significa centralità del testo. Quali competenze linguistiche? Non in senso astratto ma molto legate al contesto scolastico, la lingua dello studio. Occorre quindi partire dai testi e capire se il manuale di una determinata disciplina è accessibile o non accessibile. È opportuno pensare a testi semplificati in base al livello di partenza delle abilità linguistiche degli studenti stranieri.

Conclusione.

Non è sufficiente mettere in moto un sistema coerente che tenga presente, se non tutti, almeno molti degli elementi indispensabili (gestione dell'integrazione, didattica, valutazione, formazione dei docenti, ecc...). Occorre inoltre ricordare che esistono enormi difficoltà ad incidere sulla routine, resistenze all'innovazione didattica, difficoltà oggettive a partecipare a percorsi di formazione e aggiornamento.

Non funziona pensare che con il trascorrere del tempo l'emergenza “alunni stranieri” si risolverà spontaneamente. Le ricerche condotte sugli studenti di seconda generazione dimostrano che i livelli di competenza linguistica sono ancora non adeguati. Non basta pensare che nascendo in Italia possano modificare le competenze linguistiche. Le seconde generazioni hanno percorsi scolastici di minor successo rispetto a quelle ottenuti in patria dai padri emigrati successivamente. Lo sviluppo di competenze disciplinari e linguistiche per lo studio deve essere applicato a qualsiasi materia, anche l'inglese.

I risultati del progetto dimostrano l'ineludibilità di percorsi che rimettano al centro l'educazione linguistica (italiano L1 e italiano L2) e ne riconoscano la propedeuticità per percorsi disciplinari di qualsiasi ambito a forte richiesta linguistica e cognitiva.

La realtà della scuola impone di affrontare simultaneamente lo sviluppo delle competenze linguistiche per fini di studio e delle competenze e conoscenze di tipo disciplinare. Rinunciare a questa prospettiva causa insuccesso scolastico; accoglierla determina una rivoluzione copernicana nella didattica.

MATTEO LA GRASSA

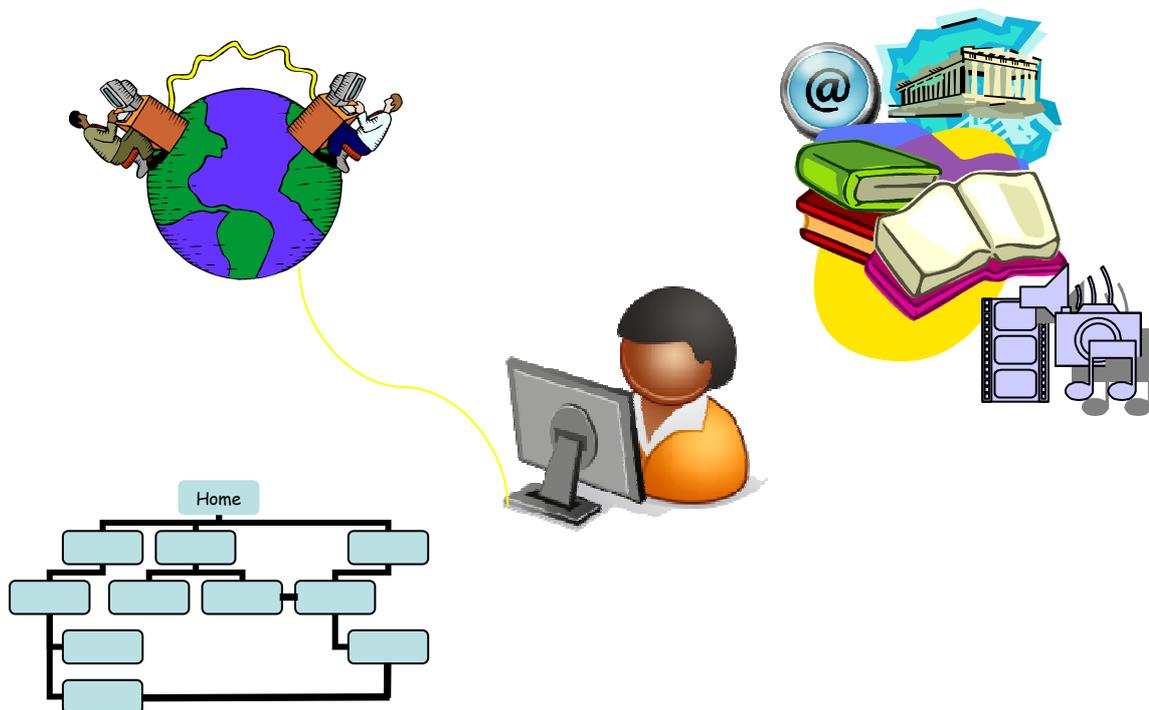
APPRENDERE IN RETE: DIDATTICA MULTIMEDIALE E INSEGNAMENTO LINGUISTICO

In relazione all'uso delle nuove tecnologie, si possono individuare 4 fasi nella didattica delle lingue:

1. utilizzo quasi esclusivo della strumentazione cartacea (ormai tramontato);
2. stretto rapporto tra glottotecnologie e pratiche didattiche (audio, video), che ha comportato l'uniformarsi delle pratiche didattiche alle glottotecnologie (tutt'ora usato con efficacia);
3. presenza dei pacchetti ipermediali (tutt'ora utilizzati con successo - ad es. il cd.rom);
4. tecnologie di rete e relativo impatto (l'elemento più innovativo).

L'introduzione delle tecnologie di rete ha comportato un cambio di passo importante dal momento che cambiato la filosofia della didattica, rispetto alle precedenti fasi. Il cd-rom, ad esempio, consente di fare un lavoro autonomo in cui lo studente ha un feedback da una macchina più o meno ragionato; il software di base è finalizzato a un apprendimento in autonomia. Il valore aggiunto, la diversità che caratterizza la IV fase, è invece quello di andare oltre al lavoro autonomo e sottolineare l'importanza dell'interazione, dell'interattività degli apprendenti.

Nuove tecnologie (secondo periodo): sistemi aperti e Web 2.0



A sua volta l'uso delle nuove tecnologie è caratterizzato da 2 momenti:

1. la centralità del mediatore.

Il contenuto viene distribuito a tutti gli apprendenti nello stesso modo senza tener conto degli stili, delle motivazioni, degli approfondimenti, ecc... L'uso distributivo del materiale erogato si basa sull'idea di un apprendente indifferenziato. Mentre invece il quadro comune europeo sottolinea l'importanza della centralità dell'apprendente (e quindi dei suoi obiettivi, stili, ecc...). Si tenta di andare incontro a questa richiesta con l'uso delle nuove tecnologie del secondo periodo, ossia i cosiddetti sistemi aperti (*web 2.0*).

2. La tecnologia 2.0 si differenzia rispetto alle tecnologie di rete antecedenti per il fatto che prevede sempre l'utilizzo di un supporto (pc e connessione di rete) da parte dell'apprendente ma le caratteristiche sono:

- l'abolizione dei vincoli spazio temporali (elemento maggiormente caratterizzante),
- la possibilità per l'utente di interagire con i contenuti,
- la possibilità per l'utente di avere accesso a una risorsa enorme, le risorse di rete appunto (testi audio, video, immagini reali, testi scritti, bibliografie),
- la possibilità di comunicare tramite strumenti asincroni con altri utenti (ad es. la posta elettronica).

Tuttavia ad oggi, anche se si parla di tecnologia 2.0 e delle enormi risorse che le tecnologie di rete possono mettere a disposizione, ancora se ne fa un uso quasi esclusivamente distributivo (mettere a disposizione in rete dei materiali). Quindi ci si trova nella condizione in cui si tende a prendere le metodologie utilizzate tradizionalmente (testi, foto, video), trasportarli in formato elettronico e distribuirli agli apprendenti. La possibilità di distribuire le informazioni è un vantaggio enorme della tecnologia 2.0, ma non è l'unico né il più importante.

Le innovazioni introdotte dall'utilizzo di internet per l'insegnamento delle lingue consistono in:

- possibilità di accedere a una vastissima gamma di documenti inerenti la lingua oggetto di insegnamento;
- possibilità di accedere a risorse appositamente create per l'apprendimento, che possono essere enormi;
- possibilità di realizzare attività didattiche;
- possibilità di stabilire contatti tra gli studenti e i parlanti nativi.

Internet e la rete consentono inoltre di realizzare l'e-learning, ossia una modalità di insegnamento a distanza. L'E-learning è un sistema integrato di formazione realizzato tramite una piattaforma all'interno della quale è possibile presentare percorsi di apprendimento, gestire e monitorare percorsi formativi, inserire una serie di strumenti per la comunicazione (forum, chat, tutoring on line). La didattica tramite e-learning sviluppa prevalentemente le abilità scritte ma con l'utilizzo delle chat orali vi è anche la possibilità di sviluppare le abilità orali.

L'uso della rete nella didattica consente l'abolizione dei vincoli spazio temporali, l'alleggerimento degli obblighi di presenza in aula (per gli adulti), il potenziamento delle competenze e delle abilità (problem solving); ha inoltre forti potenzialità interattive che si realizzano mediante la comunicazione sincrona (chat) e asincrona (forum e blog e con la scrittura condivisa - ewiki), da l'accesso a risorse di rete multimediali. Nell'insegnamento delle lingue ha una notevole validità.

Tre tipologie di corso che si possono sviluppare in un ambiente virtuale (piattaforma e-learning):

1. Preponderanza della dimensione di autoapprendimento. Comunicazione uno a uno tra studente e tutor.
2. Preponderanza della dimensione di autoapprendimento. Comunicazione anche tra studenti ma scarsa interazione con i contenuti del corso.
3. Preponderanza della dimensione sociale dell'apprendimento. Comunicazione tra la comunità di apprendimento (studenti e tutor) fortemente interrelata ai contenuti del corso.

Tra queste, la tipologia che può avere maggiore successo è la terza, che attribuisce importanza alla dimensione sociale dell'apprendimento, quindi alla comunicazione all'interno di una comunità sociale formata da studenti e da insegnanti, fortemente interrelata ai contenuti del corso.

Ambiente di apprendimento (piattaforma e-learning)



Le piattaforme sono disponibili in internet e possono essere scaricate gratuitamente.

La piattaforma *con tutor* è costituita da due parti: navigazione dei contenuti, dove si possono inserire le unità didattiche che lo studente svolgerà (testi, unità di comprensione, schede di approfondimento grammaticale, testuale, lessicale, test autocorretti). In questa parte lo studente svolge il proprio lavoro in autonomia e può collegarsi e svolgere le attività quando vuole. Si possono inserire strumenti didattici integrativi, tra i più comuni: glossario dei termini utili, materiali scaricabili in diverso formato, i collegamenti esterni (siti) selezionati e coerenti con i contenuti del corso. Nella seconda parte si trovano gli strumenti di community che danno la possibilità di agire come una comunità di apprendimento: forum, chat, blog e ewiki (scrittura condivisa).

Il forum viene utilizzato con scopi molto diversi: commento alle attività svolte in autonomia, richiesta di aiuto al tutor, e ognuno intervenire in maniera visibile e in maniera sequenziale.

La chat serve per la comunicazione sincrona, per esempio per prendere decisioni in velocità, in sincronia.

L'ewiki è uno strumento di scrittura condivisa. Gli studenti devono scrivere insieme un testo. Il testo finale è il risultato della scrittura condivisa degli studenti. Il docente può intervenire successivamente per le correzioni.

Accanto al lavoro autonomo che può fare lo studente è importante sviluppare le potenzialità interattive che fornisce la rete, fare interagire gli studenti come un gruppo. Occorre pensare a delle attività apposite. Per esempio, si può pensare a un modello per task (per compiti) accanto al modello per obiettivi discreti. Il compito deve essere coerente con i contenuti delle unità didattiche, promuovere la collaborazione tra studenti, prevedere l'accesso a risorse di rete preselezionate e chiedere agli studenti di giungere a un'unica soluzione. L'importanza del risultato non è tanto legata alla correttezza del prodotto finito, ma alla condivisione delle scelte, all'interazione tra gli studenti con il supporto del tutor. Questa interazione si sviluppa nel forum e sui blog. Il risultato finale del compito verrà successivamente scritto su ewiki in modo cooperativo e corretto dal docente. Una modalità simile di lavoro può essere realizzata anche tramite i comuni social network.

È fondamentale chiarire che gli strumenti multimediali in sé non hanno alcuna validità se non si adotta un modello didattico coerente. È controproducente utilizzare una tecnologia di rete con una modalità di insegnamento tradizionale. Occorre quindi pensare a un tipo di approccio costruttivista, che enfatizza la costruzione della conoscenza piuttosto che la riproduzione del sapere, evita eccessive semplificazioni, propone situazioni di apprendimento assunte dal mondo reale (più proficuo), offre rappresentazioni

multiple della realtà, alimenta le pratiche riflessive, promuove la costruzione sociale e cooperativa delle conoscenze.

In ambienti virtuali gli studenti agiscono come una comunità di apprendimento tra pari con un tutor che è l'esperto della materia, che ha un ruolo defilato, con lo scopo principale di sostenere l'interazione tra gli altri studenti. La community consente una partecipazione periferica legittimata, e anche chi ha competenze linguistiche più modeste interviene come gli studenti più competenti. Le competenze vengono distribuite, si possono realizzare forme di insegnamento reciproco. L'apprendimento ha un taglio pragmatico. Sostiene il pensiero riflessivo, attraverso il canale scritto che strutturalmente consente una maggiore riflessione. Sviluppa la capacità di argomentare in maniera sintetica. Orienta verso l'autonomia.

Un altro aspetto delle tecnologie di rete è la possibilità di formarsi in auto apprendimento. È un piano totalmente diverso da quello affrontato finora. Con il cosiddetto *repository*, archivio ragionato di materiali e risorse di rete utilizzabili dagli studenti in maniera autonoma o dal docente per la creazione di attività integrative. Ovviamente ci deve essere tutto il lavoro a monte del docente sulla selezione delle proposte.

ISTRUZIONI PER IL COMPITO:

Prima di portare i suoi amici a fare un tour insolito per Roma, Cristina consulta il sito Internet <http://www.turismoroma.it/> per avere informazioni sulla “Casa dei Cavalieri di Rodi”. Inoltre vuole sapere come raggiungere con i mezzi pubblici questo luogo.

Visitate la pagina web <http://www.060608.it/it/cultura-e-svago/beni-culturali/beni-architettonici-e-storici/casa-dei-cavalieri-di-rodii.html> e raccogliete informazioni sulla “Casa dei Cavalieri di Rodi”. Visitate poi la pagina http://www.turismoroma.it/benvenuti_a_roma/mappa_di_roma e cercate come si può arrivare usando la metropolitana da Via Simone De Saint Bon, 12, dove è la pensione dei tre ragazzi, alla “Casa dei Cavalieri di Rodi” .

Il vostro compito è scrivere il dialogo in cui Cristina spiega a Bianca e Mark come e quando si può visitare La “Casa dei Cavalieri di Rodi” e come si raggiunge questo luogo.

COSA FARE PRIMA DI SVOLGERE IL COMPITO:

Ecco alcune cose che potete fare prima di iniziare a scrivere il dialogo:

- fate una lista delle informazioni che Cristina deve dare ai suoi amici
- pensate alle parole che vi servono per dare queste informazioni
- pensate alle forme grammaticali che vi sono utili per dare queste informazioni
- pensate a cosa si dice per concludere una conversazione su un tema.

ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO:

Ogni membro del gruppo visita i due siti e prende nota delle informazioni utili.

Sul forum dedicato confrontate le informazioni che avete trovato. Decidete quali di queste informazioni volete usare per scrivere il dialogo.

Ogni membro del gruppo pensa e prende nota delle cose indicate in “Cosa fare prima di svolgere il compito”. Confrontate le vostre note sul forum di gruppo.

Usate *Wiki* per elaborare il dialogo e il forum per discutere come procedere.

Ambiente di apprendimento (Social Network)



L'apprendimento deve (Jonassen1994):

- Enfatizzare la **costruzione della conoscenza** piuttosto che sulla riproduzione del sapere
- Presentare compiti autentici (contestualizzazione invece che astrazione)
- Evitare eccessive semplificazioni (complessità della realtà)
- Proporre situazioni di apprendimento assunte dal mondo reale (studio di casi)
- Alimentare pratiche riflessive
- Offrire rappresentazioni multiple della realtà
- Promuovere la costruzione sociale e cooperativa della conoscenza

L'ambiente costruttivista è caratterizzato da

- enfasi sull'“ambiente di apprendimento” rispetto alla istruzione come sequenza preordinabile. Gli ambienti di apprendimento favoriscono la natura attiva e strategica dell'apprendimento
- considerazione del processo didattico come non lineare bensì "emergente" e "ricorsivo“
- enfasi sul discente, sulla autodeterminazione del percorso e degli stessi obiettivi
- uso di tecnologie, in particolare come amplificatori della comunicazione e cooperazione interpersonale

Punti focali della Comunità di apprendimento che agiscono in ambienti costruttivisti

- Partecipazione periferica legittimata
- Expertise distribuito
- Reciproco insegnamento e peer tutoring
- Apprendimento di taglio pragmatico
- Pensiero riflessivo
- Orientamento verso l'autonomia

Varisco, 2005

Sviluppare la dimensione sociale dell'apprendimento in ambienti *e-learning*

- Presenza di strumenti di comunicazione sincrona e asincrona
- Presenza di tutor
- Attività che sostengano l'interazione della comunità di apprendimento

La formazione linguistica in autoapprendimento: il *repository*

- Archivio ragionato di materiali e risorse di rete utilizzabili dall'apprendente in maniera autonoma o dal docente per la creazione di attività integrative
 - *Link* classificati con una struttura ad albero su tre livelli
 - livello di apprendimento a cui è destinata o destinabile la risorsa
 - tipo di risorsa (dizionario, corso, eserciziaro, spiegazioni grammaticali, ecc.)
 - descrittori per ogni macrocategoria
- Glossario dei termini metalinguistici per facilitare la consultazione da parte dell'apprendente

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'fast.unistrasi.it/atutor/links/index.php'. The page title is 'Collegamenti'. There are navigation links for 'Suggerisci un Link' and 'Gestione Link'. A search section titled 'Risultati Trovati: 33' includes a dropdown menu for 'Selezione Categoria' (set to 'Tutte le categorie') and a search input field. Below this is a table with columns 'Titolo', 'Categoria', and 'Descrizione'. To the right, there are two sidebars: 'Navigazione dei Contenuti' with links for 'Home', 'Corso A', 'Corso B', and 'Corso C'; and 'Utenti Collegati' showing 'Matteo La Grassa' and the message 'Gli Ospiti non sono elencati'. The Windows taskbar at the bottom shows the date as 02/09/2013 and time as 17:50.

Titolo ↑↓	Categoria ↑↓	Descrizione ↑↓
AULA FACILE	Grammatica	Nel sito ci sono schede con spiegazioni grammaticali, schede lessicali e esercizi. Le istruzioni e le spiegazioni sono in lingua spagnola.
CENTRO STUDI ITALIANI	Grammatica	Nel sito ci sono schede con spiegazioni grammaticali, esercizi di grammatica, di pronuncia e di ortografia.
COME LEARN ITALIAN AT CDF	Lettura	Nel sito ci sono tre sezioni: testi con domande di comprensione; schede grammaticali; altre risorse con testi di letteratura. In alcuni casi le istruzioni sono in inglese.
Coniugatore	Tutti i livelli	Coniugatore di verbi italiani.
CORSO DI ITALIANO ONLINE	Corso di lingua	Nel sito ci sono tre unità di un corso. Trovi testi orali con esercizi di comprensione, schede grammaticali, giochi e test.

Criteria di valutazione dei siti (1)

Usabilità e leggibilità

- facile rintracciabilità dell'indirizzo
- segnalazione cromatica dei link
- presenza di tagging esplicativi
- modalità di apertura delle pagine
- presenza di help
- mappa o funzione "cerca"

Criteria di valutazione dei siti (2)

- Monodirezionalità/Interattività
- Materiali "autentici"/adattati
- Indicazione esplicita o intuibile del destinatario (età, livello...)
- Presenza e funzionalità del sonoro
- Funzionalità dell'aspetto grafico
- Presenza/assenza di elementi culturali
- Decontestualizzazione/contextualizzazione del materiale
- Tempi di esecuzione liberi/vincolati
- Correzione errori indifferenziata/ragionata
- Trasparenza/opacità delle consegne
- Obiettivi: presenti/assenti – chiari/confusi

Conclusioni

- Le tecnologie di Rete possono svolgere un ruolo fondamentale nell'elaborazione di percorsi di apprendimento autoconsistenti o integrativi della didattica in presenza

- Una formazione in e-learning di qualità si definisce in base ad aspetti di *contenuto* (i materiali erogati, il modello didattico adottato), *tecnici* (funzionalità dell'erogazione, accesso alle TIC), di *supporto* (tutoraggio, supporto ecc.)
- È importante sfruttare il valore aggiunto della didattica online, principalmente in termini di sviluppo dell'interazione tra i componenti della comunità di apprendimento
- I percorsi formativi che enfatizzano l'aspetto interattivo dell'apprendimento sono caratterizzati da un basso numero di abbandoni, soddisfazione da parte dei corsisti e, più in generale, da esiti positivi nell'apprendimento

La rete ci mette a disposizione un'enorme vastità di risorse che possono essere utilizzate come materiale integrativo alle lezioni o in maniera autonoma dallo studente per approfondimenti.

Ci sono criteri per la valutazione delle risorse di rete alcuni sull'utilizzabilità del sito e altri che entrano nello specifico nella qualità dei materiali.

Sostanzialmente le tecnologie di rete possono avere un ruolo sia nella creazione di percorsi autoconsistenti in auto apprendimento, sia come percorsi integrativi della didattica in presenza, sia come percorsi toutcourt erogati a distanza.

La formazione in e-learning di qualità prevede sia contenuti tecnici che di supporto. Troppo spesso l'enfasi è posta solo sullo strumento (piattaforma); questo è controproducente. I contenuti dell'apprendimento on line sono fondamentali, tanto quanto gli aspetti tecnici.

È importante sfruttare il valore aggiunto della didattica on line che consiste nello sviluppo dell'interazione tra i partecipanti alla formazione e porta a un basso numero di abbandoni, a notevole soddisfazione da parte dei corsisti e a esiti positivi dell'apprendimento.

GRAZIELLA FAVARO

PER UNA SCUOLA DELL'INCLUSIONE

“L’inclusione indica un processo a doppio senso e l’attitudine delle persone a vivere insieme , nel pieno rispetto della dignità individuale , del bene comune , del pluralismo e della diversità, della non violenza e della solidarietà , nonché la loro capacità di partecipare alla vita sociale ,m culturale , economica e politica “.
da : Vivere insieme in pari dignità. Libro bianco sul dialogo interculturale , Consiglio d’Europa , maggio 2008

Insegnare e apprendere in una classe multiculturale e plurilingue sono diventati nel tempo situazioni sempre più consuete, che si sono presentate dapprima in alcune aree centro-settentrionali del Paese e che successivamente si sono diffuse in gran parte del territorio nazionale, sia nei centri piccoli che nelle realtà urbane. Non siamo tuttavia all’anno zero .

Da circa vent’anni (risale infatti al 1989 la prima circolare sull’inserimento degli alunni stranieri) si è sedimentato in Italia un deposito variegato di esperienze, sperimentazioni , buone pratiche, che si muovono lungo linee progettuali che si richiamano ora all’integrazione degli alunni stranieri, ora all’insegnamento dell’italiano come seconda lingua o all’educazione interculturale per tutti. Vi è nella scuola un vivace *“brusio delle pratiche”*, per usare un’espressione di De Certeau , che attende di diventare discorso condiviso, illuminato da riferimenti e principi, definito nelle azioni e nei dispositivi, sostenuto dalle risorse e dai mezzi da utilizzare .

In questi vent’anni l’immigrazione ha cambiato la scuola, ma è anche vero il contrario, e cioè che anche la scuola ha cambiato l’immigrazione e i soggetti che la compongono, i quali, grazie alla scuola, sono diventati un po’ più “di casa”.

Attraverso l’analisi del lessico utilizzato nel tempo nelle esperienze e nei progetti relativi all’inserimento scolastico degli alunni stranieri, si possono ripercorrere i cambiamenti di questi anni: agli esordi venivano usati soprattutto i termini di “accoglienza e inserimento”; più tardi le parole “integrazione e intercultura” sono state le più citate; ora è giunto il tempo dell’inclusione. Nella recente c.m. 2/2010 si legge infatti : “Sono questi i presupposti e i requisiti irrinunciabili che consentono di coniugare efficacemente l’obiettivo della *massima inclusione* con quello di un’offerta formativa qualitativamente valida, che tenga conto delle situazioni di partenza e delle necessità di ciascun alunno”.

Tre diverse fasi

L’osservazione di vent’anni di pratiche e parole/chiave nella scuola multiculturale ci consente di distinguere tre diverse fasi.

La fase dell’accoglienza . Agli esordi , il tema più citato nella normativa e nei progetti delle scuole era quello dell’accoglienza dei bambini che venivano da lontano . Gli alunni stranieri erano allora in numero limitato, inseriti soprattutto nella scuola primaria e arrivati per lo più in seguito al ricongiungimento familiare. Nelle classi vi era nei loro confronti un clima di apertura e curiosità ; c’erano tuttavia scarsi strumenti mirati e minore professionalità . L’attenzione alle “culture d’origine”, allora piuttosto enfatizzata, si esprimeva talvolta in maniera un po’ folclorica e stereotipata, attraverso l’espressione, ad esempio, dei tratti più esotici e tranquillizzanti : cibo , feste , danze, musica

La fase dei dispositivi di integrazione . Con il tempo , il numero degli alunni stranieri è andato aumentando di anno in anno e l’attenzione si è indirizzata soprattutto alle misure e agli interventi a carattere “compensatorio”: l’insegnamento dell’italiano , la mediazione linguistico -culturale , la rilevazione delle competenze e delle biografie scolastiche e linguistiche in ingresso, le modalità di valutazione E’ questa la fase in cui oggi si trova la maggior parte delle scuole e che prevede come destinatari e oggetto delle azioni gli alunni stranieri e le loro carenze . In questa direzione , molti passi avanti sono stati compiuti e gli insegnanti possono attualmente contare su: protocolli di accoglienza , materiali didattici variegati , esempi di programmazioni, testi di studio semplificati e più accessibili dal punto di vista linguistico , maggiore competenza e più densi scambi professionali anche a distanza

La fase dell’inclusione . Gli interventi e i materiali per l’integrazione, realizzati e prodotti nella seconda fase , si basano su una rappresentazione dell’alunno straniero che lo vede soprattutto come “carente “

(non o poco italofono, sguarnito dal punto di vista dei contenuti curricolari ...) e sull'idea di una situazione di emergenza da riportare a norma, quando invece insegnare e apprendere in una classe multiculturale è diventato ormai un tratto della normalità. Una normalità abitata da bambini e ragazzi che hanno origini e storie diverse : accanto agli autoctoni, vi è una parte di minori nata all'estero e immigrata , molti altri nati qui e destinati a diventare cittadini italiani alla maggiore età (in base alla legge sulla cittadinanza del 1992). E' importante dunque inaugurare la fase dell'inclusione , in cui si possano coniugare le due finalità: da un lato , diffondere e portare a sistema le pratiche e i dispositivi efficaci di integrazione fin qui sperimentati e , dall'altro , imparare e insegnare a vivere insieme, uguali e diversi, in pari dignità.

Cittadini di uno stesso Paese.

Alcune caratteristiche degli alunni stranieri

Quali sono le caratteristiche peculiari della situazione italiana ? Vediamone alcune :

-un *ritmo* di crescita sostenuto, ma attualmente in assestamento con crescite annue più contenute e derivate soprattutto dai nati in Italia. La presenza degli alunni stranieri era i di circa 120.000 nel 1999-2000; è salita a 361.576 nel 2004/2005 e la stima per l'anno appena concluso è di circa 720.000. Un ritmo che tuttavia sta nel tempo rallentando e diventando “fisiologico” . Fra gli inizi e la metà degli anni Duemila, la crescita percentuale annua era infatti superiore al 20% annuo ; dalla metà degli anni Duemila si è attestata intorno al 15% e attualmente è del 10% circa ;

-un *insediamento* sul territorio nazionale *non omogeneo* , ma concentrato soprattutto nelle regioni del Centro-nord: più del 90% degli alunni stranieri risiede nelle regioni settentrionali e centrali e meno del 10% nelle regioni del Sud e nelle isole ;

-una *diffusione capillare* , sia nelle città grandi e medie , sia nei piccoli centri : in molti territori provinciali , ad esempio, è maggiore la presenza nei piccoli comuni, rispetto a quella che si registra nella città capoluogo ;

-la *pluralità delle provenienze* e delle lingue d'origine : fra gli alunni stranieri si conteggiano 191 nazionalità , con una netta prevalenza di coloro che provengono da Paesi europei : al primo posto nella graduatoria vi è infatti la Romania, seguita dall'Albania, al terzo posto il Marocco;

-l'*inserimento in tutti gli ordini di scuola* : gli alunni stranieri sono ormai distribuiti su tutti gli ordini di scuola e, da 4-5 anni , il loro numero è significativo anche nelle scuole secondarie di secondo grado, soprattutto negli istituti professionali.

Futuri cittadini

Alla fine del 2009 i minori stranieri residenti in Italia erano circa un milione; rispetto all'anno precedente si è registrato un aumento pari a più di centomila unità, così distribuito: 72.500 nuovi nati e 37.500 arrivati per ricongiungimento familiare.

Sempre più variegata e plurale sono dunque le storie e i viaggi di migrazione e differenti i percorsi scolastici. I bambini nella fascia di età prescolare sono , in larga maggioranza, nati in Italia e seguono, in genere, un percorso di inserimento educativo e scolastico ordinario: frequentano i servizi educativi per l'infanzia e qui acquisiscono l'italiano, socializzano con i pari , apprendono le regole , implicite ed esplicite, del vivere insieme nei contesti educativi comuni. Dal punto di vista linguistico , i più piccoli sono nella condizione ideale per diventare bilingui simultanei precoci (apprendere cioè, nello stesso tempo, la lingua materna e la lingua del Paese che li vede crescere) e fare così della loro condizione di bilinguismo e biculturalità un punto di forza . Fra i bambini e i ragazzi che si trovano nella fascia di età corrispondente all'obbligo scolastico, il luogo di nascita si può collocare nel Paese di origine , oppure in Italia per le comunità radicate da più tempo

Soprattutto nel primo caso, l'impatto con la scuola italiana rappresenta una sfida e una fatica aggiuntiva , rispetto ai normali processi di crescita e di sviluppo. Fra gli alunni inseriti nella scuola italiana , coloro che sono nati nel nostro Paese costituiscono in media più del 40% del totale , ma sono distribuiti in maniera diversa negli ordini di scuola : rappresentano in fatti oltre l'80% dei piccoli frequentanti la scuola dell'infanzia , più del 50% degli alunni inseriti nella scuola primaria; il 20% degli allievi frequentanti la scuola secondaria di primo grado e una parte minoritaria degli studenti della secondaria di secondo grado. Nella fasce di età più basse ci troviamo dunque sempre di più a che fare con *futuri cittadini* , coloro che potranno chiedere di diventare italiani *de iure* subito dopo il compimento della maggiore età.

Parole e definizioni a confronto

In Italia, nei documenti ufficiali, si tende a usare il termine *minore straniero* e , in quelli che si riferiscono alla scuola , *alunno straniero* , oppure *alunno con cittadinanza non italiana* . L'enfasi posta sugli aspetti giuridici e della cittadinanza – straniera o non italiana – dà conto, da un lato, della relativa novità della

situazione, in cui prevale ancora la presenza dei bambini e ragazzi che vengono da lontano, e non della cosiddetta “seconda generazione”, costituita dai nati in Italia. Dall’altro lato, si riferisce anche alle modalità di accesso alla cittadinanza italiana vigenti in Italia, basate ancora soprattutto sul “diritto di sangue”. Per queste ragioni, la condizione di “minore (italiano) di origine straniera” è nel nostro Paese ancora poco diffusa. Ogni Paese tende a collocare i bambini e ragazzi dell’immigrazione entro condizioni giuridiche e spazi sociali differenti e questo dato è immediatamente rintracciabile nelle definizioni che vengono loro attribuite. Le diverse classificazioni del fenomeno prevedono infatti, tra le altre, l’uso di termini, quali: *alunno di cittadinanza non italiana, alumnado de origen inmigrante, junes issue de l’immigration o junes d’origine étrangère, ethnical school minority, firstcomers o primo-arrivants*.

Il ventaglio delle possibilità descrittive muove dalle definizioni dei minori in quanto alunni stranieri o di cittadinanza non italiana (Italia, Spagna, Germania), per giungere al loro riconoscimento come appartenenti a gruppi etnici e a minoranze (USA, Gran Bretagna, Olanda), o, ancora, al loro essere cittadini a pieno titolo, pur se di origine immigrata o straniera (Francia). I criteri e le logiche che agiscono sullo sfondo e che indirizzano verso l’una o l’altra definizione trovano la loro espressione nell’enfasi che esse pongono su aspetti diversi che hanno a che fare con:

- i dati giuridici
- l’etnicità e l’appartenenza a gruppi minoritari
- la cittadinanza comune, pur con origini diverse.

In molti Paesi, si distingue tra gli alunni di origine straniera, spesso nati in quel contesto, e coloro che sono immigrati di recente, verso i quali indirizzare misure e dispositivi mirati. In Francia, ad esempio si usa spesso il termine ENAF (*élèves nouveaux arrivés en France*), mentre in Gran Bretagna, il piano che li riguarda è denominato NAEP (New Arrivals Excellence Programme).

Alcune criticità i sul cammino dell’ integrazione

Se osserviamo i percorsi di inserimento scolastico dei minori stranieri, almeno cinque sono le criticità che si presentano e che si sono già rese evidenti in questi anni.

Le difficoltà di ingresso nella scuola

Osservazioni e ricerche condotte in alcune città consentono di individuare un problema che ha a che fare con l’ingresso nella scuola: una parte dei ragazzi stranieri si “disperde” e non viene inserita nella scuola subito dopo il loro arrivo, oppure trascorre un lasso di tempo considerevole fra il momento del ricongiungimento familiare e quello dell’ingresso nella classe. Quali sono i soggetti più a rischio e i fattori che sono alla base di queste forme di “descolarizzazione” di fatto, durature o transitorie che esse siano? In alcuni casi, possono essere le famiglie - che si sentono ancora provvisorie e in transito - ad avere aspettative ridotte verso la riuscita scolastica e a non promuovere l’inserimento immediato del figlio (o della figlia). In altri casi, sono le scuole a non accogliere la domanda di inserimento - o a non accoglierla subito per varie ragioni: il momento dell’anno in cui i minori si presentano, la situazione di saturazione delle classi, la mancanza di risorse specifiche. Nonostante la normativa preveda “l’inserimento dell’alunno in qualunque momento dell’anno arrivi”, nella realtà vi sono dunque ragazze e ragazzi che cercano a lungo un posto a scuola, prima di approdare a destinazione. Sono soprattutto i minori di età superiore ai 14-15 anni e coloro che arrivano in Italia in corso d’anno scolastico (e i maschi più delle femmine) a rischiare in misura maggiore di rimanere per un po’ “fuori dalla porta”, con il rischio di perdere tempo prezioso, la motivazione ad apprendere, la possibilità di integrazione e scambio con i coetanei italiani.

il ritardo scolastico

Una parte consistente degli alunni stranieri viene inserita al momento dell’arrivo in Italia in un classe non corrispondente all’età anagrafica, cumulando così un ritardo scolastico, rispetto ai coetanei, di uno, due o più anni. La situazione di ritardo penalizza in maniera particolare gli alunni inseriti nella scuola secondaria di primo e secondo grado e pregiudica spesso la possibilità di prosecuzione nella carriera scolastica. I dati raccolti dal MIUR indicano una percentuale preoccupante di alunni in situazione di ritardo scolastico (MIUR 2010). Sono in ritardo:

- il 19.3 % degli alunni stranieri nella scuola primaria;
- il 49.2% nella scuola secondaria di primo grado;
- il 71.3 % nella scuola secondaria di secondo grado.

l’insuccesso scolastico

I dati relativi agli esiti scolastici degli alunni stranieri nel 2009/2010 (MIUR 2010) hanno rilevato uno scarto significativo nei risultati degli scrutini tra il totale degli alunni e gli alunni di altra nazionalità. E inoltre, il divario fra i tassi di promozione degli stranieri e quello degli italiani aumenta in modo progressivo per ordine di scuola.

Nella classe prima della scuola primaria, il divario si attesta su un valore di circa 2 punti percentuali: viene promosso il 99.6% degli alunni italiani e il 97.7% degli stranieri . Per la scuola secondaria di primo grado, il divario alla fine della classe prima è molto consistente ed è pari a quasi 9 punti (95.7% di promozioni fra gli italiani e 88.9% fra i non italiani) . Al termine della prima classe della scuola secondaria di secondo grado, lo scarto fra italiani e stranieri è di 4 punti: 91.6% sono i promossi fra gli studenti autoctoni e 86.6% fra gli allievi stranieri .

□ *la prosecuzione degli studi*

Una parte consistente degli alunni stranieri ha difficoltà a proseguire gli studi dopo la secondaria di primo grado : ricerche a livello locale mostrano tassi elevati di abbandono dopo il primo anno delle superiori , numerosi “scivolamenti” verso il basso e un addensamento delle presenze nei percorsi di formazione brevi e meno esigenti . I dati lo confermano : il 41% circa dei ragazzi stranieri si orienta verso gli istituti professionali (si indirizza verso questo percorso di istruzione circa il 20% degli alunni totali).

□ *la competenza in italiano seconda lingua*

Alla base delle criticità descritte sopra viene spesso indicata una competenza ridotta nella lingua italiana , non tanto per gli usi comunicativi , quanto per le abilità di studio (Italstudio). Se l’acquisizione dell’italiano per comunicare avviene in tempi relativamente brevi - grazie anche ai contatti numerosi e densi con i pari a scuola e nel tempo libero - l’apprendimento della lingua veicolare richiede tempi lunghi , modalità didattiche protratte di facilitazione e semplificazione, materiali didattici efficaci.

Dispositivi , capacità e risorse di cui spesso le scuole non hanno la disponibilità .

A proposito di competenza linguistica , di recente sono stati presentati i risultati delle prove INVALSI di italiano somministrate nelle scuole primarie nel maggio 2009 (*Rilevazione degli apprendimenti nella scuola primaria , a.s. 2008-09 , INVALSI*). Il Rapporto si riferisce ai risultati rilevati fra 46.000 alunni di seconda e di quinta ; fra questi una quota molto ridotta era costituita da bambini stranieri : il 3.5% del totale nelle classi seconde e il 5.4% nelle quinte . I bambini di cittadinanza non italiana ottengono punteggi inferiori nelle prove di matematica che di italiano :

-nelle classi seconde il divario è di circa 10 punti percentuali (55.4 è il punteggio degli alunni stranieri e 65.6 quello medio degli italiani) ;

-nelle classi quinte , lo scarto in italiano è di 7.2 punti percentuali (55.6/62.8) .

Da una prima analisi dei dati possiamo trarre prime considerazioni , anche se il numero di bambini stranieri osservati è molto ridotto e non si fa distinzione tra coloro che sono nati qui e coloro che sono immigrati . La prima riguarda naturalmente la differenza di punteggio che si registra fra i due gruppi di bambini e la necessità di migliorare, approfondire e diffondere una proposta didattica di qualità

dell’insegnamento /apprendimento dell’italiano come seconda lingua . Nelle classi quinte tuttavia il divario tra i bambini stranieri e i compagni di classe autoctoni si fa meno marcato , rispetto alle classi seconde , sia in italiano che in matematica . Questo ci spinge a sottolineare l’incidenza positiva del fattore “tempo” : più a lungo avviene l’immersione nella seconda lingua e nei contenuti comuni , migliori sono i risultati .

Un’altra considerazione riguarda le differenze di punteggio che si notano a seconda delle prove di lingua: sia i bambini autoctoni che , in misura più rilevante , i bambini stranieri presentano difficoltà maggiori nella comprensione del testo narrativo , rispetto alle prove che prevedono invece di verificare l’ampiezza del vocabolario , la capacità di organizzare la frase o la comprensione di un testo espositivo nelle classi quinte .

Una scuola che include deve dunque dedicare grande attenzione all’educazione linguistica e all’apprendimento dell’italiano L2 in situazione di plurilinguismo , dal momento che “è la lingua che ci fa uguali” , come Don Milani affermava.

Principi e riferimenti

L’analisi della normativa prodotta in questi anni consente di individuare alcuni principi e indicazioni comuni , che li rendono omogenei nella loro impostazione generale, pur se emanati da ministeri diversi e in tempi differenti. In tutti i documenti (ad esempio : DPR 394 del 1999 art. 45 ; Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri , 2006 ; il documento ministeriale “La via italiana all’integrazione interculturale “ ottobre 2007) , il tema dell’integrazione degli alunni stranieri , con le sue specificità e dispositivi mirati e quello dell’educazione interculturale - rivolta a tutti gli alunni – sono sempre trattati congiuntamente. Questa impostazione dà senso alle pratiche specifiche , definendo un orizzonte pedagogico più ampio e, dall’altra parte , rende l’approccio interculturale meno utopico e retorico , perché non riferito ad una realtà di là da venire , ma alla situazione attuale.

Per quanto riguarda il tema dell’integrazione dei minori stranieri , la normativa fornisce indicazioni generali e ribadisce alcuni principi , quali :

- il principio della *scuola comune* , che prevede l’inserimento da subito degli alunni stranieri nel sistema scolastico nazionale e ordinario , così come previsto da tempo per gli Stati membri ,già nella direttiva europea n°486/77;
- *il diritto /dovere all’istruzione per tutti* .Il diritto all’istruzione è esteso a tutti i minori , qualunque sia la condizione giuridica loro o dei genitori ; diritto che diventa dovere e obbligo fra i 6 e i 16 anni : in questo , riconducendosi alla Costituzione italiana e alla convenzione ONU sui diritti dell’infanzia ;
- *l’accoglienza* , che prevede l’obbligo per le scuole di iscrivere e inserire i minori stranieri in qualunque momento dell’anno essi arrivino;
- modalità di inserimento non penalizzanti e che si richiamano al criterio *dell’età anagrafica* per la determinazione della classe ,pur prevedendo la possibilità di un inserimento in classe inferiore o superiore di un anno ;
- *la disseminazione* delle presenze , al fine di prevenire ogni forma di ghettizzazione , esplicitata attraverso l’indicazione alle scuole di non concentrare gli alunni stranieri in una sola classe (o in un plesso scolastico) , ma di distribuirli nelle diverse classi e scuole ,anche sulla base di accordi territoriali fra istituzioni scolastiche ed enti locali ;
- l’organizzazione di *dispositivi specifici* per rispondere ai bisogni linguistici degli alunni neoarrivati (moduli per l’insegnamento dell’italiano seconda lingua, mediazione linguistico-culturale ...) , anche in collaborazione con gli enti locali e da realizzare in maniera integrata , rispetto all’inserimento scolastico ;
- la promozione del *rapporto con le famiglie straniere* , considerate partner educativi privilegiati, anche attraverso materiali plurilingui e forme di mediazione linguistico-culturale ;
- *la valorizzazione delle lingue d’origine* dei minori stranieri e delle diverse forme di bilinguismo ;
- la *collaborazione efficace e duratura* fra le istituzioni scolastiche , gli enti locali , i servizi del territorio , l’associazionismo;
- il principio dell’*interculturalità* , declinato come riconoscimento degli apporti diversi nella cultura comune e come attenzione alle relazioni fra pari e alla prevenzione di ogni forma di discriminazione .

Dieci azioni

Abbiamo visto che il tema dell’inserimento scolastico dei minori stranieri , oggi al centro dell’attenzione di gran parte delle scuole e degli enti locali , ha in Italia una storia ventennale . In questo tempo sono stati elaborati , sperimentati e sedimentati modelli organizzativi diversi , percorsi formativi *ad hoc*, dispositivi efficaci e mirati , materiali didattici specifici Si tratta quindi , da un lato , di diffondere e portare a sistema le pratiche e le azioni di qualità e , dall’altro , di continuare la strada della sperimentazione e dell’innovazione . Un cammino da percorrere naturalmente attraverso la collaborazione tra gli uffici scolastici regionali , provinciali , le istituzioni scolastiche , spesso da tempo già organizzate in rete e gli enti locali ,al fine di :

- promuovere l’integrazione dei minori stranieri nella scuola e nella città;
- mettere a disposizione delle scuole dispositivi e risorse efficaci e di qualità per rispondere ai bisogni specifici ;
- sostenere la scuola multiculturale e i nuovi compiti che essa si trova ad affrontare;
- promuovere e sostenere la *qualità educativa per tutti* , contemperando i bisogni e gli interessi degli uni e degli altri : dando risposta alle domande specifiche degli alunni stranieri (in particolare , neoarrivati) e prestando attenzione ai risultati e agli esiti scolastici positivi di ogni alunno .

A partire dalle esperienze condotte in questi anni , indichiamo dieci possibili azioni , raggruppandole in tipologie diverse e distinguendole tra : azioni di sistema , azioni di integrazione , azioni di inclusione interculturale .

Azioni di sistema

1-*raccolta e analisi puntuale dei dati* (in particolare , riferite agli alunni ricongiunti) ,sia per scopi conoscitivi e di programmazione , sia per garantire il diritto/dovere all’istruzione e sanzionare eventuali inadempienze e mancati inserimenti e *monitoraggio delle diverse sedi scolastiche* ed educative del territorio ,anche al fine di prevenire , evitare o superare eventuali situazioni di concentrazioni e i rischi di ghettizzazione (già evidenziati in alcune città e territori) ;

2-*accordi tra le scuole di una stessa zona o città e alleanze/protocolli territoriali* per la gestione condivisa e coordinata delle iscrizioni e dei flussi degli alunni neoarrivati e per la concertazione delle azioni ;

3-*disponibilità e diffusione di documentazione* specifica e di strumenti mirati (materiali plurilingui , materiali didattici , testi mirati , progetti significativi, documenti sul tema ecc....) , accessibili anche on-line , a disposizione degli insegnanti e degli operatori ;

4-realizzazione di *percorsi di formazione e di aggiornamento* , mirati e di qualità – in presenza e/o a distanza - che mettano in grado le scuole e i servizi di lavorare con efficacia nei contesti e nelle classi multiculturali .

Azioni di integrazione

5-diffusione di materiali e strumenti informativi (protocollo di accoglienza , opuscoli , materiali plurilingui ...) e utilizzo di mediatori linguistico-culturali) per facilitare la *fase di accoglienza* e di primo inserimento degli alunni neoarrivati e *l'informazione e il coinvolgimento delle famiglie straniere* ;

6-realizzazione di dispositivi efficaci per *l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua* agli alunni poco o non italofofoni , sia per gli scopi comunicativi , che per quelli legati allo studio . Azioni destinate , in maniera particolare , agli alunni neoarrivati che possiamo conteggiare soprattutto fra coloro che vengono inseriti a scuola negli ultimi due anni (vedi progetto ministeriale di italiano L2 in “Scuole aperte”) ;

7-dispositivi mirati ed efficaci di *orientamento* e di indirizzo alla prosecuzione degli studi , sia per coloro che devono scegliere il percorso formativo alla fine della scuola secondaria di primo grado , sia per coloro che arrivano in Italia a 14 anni e oltre .

Azioni di inclusione interculturale

8-diffusione di materiali e realizzazione di azioni positive per la *valorizzazione e il riconoscimento* delle competenze pregresse degli alunni stranieri , della conoscenza delle lingue d'origine e delle forme molteplici di bilinguismo (materiali bilingui ; corsi di lingua d'origine ..) ;

9-azioni di *educazione interculturale* per tutti gli alunni , al fine di prevenire e combattere stereotipi e pregiudizi reciproci , riconoscere le analogie e le differenze nelle diverse culture , scambiare saperi e conoscenze , insegnare il rispetto e l'apertura nel confronto degli altri , con un'attenzione quindi alla dimensione cognitiva e a quella affettiva e relazionale ;

10- elaborazione e promozione di un percorso innovativo di *cittadinanza e di inclusione* ,che tenga conto delle trasformazioni avvenute nelle comunità e nelle scuole e che insegni a diventare cittadini in contesti di pluralismo culturale , anche attraverso: i comuni diritti e doveri di cittadinanza , la conoscenza della Costituzione , la chiarezza sui vincoli e le opportunità , la consapevolezza delle rappresentazioni che si sedimentano e agiscono sullo sfondo , il reciproco riconoscimento .

Coniugare l'unità e la diversità

La riuscita scolastica, o viceversa l'insuccesso , non sono mai solo il risultato di un rapporto individuale , fra alunno e disciplina e di una sola causa , ma di relazioni complesse che si producono in un determinato contesto .Docenti e dirigenti , famiglie e curricoli , socialità fra pari e pratiche di valutazione , stili di leadership e stili di apprendimento : sono tutti fattori che concorrono a determinare percorsi di riuscita o viceversa , fallimenti e abbandoni. Alcuni studi e ricerche , condotti in diversi Paesi europei , si interrogano sulle caratteristiche che devono avere le scuole multiculturali per essere innovative ed efficaci , capaci di coniugare l'efficienza e la riuscita. Al tempo stesso , molti Paesi osservano con preoccupazione i processi in atto in alcun città e zone di concentrazione scolastica dei migranti e le forme conseguenti di segregazione/autosegregazione educativa .

Riprendendo uno studio inglese (DfES , *Aiming High: Raising the Achievement of Minority Ethnic Pupils* , London , 2003) , si possono individuare alcune caratteristiche comuni alle scuole multiculturali in cui si ottengono risultati positivi nella riuscita scolastica e la qualità educativa per tutti gli alunni .

Esse sono :

- una *leadership* efficace e autorevole nella direzione della scuola ;
- alte aspettative nei confronti di tutti gli alunni ;
- ethos* collettivo di rispetto e apertura nei confronti degli altri , prevenzione della discriminazione e del razzismo ;
- il coinvolgimento delle famiglie e delle comunità straniere ;
- un piano didattico efficace e modulare di insegnamento della seconda lingua e di riconoscimento e supporto al bilinguismo ;
- la preparazione e la formazione dei docenti nella gestione della classe multiculturale e delle diversità culturali .

La presenza dei bambini e dei ragazzi stranieri è una sfida alla scuola che deve ripensarsi in modo lungimirante rispetto agli attori dell'educazione (i docenti , gli apprendenti , i genitori italiani e stranieri ..) , ai loro ruoli , ai contenuti e ai modi dell'apprendimento .

Alla scuola diventata multiculturale spetta il compito di porre in relazione e di mediare esperienze differenti , eterogenee , condotte altrove , che chiedono di essere conosciute e riconosciute , messe in comune e scambiate . Ai dirigenti scolastici e agli insegnanti sono dunque richieste capacità professionali nuove o da affinare , che consentano di ricomporre e far dialogare le differenze , di *pensare insieme l'unità con la diversità* , proponendo orizzonti comuni , pur nella singolarità dei percorsi di sviluppo e delle visioni del mondo . Ai dirigenti scolastici , in particolare , spetta il compito di accompagnare questo viaggio lungo le direzioni dell'integrazione e del reciproco riconoscimento con lungimiranza e attenzione, promuovendo le collaborazioni possibili e facendo della scuola una comunità equa , inclusiva e di qualità per tutti.

Documenti europei

-Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa, *Vivere insieme in pari dignità. Libro bianco sul dialogo interculturale*, 7 maggio 2008

-Commissione delle comunità europee , *Migrazione e mobilità :le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei* . Libro verde , luglio 2008

-Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusione del Consiglio sull'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio* , 20 ottobre 2009

-Eurydice - Commissione delle comunità europee, *L'integrazione dei bambini immigrati nelle scuole d'Europa* , 2004 e 2009

GRAZIELLA FAVARO

L'ITALIANO E LE ALTRE LINGUE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E NEL PASSAGGIO ALLA PRIMARIA



Dis. 1 *Le parole arabe le ho nascoste molto lontane*, Wasime 5 anni e 8 mesi

Le scuole dell'infanzia italiane sono diventate da tempo contesti educativi multiculturali, abitati da bambini e famiglie che hanno origini altrove e che portano con sé storie, lingue, riferimenti culturali e convinzioni religiose differenti. Esse rappresentano il luogo nel quale i piccoli “stranieri” sperimentano e vivono per la prima volta le proprie e le altrui differenze; nel quale imparano a relazionarsi con altri bambini e adulti, adattando e affinando di volta in volta le loro strategie sociali e gli approcci comunicativi. È anche il contesto, quotidiano e pregnante, con il quale i genitori immigrati - e in particolare le mamme - entrano in contatto in maniera continuativa, rompendo una condizione di isolamento durata in certi casi e per alcune fino a quel momento.

I servizi educativi per i più piccoli sono dunque gli spazi in cui s'inaugura un percorso di reciproco avvicinamento e approssimazione, tra adulti e tra bambini, il cui esito si riverbera poi sulle successive tappe della scolarità e dell'integrazione

Come fare della scuola dell'infanzia il luogo educativo dal quale prende avvio il processo d'inclusione, nel quale si promuove l'acquisizione dell'italiano di qualità, si riconoscono e valorizzano le situazioni bilingui, si facilita lo scambio e la reciproca conoscenza fra adulti e bambini?

Nelle pagine che seguono, sono raccolte alcune riflessioni e suggerimenti che riguardano soprattutto la dimensione linguistica dell'integrazione e, in maniera particolare:

- la conoscenza della situazione linguistica di ciascun bambino e della classe;
- l'acquisizione dell'italiano dei più piccoli e la necessità di osservare le tappe di interlingua attraversate dai bambini non italofofi;
- l'attenzione allo sviluppo della capacità di narrare e di ascoltare/comprendere racconti;
- il riconoscimento e la valorizzazione delle lingue materne e delle situazioni di bilinguismo.

Qui da una vita: la “seconda generazione” nella scuola dei piccoli

Shamir, Chen Li, Isabelita, Radu: l'elenco dei bambini della classe ci fa compiere un giro del mondo, in senso letterale, e ci porta rapidamente da un capo all'altro della terra seguendo il ritmo dei nomi e l'accento dei suoni, osservando i tratti del viso. In realtà, nei diversi Paesi “d'origine”, si collocano le

origini famigliari e la nazionalità giuridica dei bambini, ma quasi mai si è svolta la loro storia, dal momento che la maggior parte di loro è nata in Italia. Sulla base dei dati forniti dal MIUR, sappiamo infatti che dei circa 157.000 piccoli di nazionalità non italiana che hanno frequentato la scuola dell'infanzia nell'anno scolastico 2011/2012 più dell'ottanta per cento è nato nel nostro Paese e solo uno su cinque ha vissuto direttamente il viaggio di migrazione.

La definizione di “stranieri” poco si attaglia dunque a una situazione che è fortemente mutata nel tempo e che vede una presenza sempre più numerosa di piccoli neocittadini, italiani *de facto*, anche se non ancora *de iure*, ma che tali potranno diventare alla maggiore età, sulla base dell'attuale legge sulla cittadinanza.

Il termine “straniero”, che rimanda a immagini di estraneità e distanza, non si adatta certamente a bambini che nascono e crescono qui, giocando, mangiando, parlando e sognando “in italiano”.

L'avanzare della “seconda generazione” nella scuola dell'infanzia

- Il numero dei bambini stranieri nella scuola dell'infanzia è andato aumentando nel tempo in maniera costante. Essi erano infatti:
 - 12.809 nel 1996/97, pari allo 0.8% del totale;
 - 94.712 dieci anni dopo, nel 2006/07, pari al 5% dei bambini frequentanti;
 - 125.092 nel 2008/09, pari al 7.6%;
 - 156.701 nel 2011/12, pari al 9.2% del totale.
 - A livello nazionale, vi sono dunque 9.2 bambini stranieri su cento, ma essi sono distribuiti in maniera non omogenea sul territorio nazionale: rappresentano infatti il 14% in Umbria, il 14.5% in Emilia Romagna e in Lombardia, ma sono meno del 2% nelle regioni del Sud.
 - Fra i 157.000 circa bambini stranieri che hanno frequentato la scuola dell'infanzia, più dell'80% è nato in Italia.
 - I bambini stranieri provengono da moltissimi Paesi, ma le prime tre nazionalità accorpano da sole quasi il 50% del totale; esse sono: Romania, Albania e Marocco.
-

L'italiano, lingua *filiale*

In molti documenti europei (nel Libro Verde “*Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei*”, Commissione delle Comunità Europee 2008; nelle “*Raccomandazioni sulla scolarità dei figli degli immigrati ai Ministri dell'Istruzione Europei*, Commissione delle Comunità Europee 2009) l'inserimento dei bambini figli di immigrati nella scuola dell'infanzia è ritenuto una delle priorità ai fini di una positiva integrazione. In questo tempo della vita, si impara infatti a strutturare legami di amicizia importanti, ci si rapporta con le regole e i modi del vivere insieme al di fuori della dimora, si sviluppano abilità motorie, espressive, cognitive grazie alle diverse attività che vengono proposte. Si apprende la lingua per denominare, descrivere, raccontare.

Nella scuola dell'infanzia i bambini esplorano il mondo e imparano a raccontarlo.

Ogni giorno nuove parole entrano nel loro lessico e sono acquisite grazie alle esperienze quotidiane che compiono con gli altri. Parole che essi portano poi dentro la casa: l'italiano diventa così *lingua filiale*, l'idioma che i figli trasmettono ai genitori, dall'esterno verso la dimora, ribaltando le consuete modalità di trasmissione intergenerazionale, come alcune mamme raccontano: “Mia figlia è inserita nella sezione *coccinella* e l'anno scorso era nei *leprotti*; all'inizio non sapevo che cosa voleva dire, me l'ha spiegato lei”; “Quando Omar torna da scuola, mi racconta chi è Arlecchino e che ha giocato con il burattino che si chiama Pinocchio che ha il naso lunghissimo, così anch' io imparo delle storie che prima non conoscevo”; “La nostra scuola materna si chiama “Una torta in cielo” ed è così che ho scoperto chi è Gianni Rodari”.

A scuola i bambini sperimentano giorno dopo giorno un pezzetto di mondo e apprendono le parole per dirlo e raccontarlo ai loro genitori. Il rischio implicito in questo “ribaltamento di ruoli” è quello di una

svalorizzazione di fatto delle famiglie straniere, che si può sedimentare in maniera inconsapevole, in seguito a piccoli gesti di esclusione, a sottili forme di distanza e al mancato coinvolgimento dei genitori immigrati. La discontinuità più accentuata, rispetto ai nuclei autoctoni, che si sperimenta a volte nei confronti delle famiglie straniere può portare ad una forma non voluta di “accaparramento” dei bambini e ad una proposta educativa di assimilazione di fatto. In questa logica, si sottolineano le mancanze e le carenze famigliari e restano nell’ombra le differenze vissute da scambiare e i possibili e reciproci apporti.

Fra tre e sei anni

Il periodo che va dai tre ai sei anni è cruciale nello sviluppo linguistico del bambino e le conquiste che vengono fatte in questo tempo sono formidabili, quantitativamente e qualitativamente molto significative. Al momento dell’inserimento nella scuola dell’infanzia, in genere, i bambini padroneggiano un buon numero di termini; producono frasi formate da una sola parola o da un binomio di termini giustapposti che iniziano a flettere sulla base di norme e regolarità che inaugurano la loro competenza grammaticale. A quattro anni compaiono le prime frasi subordinate (soprattutto temporali e causali) e si struttura il sistema base che permette d’esprimere la temporalità nel passato e nel presente.

All’uscita dalla scuola dell’infanzia e al momento dell’inserimento nella scuola primaria, si calcola che un bambino sia in grado di produrre circa 2.500 parole (vocabolario attivo) e ne conosca molte di più in maniera ricettiva, cioè le comprende ma non le usa (vocabolario passivo). Naturalmente, le situazioni individuali presentano differenze e variazioni molto importanti e si registrano divari e distanze significative tra bambino e bambino. Una ricerca condotta fra i piccoli dell’età di tre anni ha rilevato che ci sono bambini che hanno sentito il triplo di parole, rispetto ad altri. Coloro che hanno un vocabolario più esteso sono immersi in contesti famigliari nei quali la lingua non serve solo a dare comandi, istruzioni, inviti, ma anche a spiegare, commentare, narrare. E’ proprio questo linguaggio non strumentale, ma per il “piacere” a costituire un vantaggio comunicativo e linguistico. Anche fra i bimbi stranieri che entrano nella scuola dell’infanzia, le situazioni osservate all’ingresso possono essere molto variegate.

Ci possono essere infatti:

- bambini non italofofoni, giunti da poco dal Paese di origine, oppure nati qui, ma poco “esposti” alla seconda lingua fino al momento dell’inserimento;
- bambini già italofofoni, che hanno frequentato l’asilo nido;
- bambini che comprendono termini e messaggi di base in italiano e che sono in grado di produrre semplici parole e parole/frasi, grazie all’“immersione”, seppure ridotta, che essi hanno sperimentato (per strada, nel quartiere, grazie ai contatti con i vicini, la televisione...) fino a quel momento nella seconda lingua, pur non avendo frequentato l’asilo nido.

Per tutti i bambini stranieri, qualunque sia la loro situazione linguistica iniziale, la frequenza della scuola dell’infanzia è un’opportunità cruciale di apprendimento – sia linguistico che generale – e un’occasione positiva di integrazione nella nuova scuola e società.

Il contesto educativo, le interazioni con gli adulti e con i pari, le numerose e varieguate attività quotidiane, le sollecitazioni che provengono dagli spazi, dagli oggetti, dai giochi...: tutto questo rappresenta un deposito di stimoli diversificati e potenti per lo sviluppo cognitivo, affettivo, linguistico, relazionale.

In termini linguistici, alla fine della scuola dell’infanzia, un bambino, in genere, è in grado di costruire degli enunciati complessi e di articularli per riferire un fatto o raccontare una storia; sa descrivere un oggetto; sa spiegare un fenomeno; è pronto per poter fare il suo viaggio dentro la lingua scritta. Lo sviluppo di queste capacità si basa certamente sulle potenzialità cognitive e di apprendimento che caratterizzano questa fase della vita, ma è sollecitato anche in misura notevole dall’intervento educativo continuo e coinvolgente degli adulti o dei bambini più grandi che stimolano e incoraggiano “l’apprendista locutore”.

Le conquiste linguistiche nella scuola dell’infanzia

Durante la scuola dell’infanzia avvengono importanti conquiste linguistiche e comunicative:

- di tipo *lessicale*: si passa dalle circa 750 parole conosciute e usate a tre anni alle circa 2.500 utilizzate a cinque anni;

- di tipo *grammaticale*: vengono interiorizzate e riutilizzate le regole grammaticali che riguardano, ad esempio, i sintagmi nominali e gli accordi fra articolo, nome, aggettivo; l'espressione della temporalità al presente, passato prossimo, imperfetto, futuro; l'uso delle preposizioni e dei pronomi;
- di tipo *sintattico*: si passa dalla produzione della parola/frase o della semplice frase formata da soggetto e verbo all'espressione di frasi subordinate che strutturano un racconto o una spiegazione;
- di tipo *narrativo*: si passa dall'uso di un solo termine che denomina un personaggio, il protagonista di una storia o un'azione compiuta, alla capacità di raccontare fatti ed eventi, seguendo un ritmo narrativo fluente e rispettando un ordine logico e/o cronologico.

Profili linguistici diversi

La presenza dei bambini stranieri, che fanno il loro ingresso nella scuola dell'infanzia poco o affatto italofoni, rappresenta un'occasione importante per interrogarci sull'efficacia – in termini di sviluppo linguistico e di capacità narrativa – delle attività, delle proposte e delle attenzioni che la scuola organizza per tutti i bambini .

E ci pone alcune domande. Fra queste: quanto tempo dedica la scuola allo sviluppo della produzione orale? Come viene osservata e analizzata la capacità di ascolto e comprensione dei messaggi, delle consegne, dei racconti di ciascun bambino? Quali possibilità reali e occasioni quotidiane hanno i bambini di prendere individualmente la parola per chiedere, esprimersi, interagire con i pari e con gli adulti?

Alcuni dati emersi da una ricerca condotta in alcune scuole dell'infanzia di Modena e Milano, propongono delle acquisizioni dalle quali partire e ci servono a diffondere alcune consapevolezza, che elenchiamo di seguito (Favaro, a cura di, 2011).

- o Fra i bambini stranieri osservati si registrano diversi livelli di competenza in italiano. Vi sono coloro che si collocano a un livello basico: sono in Italia da poco tempo, appena usciti dalla cosiddetta fase di silenzio. Non sono in grado di produrre una frase in maniera autonoma; si esprimono solo su stimoli/domanda di tipo chiuso e in modo molto limitato. Vi sono bambini ad un livello post-basico e, nelle loro produzioni, compaiono frasi più articolate e delle forme flesse che riguardano sia i nomi che l'espressione della temporalità. Vi è un livello più alto che appare allineato grosso modo - in termini di competenza lessicale, grammaticale, di articolazione e ritmo - alle produzioni dei compagni nativi.
- o Le diversità nelle produzioni orali, che sono state rilevate grazie alla ricerca osservativa condotta su un gruppo di bimbi stranieri di cinque anni al terzo anno di frequenza della scuola dell'infanzia, riguardano soprattutto quattro aspetti:
 - la competenza *fonologica* . Si notano in alcuni bambini la difficoltà ad articolare determinati suoni e fonemi, a volte non presenti nella propria madrelingua; ad usare un tono adeguato e intelligibile e a scandire i termini e le frasi con sufficiente chiarezza affinché la pronuncia risulti comprensibile;
 - la competenza *lessicale*. Una parte dei bambini stranieri usa per lo più parole referenziali di largo uso e fa minor uso di termini più articolati che possono servire a descrivere oggetti, personaggi, ambienti, a rendere in maniera più efficace le situazioni, ad esprimere gli stati d'animo e le sfumature emotive;
 - la competenza *grammaticale* . Si sono rilevate in alcuni bambini delle incertezze persistenti nell'uso dei sintagmi nominali, delle concordanze fra articolo, nome e aggettivo, nell'uso degli ausiliari e, più in generale, nell'espressione della temporalità. I diversi livelli di competenza grammaticale che prevedono l'uso delle strutture linguistiche di base costituiscono forse l'elemento di discriminazione più chiaro e importante per distinguere gli stadi di interlingua diversi presenti fra i bambini;
 - la competenza *narrativa*. Vi sono bambini che producono brevi frasi volte a denominare un

personaggio, un’azione della storia, a partire dall’immagine e dal contesto; altri che sono in grado di esprimere frasi complete, ma molto contestualizzate e non autonome e comprensibili, se sganciate dal contesto e dal supporto visivo. La capacità di narrare un fatto, riferire un evento, produrre una narrazione racchiude in sé tutte le competenze precedenti, dal momento che richiede un lessico adeguato e ricco, un’articolazione intelligibile, un uso adeguato delle strutture grammaticali di base.

Fattori in gioco nell’acquisizione dell’italiano

Analizzando le produzioni dei bambini osservati e confrontandole con le loro situazioni di inserimento, possiamo inoltre cogliere i fattori che sembrano giocare un ruolo positivo nell’acquisizione della L2.

Fra questi:

i fattori individuali

- le caratteristiche individuali e l’attitudine verso l’apprendimento delle lingue (la cosiddetta “intelligenza linguistica” di H. Gardner);
- l’inserimento all’asilo nido;
- la padronanza di una L1 tipologicamente vicina all’italiano;
- la situazione di bilinguismo precoce e contemporaneo dei due idiomi

i fattori familiari e sociali

- la presenza di fratelli e sorelle più grandi, già italofoeni perchè inseriti a scuola;
- la possibilità di scambi densi, frequenti e coinvolgenti in italiano con i coetanei nel tempo extrascolastico;
- un atteggiamento della famiglia di apertura nei confronti della seconda lingua;
- la disponibilità a casa di “beni linguistici” adatti ai bambini: testi illustrati, narrazioni, racconti, immagini (anche in L).

i fattori scolastici e di contesto

- un “clima “ positivo in classe e buone interazioni fra bambini e fra adulti e bambini;
- la programmazione di attività quotidiane mirate allo sviluppo linguistico/alla narrazione condotte anche in piccolo gruppo;
- la possibilità reale per i bambini di prendere la parola e di essere destinatari di messaggi diretti e personali;
- il riconoscimento e la valorizzazione delle diverse lingue d’origine e delle situazioni di bilinguismo;
- l’attenzione allo sviluppo della competenza narrativa da parte di tutti i bambini (presenza di libri e altri beni linguistici; attività d ascolto attivo, narrazione, drammatizzazione...)

Andare oltre la “facciata linguistica”

I bambini stranieri inseriti nella scuola dell’infanzia tendono ad essere considerati, in genere, competenti in italiano, dal momento che comprendono i messaggi, partecipano alle attività giornaliere senza grandi problemi, capiscono i messaggi di base e si fanno capire. Raramente gli insegnanti hanno la possibilità, il tempo e gli strumenti per dare uno sguardo più attento e affinato e per poter fare un’analisi meno superficiale delle loro competenze linguistiche e comunicative.

E così si rischia di vedere solo la “facciata linguistica”.

I bambini mostrano una certa fluency nel linguaggio del “qui e ora” e hanno la capacità di cavarsela, rispetto a compiti comunicativi semplici e immediati: questi fattori possono far presumere che la loro competenza sia buona e adeguata anche per compiti che sono linguisticamente più complessi, quali quello di ascoltare e narrare racconti. E inoltre, per la gran parte dei bimbi italiani, l’acquisizione linguistica continua a casa e nel tempo extrascolastico, grazie a numerosi e densi scambi e interazioni

con i pari e con molti adulti che li circondano e che parlano con loro. Per gran parte dei bimbi stranieri invece, l'ambito privilegiato dell'acquisizione dell'italiano è, e resta, solo quello scolastico. Gli scambi al di fuori della scuola sono infatti, in genere, più ridotti e il numero degli adulti e dei pari italofoni con i quali si trovano a comunicare è limitato. Hanno maggiori possibilità di scambio quotidiano i bimbi stranieri che hanno fratelli o sorelle più grandi, con i quali possono interloquire in italiano (oltre che in lingua d'origine). Quali sono le attenzioni linguistiche e comunicative prioritarie che si possono sviluppare nei momenti dedicati in maniera mirata allo sviluppo della capacità narrativa?

A partire dal filo conduttore della narrazione, ci sembrano soprattutto quattro gli obiettivi che possiamo darci. Essi rappresentano la risposta operativa alle incertezze e difficoltà emerse nella fase di ricerca/osservazione sulle caratteristiche dell'italiano dei bambini stranieri, alla quelle abbiamo fatto cenno in precedenza.

- *L'arricchimento lessicale*

Un bambino straniero possiede, in genere, un vocabolario più ridotto e per lo più formato soprattutto da parole “piene” (nomi o verbi) di uso frequente e quotidiano. Un percorso di sviluppo lessicale si proporrà inizialmente di ampliare il lessico di base per sviluppare successivamente, attraverso attività diverse e giochi linguistici, la capacità di descrivere, classificare, indovinare, produrre nuove parole a partire dalle regole della derivazione, scoprire le modalità di alterazione dei nomi, individuare i sinonimi e i contrari.

- *L'uso delle strutture linguistiche di base*

Al termine della scuola dell'infanzia, in genere, un bambino padroneggia molte strutture linguistiche di base. E' in grado, ad esempio, di concordare in maniera corretta gli articoli, i nomi e gli aggettivi, di flettere le forme verbali sulla base del pronome soggetto e dei tempi di più largo uso; di esprimere la temporalità nel presente, passato e futuro attraverso le forme verbali o gli avverbi adeguati; di produrre i pronomi personali più utilizzati e le preposizioni semplici e articolate più ricorrenti.

Con il tempo, anche i bambini stranieri acquisiscono e usano le strutture linguistiche di base, ma devono essere accompagnati e sollecitati lungo questo percorso, attraverso la riformulazione corretta che gli insegnanti propongono dei loro enunciati non corretti e attraverso attività mirate di re-impiego delle strutture e delle regole grammaticali che i bambini hanno acquisito. Naturalmente tutto questo deve essere fatto all'interno di attività motivanti e “autentiche”, durante le quali si invita il bambino, ad esempio, ad esprimere una stessa azione compiuta da soggetti diversi, a partire da immagini e fotografie (per l'uso dei pronomi personali soggetto e dei verbi); a raccontare un fatto accaduto nel passato (per l'uso della temporalità); a descrivere oggetti, ambienti, personaggi per risolvere un indovinello, scoprire un oggetto nascosto, descrivere una fotografia (per l'uso delle concordanze nel sintagma nominale).

- *L'articolazione e la pronuncia*

Durante la raccolta delle produzioni dei bambini osservati nella ricerca osservativa, è emerso che alcuni di loro parlavano con un tono di voce molto basso, quasi non intelligibile; altri avevano difficoltà a pronunciare determinati suoni e ad articolare parole e frasi con chiarezza; altri ancora potevano essere capiti solo da un interlocutore molto cooperativo - come è in genere l'insegnante - che cercava di decodificare e completare le produzioni orali dei bambini. Le ragioni che sono alla base delle difficoltà di pronuncia possono essere molteplici: la presenza in italiano di suoni che non sono nella lingua d'origine; la lunghezza delle parole italiane, quasi tutte polisillabiche, mentre in cinese le parole sono per lo più monosillabe; la difficoltà a produrre alcuni suoni complessi che sono tali anche per bimbi italofoni nativi; le esitazioni e gli impacci legati al tono dell'italiano (in cinese ci sono quattro toni).

La competenza fonologica si acquisisce in tempi lunghi; rappresenta una sorta di *colonna sonora* delle attività volte allo sviluppo del linguaggio che deve essere diluita nelle diverse proposte. I bambini fra i tre e i sei anni si trovano nella condizione migliore per diventare nel giro di un tempo più o meno breve dei parlanti pressoché indistinguibili dai nativi. Si tratta quindi di creare le situazioni più coinvolgenti e di proporre le attività mirate, in cui i bambini stranieri possano esercitarsi sui suoni estranei e difficili, giocare

con le parole e consolidare la loro pronuncia in italiano, senza tuttavia insistere e forzare perché “dare tempo e darsi tempo “ sono condizioni indispensabili.

- *La capacità di raccontare*

Promuovere e sostenere nei bambini stranieri la capacità di raccontare rappresenta una sorta di macro-obiettivo, dal momento che essa racchiude in sé dimensioni e abilità diverse: la conoscenza del lessico, l'articolazione delle parole e delle frasi, l'uso delle strutture linguistiche. La capacità narrativa può essere stimolata ed esercitata, proponendo compiti e attività variegate; ad esempio: collocare delle azioni o dei fatti in ordine cronologico, a partire da immagini, disegni, fotografie; riferire un evento che è capitato a sé o ad altri al tempo presente o al passato; dare spiegazioni per un fenomeno conosciuto; collegare fra loro due fatti, l'uno causa dell'altro. E ancora, completare una storia, dato l'inizio, ri-raccontare una storia ascoltata, avendo davanti a sé le sequenze e le immagini, inventare una storia, dato il titolo, i personaggi, l'incipit.

Il bilinguismo dei bambini stranieri

Il ruolo della scuola dell'infanzia risulta cruciale per lo sviluppo linguistico e comunicativo dei bambini stranieri, a patto che essa funzioni come un ambiente ricco di stimoli e opportunità, in cui ogni bambino possa comprendere, interagire, prendere la parola, raccontare, stabilire primi contatti con la lettura/scrittura nella nuova lingua, sviluppare una competenza che consenta di “entrare” successivamente nel codice scritto.

Parlare una lingua significa “portare” ed esprimere la cultura che essa veicola.

Attraverso i primi contatti comunicativi con l'ambiente che lo circonda il bambino non acquisisce soltanto uno strumento di espressione, ma anche le regole e le rappresentazioni condivise, i significati e il suo posto nel mondo. Interiorizza una logica e un ordine concettuale che lo struttura e lo modella.

Costruisce giorno dopo giorno la sua identità attraverso quella lingua.

Ma che cosa succede alla madrelingua?

Quando i bambini stranieri arrivano in Italia, la loro lingua materna scompare, è assente dai luoghi della scuola e dell'incontro e spesso viene chiesto loro di dimenticarla e metterla da parte per accogliere le nuove parole. Alcune lingue d'origine sono perlomeno evocate, nominate, riconosciute (lo spagnolo, ad esempio); altre sono del tutto ignorate e appaiono strane, lontane, dalle forme e scritte “bizzarre”. Nessuno sa bene come si scriva in lingua urdu, in singalese o in albanese...

Quando la lingua materna diviene silenziosa, clandestina, marginale, i bambini figli di immigrati possono vivere una frattura rispetto alla loro storia precedente, una situazione di perdita e regressione, dal momento che il messaggio che viene loro inviato è che “se non sai l'italiano, non sai, in generale”.

Il bilinguismo dei bambini stranieri possiede dunque tante valenze e tanti destini: ricchezza e molteplicità, ma anche smarrimento e perdita.

Saranno le vicissitudini individuali, le scelte famigliari e le condizioni dell'accoglienza a decidere quanto i meccanismi difensivi saranno in grado di garantire un bilancio più o meno vantaggioso tra ciò che si acquisisce e ciò che si esclude.

Attenzioni e consapevolezza

Nella scuola dell'infanzia multiculturale e plurilingue devono oggi essere diffuse alcune consapevolezze e qualche attenzione linguistica e pedagogica.

Tra queste :

- la necessità di conoscere la situazione linguistica dei bambini inseriti;
- la capacità di individuare i bisogni di comunicazione in italiano, ma anche di rilevare e riconoscere, per quanto possibile, le competenze nella lingua d'origine;
- la consapevolezza che la conoscenza della lingua materna (orale, scritta...) è un arricchimento e una *chance* e non un ostacolo all'apprendimento della seconda lingua;
- la necessità di sostenere e rassicurare i genitori immigrati rispetto all'uso quotidiano della lingua materna nella comunicazione intrafamigliare con i loro figli;
- la visibilità delle lingue d'origine degli alunni negli spazi della scuola (attraverso indicazioni, avvisi, cartelli, messaggi plurilingui...);
- la valorizzazione delle lingue d'origine in classe in classe, per tutti i bambini, attraverso i momenti di narrazione, la disponibilità di fiabe e di libri bilingui.

Graziella Favaro, pedagoga, si occupa da tempo di processi educativi nella migrazione.

Sul tema dell'inserimento dei bambini figli di immigrati nella scuola dell'infanzia e nel passaggio alla scuola primaria ha scritto:

A scuola con...Vademecum per l'accoglienza delle bambine e dei bambini stranieri nei servizi educativi per l'infanzia, Giunti, Firenze 1996

A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella classe multiculturale, Giunti, Firenze 2011

Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria (con D. Demetrio), La Nuova Italia, Firenze 1997 e 2001

Come parlano i bambini stranieri, in “Bambini”, marzo 2012

Dare parole al mondo. *L'italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior, Bergamo 2011

I bambini migranti. Guida pratica per l'accoglienza dei bambini stranieri nei servizi educativi per l'infanzia, Giunti, Firenze 2001

I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi, Guerini edizioni, Milano 1990

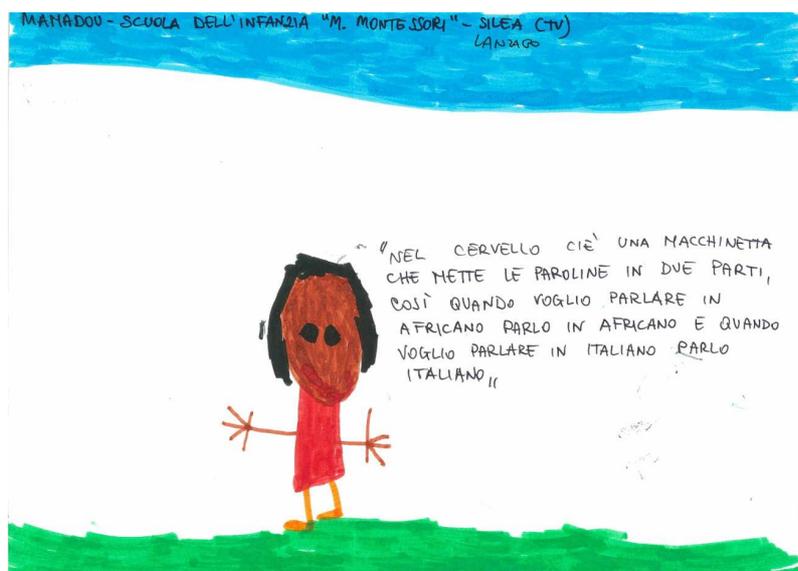
Il bilinguismo disegnato, in “Italiano Lingua Due” n.1 2013

Imparare l'italiano nella scuola dell'infanzia, in “Bambini”, aprile 2012

Incontri di infanzia. I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi (con A. Genovese), CLUEB, Bologna 1996

Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi (con S.Mantovani e T. Musatti), Franco Angeli, Milano 2006

Une crèche pour apprendre à vivre ensemble (con S. Mantovani e T. Musatti), érès, Paris 2008



Dis.2. *Nel mio cervello c'è un macchinetta che mette le paroline in due parti, così quando voglio parlare in "africano", parlo in africano e quando voglio parlare in italiano, parlo in italiano*, Mamadou, 5 anni

LUCIA BALBONI

INCLUSIONE E BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI – ASPETTI NORMATIVI

La scuola da tempo integra soggetti disabili, stranieri, con difficoltà varie. L'integrazione deve trasformarsi in inclusione e far emergere le competenze di ciascuno, senza fare separazioni e distinzioni nè mettere etichette. Questo è il principio che introduce la circolare n. 8 del 6 marzo 2013 sui Bisogni Educativi Speciali che tutti gli studenti rappresentano, non solo quelli in difficoltà.

La personalizzazione dell'apprendimento dovrebbe essere messa in pratica da tutti gli insegnanti, non solo come delega all'insegnante di sostegno.

Nell'a.s. 2013/14 questo tema deve accompagnare gli operatori della scuola durante la formazione, l'organizzazione e la programmazione degli interventi.

La formazione non può eludere la scuola. Il docente ha bisogno di formazione continua per ampliare la sua professionalità e metterla a disposizione degli studenti.

Il Bisogno Educativo Speciale risponde a un'eterogeneità della popolazione studentesca. Tutti gli studenti si trovano a esprimere bisogni diversi di apprendimento, ognuno con le proprie caratteristiche, con o senza etichette (salvaguardando tuttavia chi gode di una certificazione ai sensi della L.104/1992 e di una diagnosi ai sensi della 170/2010) e che comprendono disagio, difficoltà varie socio-economiche, culturali, ecc... Occorre attribuire un significato più vasto al termine *bisogno* che caratterizza tutti gli studenti in una logica di didattica personalizzata.

Questa è una responsabilità del consiglio di classe, a cui appartiene la paternità dell'intervento nella scuola. La responsabilità non deriva dal fatto che avendo un documento diagnostico dobbiamo intervenire, ma si deve intervenire a prescindere, in termini di programmazione di intervento personalizzato.

Gli organismi di riferimento che la circolare applicativa individua sono molteplici. E sono realtà che già appartengono alla scuola.

Il **GLIR** - Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale, esiste già da due anni e lavora per consentire la costruzione di accordi di programma regionali di carattere interistituzionale a favore dell'integrazione degli alunni con disabilità. Ora deve comprendere anche la macrocategoria dei BES.

A livello provinciale c'è il **GLIP**.

Il **CTS** – Centro Territoriale di Supporto organizza una serie di attività a favore di studenti, famiglie e personale della scuola.

I **CTI**, Centri Territoriali per l'Inclusività. Ne esiste 1 per ogni distretto del territorio (sono 6 per Mantova) e fanno capo a una scuola capofila che costruisce a livello interistituzionale le caratteristiche di inclusione che le scuole applicheranno nella singole unità.

Il **dirigente scolastico** è il primo elemento di una catena che è chiamata a rispondere, supportato da un gruppo di lavoro per l'inclusività (un tempo era il GLH) e che ora si trasforma per abbracciare i BES **Collegio docenti**. Chiamato a stabilire criteri, strumenti, strategie.

I **consigli di classe e team**, che sono i primi organismi ad intervenire nella programmazione degli interventi, nell'individuazione di strategie e costituiscono il primo nucleo che tocca da vicino i bisogni.

Uno o più referenti all'interno della scuola / **funzioni strumentali** che organizzano i gruppi di lavoro per definire strategie efficaci a favore di disabili, disturbi specifici e tutti i BES.

Azioni funzioni.

- Individuazione dei bisogni e pianificazione degli interventi;
- redazione dei Piani Didattici Personalizzati per il consiglio di classe e team;
- redazione entro il 30 giugno del piano di intervento e attuazione dell'inclusività;
- formazione condivisa aperta ai consigli di classe e ai team;
- socializzazione di buone prassi sull'inclusività;
- organizzazione delle risorse.

WALTER FORNESA

INCLUSIONE E BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI – RIFLESSIONI EPISTEMOLOGICHE

Rispetto agli alunni con difficoltà o “bisogni speciali”, dobbiamo cominciare a esplorare diversi modi di pensare.

Come faccio a fare un piano individualizzato se gli obiettivi sono stabiliti uguali per tutti? Questo è un problema di epistemologia della scienza.

Perché non si correlano i disturbi specifici dell'apprendimento con i disturbi specifici dell'insegnamento?

Occorre guardare all'aspetto positivo dei bisogni educativi speciali.

Il problema non è come si fanno le cose, ma piuttosto il motivo che mi spinge a scegliere un modello di intervento piuttosto di un altro. Non basta l'intenzionalità educativa “*io ti insegno*”, è la consapevolezza del processo che fa la differenza e la costruisce solo se l'insegnamento torna a fare quello che chiede ai suoi studenti di fare, cioè torna a studiare, a mettersi in contatto con la conoscenza.

Il concetto di inclusione si riferisce fundamentalmente alle questioni connesse ai diritti umani, all'equità, alla giustizia sociale, alla lotta contro una società non discriminatoria. E riguarda la dimensione politica e etica del mestiere dell'insegnante.

Lo stigma discriminatorio di disabile possiamo ancora usarlo? Occorre mettere mano ai nostri stereotipi.

Ci sono didattiche speciali e didattiche normali? Perché non ci sono didattiche per i superdotati?

C'è una definizione univoca di inclusione?

Per inclusione si intende la compartecipazione di tutti i membri di una comunità, e non solo di quelli portatori di istanze particolari, al suo cambiamento secondo un progetto in comune (non comune), cioè condiviso, co-costruito co-agito. In cui sono garantite le condizioni di libera espressione del progetto di vita di ciascuno, ragazzi e insegnanti.

Nei sistemi educativi e formativi includere significa rimuovere ogni barriera agli apprendimenti superando la logica e la pratica di bisogni educativi speciali (*index for inclusion*). L'inclusione ha come obiettivo il superamento dei BES per arrivare ai *Sogni Educativi Speciali*.

L'*Index for inclusion* assume una concezione più ampia di sostegno definendolo come ogni attività che accresce la capacità da parte della scuola, intesa come sistema di intervento, di rispondere alla diversità degli alunni. Significa uscire dalla logica applicativa, esecutiva, programmatoria, entrando in quella progettuale.

L'inclusione non riguarda solo i soggetti disabili, ma ogni tipo di differenza anche di tipo evolutivo, anche quelle che si presentano temporaneamente. Noi non siamo solo sistemi in evoluzione, ma siamo sistemi di evoluzione. Noi non siamo semplicemente individuali, ma individualmente sociali e socialmente individuali, in un connubio inscindibile. Le due dimensioni vanno coagite costantemente.

Approccio e confronto.

Le pratiche inclusive richiedono un pensiero co-evolutivo.

Includere significa agire la relazione e la relazione è la forma etica al diritto alla cittadinanza.

I ragazzini (disabili o meno) devono essere a scuola attori attivi del contesto, in cui c'è anche l'insegnante.

I DSA e in generale tutte le differenze bio-socio-culturali e relazionali non esprimono e non possono essere ridotte a Bisogno Educativi Speciali, ma narrano la specificità educativa individuale, quindi anche i disturbi specifici di insegnamento.

Alcuni spunti per la riflessione.

Progettare una presenza differente. Che tipo di insegnante sono io? Occorre porsi in maniera differente rispetto all'ideale di insegnante, a quello che ciascuno vorrebbe essere.

Adottare una comunicazione differente che accoglie le differenze. I bambini imparano ad accogliere, ad ascoltare le differenze. Mettendosi al riparo dall'uniformazione del pensare. Dicendo la propria da concittadino di quel contesto.

Organizzare interventi specifici e non solo specialistici.

Operare la differenziazione didattica richiesta dalle differenze. Passare dalla didattica alle didattiche.

Formare professionalità esperte per la didattica inclusiva.

Esistono diritti inclusivi di tutti gli alunni.

Avere educatori sapienti, sensibili, che operino con questo atteggiamento.

Non essere ridotto alla propria patologia.

Avere l'opportunità di costruirsi un'autobiografia e poterla raccontare. Gli studenti hanno bisogni biografici speciali che vogliono poter esporre.

Diritto al proprio corpo nel partecipare alla vita comunitaria (disabilità e affettività).

I RELATORI, IN ORDINE DI INTERVENTO

FINESTRE SUL MONDO

Partners del progetto:

Istituto Comprensivo “Luisa Levi” Mantova 1 (capofila), Istituto Superiore di stato Bonomi-Mazzolari, ,
CDF – Centro di Mediazione Sociale dell’ Associazione San Martino Onlus di Mantova, Il Segno Onlus
Società Cooperativa Sociale di Mantova, Comune di Mantova, Fondazione Cariplo

RAFFAELE FISCHETTI

Psicoanalista e psicopedagogista

MARCO MEZZADRI

Docente di Didattica dell’italiano, direttore del Laboratorio glottodidattica, Università di Parma

MATTEO LA GRASSA

Ricercatore presso Università per gli stranieri di Siena

GRAZIELLA FAVARO

Pedagogista, centro COME, Milano

LUCIA BALBONI

Ufficio Scolastico Territoriale, Mantova

WALTER FORNESA

Ufficio Scolastico Regione Lombardia

NELLA STESSA COLLANA

1. *Zoppi e altre storie. Racconti di una maestra e dei suoi bambini.* Mariagrazia Izzo. 2003.
2. *C'era una volta un grande castello incantato.* A cura di Ida Foroni. 2003
3. *Pensieri di pace.* A cura delle insegnanti delle sei scuole dell'Infanzia del Comune di Mantova. 2003.
4. *Giocare con lo sport. Idee e strategie didattiche per promuovere l'attività motoria e sportiva nella scuola primaria.* Gilberto Pilati. 2004.
5. *Protocollo d'accoglienza. Per una comunità in viaggio.* Settore Attività Educative, Ricreative e di Educazione Permanente del Comune di Mantova. 2004.
6. *Pirati di cuore.* A cura di Mariagrazia Izzo. 2006.
7. *Dopo trent'anni... ancora bambini! Gli Asili Nido Comunali compiono 30 anni.* Settore Politiche Educative del Comune di Mantova. 2006.
8. *Vivi la città.* A cura della Scuola dell'Infanzia “Strozzi e Valenti”. 2006.
9. *Una strada fatta con tante gocce. Racconti, poesie e filastrocche realizzate dai bambini e dai genitori della scuola dell'Infanzia “T. Ferrari”,* Settore Politiche Educative del Comune di Mantova. 2007.
10. *Il filo di Arianna. Progetto continuità tra scuole dell'infanzia, scuole primarie e scuole secondarie di primo grado.* Settore Politiche Educative del Comune di Mantova. 2008.
11. *La lezione delle cose. Oggetti didattici delle scuole dell'infanzia mantovane tra Ottocento e Novecento,* a cura di Monica Ferrari, Matteo Morandi, Enrico Platé, catalogo della mostra (Mantova, Madonna della Vittoria, 9 novembre 2008 - 11 gennaio 2009). 2008.
12. *Sto bene a scuola!...chi lo dice?* Atti della giornata di studio sui processi di promozione del benessere scolastico (Mantova, Ma.Mu. 3 settembre 2008). Settore Politiche Educative del Comune di Mantova. 2009.
13. *Sto bene a scuola!...e qui divento grande* Atti della giornata di studio sui processi di orientamento per la costruzione del progetto di vita (Mantova, Ma.Mu. 8 settembre 2009). Settore Attività Educative del Comune di Mantova. 2009.
14. *Sto bene a scuola* Atti della giornata di studio sui processi di valutazione degli apprendimenti e delle competenze (Mantova, Ma.Mu. 7 settembre 2010). Settore Attività Educative del Comune di Mantova. 2010.
15. *Sto bene a scuola* Atti della giornata di studio sui processi di motivazione dell'apprendimento (Mantova, Ma.Mu. 5 settembre 2011). Settore Attività Educative del Comune di Mantova. 2011.
16. *Sto bene a scuola* Atti della giornata di studio *Educare Digitale – La Digi-Didattica per i New Learners del III Millennio* (Mantova, Ma.Mu. 4 settembre 2012). Settore Servizi Educativi e Sociali del Comune di Mantova. 2013.