



Progetto UDICOM

Uguaglianza, diversità e comunità: percorsi per una scuola antirazzista e dell'inclusione

F.S.E. POR ob. 2 Competitività Regionale e Occupazione Asse IV - Capitale umano

Materiali didattici e piste di lavoro per docenti delle scuole dell'obbligo

A.S. 2010.11



Indice

Introduzione

1. Identità plurale e diversità di genere <i>a cura di Valeria Allasia</i>	4
1.1 Disagio e dispersione, alcuni costrutti essenziali	
1.2 Esercizi stimolatori per l'attività	
1.3 Esercizi individuali	
Glossario	
2. L'insegnante antropologo. Proposte e strumenti per una osservazione condivisa nella scuola plurale <i>a cura di Lorenzo Luatti</i>	16
2.1 Osservare per comprendere e innovare	
2.2 Il rapporto tra la scuola e le famiglie straniere	
2.3 Osservare le relazioni in classe e nell'extrascuola	
3. Insegnare L2 nella scuola multiculturale <i>a cura di Carla Marsili e Francesca Terenzi</i>	28
3.1 Esempi di attività didattiche	
"L'Australopiteco"	
"Peso lordo, peso netto e tara"	
4. Verso un curriculum interculturale <i>a cura di Francesco Bianchi e Tiziana Chiappelli</i>	58

ALLEGATI

Introduzione <i>di Andrea Villarini</i>	71
Prevenzione e riconoscimento dei comportamenti che precorrono il bullismo sulla base dell'intolleranza delle diversità <i>di Paola Aloigi</i>	72
Progetto di integrazione alunni stranieri e di educazione interculturale per la scuola secondaria di primo grado <i>di Luisa Baglioni, Ivana Grappi e Wanda Lodi</i>	81
La semplificazione di un testo di storia di V superiore <i>di David Busato</i>	86
Osservazioni per la realizzazione del piano di gestione delle diversità. Un modello operativo per l'asilo nido <i>di Francesca Castelli</i>	90
<i>Il mio paese</i> . Dall'unità didattica all'unità di apprendimento <i>dell'Istituto Comprensivo di Cetona</i>	106
La semplificazione di un testo di storia di I Liceo <i>di Caterina Fantozzi</i>	109
Esempio di unità didattica per studenti stranieri inseriti nelle scuole secondarie di secondo grado in Italia <i>di Fortunata Giustaferrò e Alessandra Reccia</i>	115
La progettualità nella didattica interculturale: un esempio di percorso operativo <i>di Assunta Luongo</i>	125
Laboratorio di storia attraverso la lettura della novella "libertà" di Giovanni Verga <i>di Silvia Tegner</i>	142

Introduzione

Il presente materiale didattico è il frutto del lavoro compiuto con gli insegnanti delle scuole dell'obbligo che durante l'a.s. 2010.11 hanno partecipato ai percorsi formativi previsti all'interno del progetto *Uguaglianza, diversità e comunità: percorsi di formazione per una scuola antirazzista e dell'inclusione*.

Il progetto finanziato dalla Regione Toscana ha interessato le tre province di Siena, Grosseto e Arezzo ed ha visto coinvolti una rete di soggetti partner: l'Università per Stranieri di Siena, capofila, quattro agenzie formative Oxfam Italia, Centro di Documentazione Città di Arezzo, Archè, L'Altracittà, due reti di scuole delle province di Grosseto e Siena, l'associazione di immigrati Rilindja, E-Form – network per la formazione integrata

La sfida portata avanti è stata quella di offrire, attraverso un'offerta di formazione completa e articolata su più temi, l'opportunità per i docenti di acquisire e sviluppare nuove competenze per leggere e affrontare la complessità delle sfide che la scuola sempre più multiculturale e plurilingue ha di fronte a sé nei prossimi anni.

In ciascuna provincia sono stati quindi proposti alle scuole moduli tematici differenziati per destinatari (dirigenti scolastici, personale ATA, insegnanti scuole dell'infanzia, insegnanti scuole primarie e secondarie di primo grado) e per contenuti (accoglienza, orientamento, integrazione, insegnamento/apprendimento L2, revisione di curricoli e metodologie in ottica di cittadinanza interculturale, diversità di genere e identità plurali). Alcuni moduli sono stati replicati nelle diverse zone a seconda dei bisogni e delle adesioni delle scuole. In alcuni casi sono state accolte anche le domande provenienti da personale ATA e docenti delle scuole superiori per cominciare a riflettere e sperimentare sulla continuità dei percorsi di accesso e integrazione nei diversi ordini scolastici.

Le metodologie partecipative e laboratoriali adottate all'interno dei percorsi hanno favorito il coinvolgimento dei partecipanti che si sono resi disponibili per un lavoro di produzione di materiali didattici e di sistematizzazione dei contenuti affrontati.

Proprio per valorizzare il contributo ed il lavoro dei partecipanti ed anche le competenze professionali degli esperti coinvolti in qualità di formatori nella conduzione dei percorsi formativi è stato strutturato il materiale che qui presentiamo.

La struttura del testo è stata articolata in cinque capitoli.

Nel primo viene dato conto del lavoro che è stato condotto all'interno dei percorsi formativi Modulo Formativo Tematico 7 *"Identità plurale e diversità di genere"* dove sono stati trattati i temi del disagio e della dispersione scolastica.

Nel secondo capitolo viene dato conto del lavoro svolto all'interno dei percorsi Modulo Formativo Tematico 1 *"Strumenti e risorse per l'accoglienza, l'orientamento e la valutazione degli studenti stranieri"*.

Nel terzo capitolo si fa riferimento al lavoro condotto all'interno dei Moduli Formativi Tematico 4 *"Un cantiere aperto per il successo scolastico in L2: laboratorio di produzione di materiali per lo studio delle discipline"*.

Nel capitolo quarto invece il tema approfondito è quello relativo ai percorsi del Modulo Formativo Tematico 5 *"La prospettiva interculturale nella costruzione ed attuazione del curricolo"*.

Come si evince dai contenuti del testo tutti i capitoli sono stati impostati tenendo conto dell'esigenza di offrire ai docenti da una parte degli spazi di approfondimento teorico e metodologico e dall'altra degli strumenti e dei materiali "pronti all'uso" da utilizzare in classe. La richiesta più forte che viene da parte dei docenti, infatti, è proprio quella di disporre di strumenti pratici che possano essere adottati nelle varie situazioni quotidiane e che permettano di gestire al meglio le situazioni di complessità che si presentano a scuola ed in classe.

Siamo però consapevoli che qualsiasi strumento pratico non possa essere utile ed efficace per svolgere al meglio la propria pratica professionale se esso non è accompagnato da una base di formazione teorica e metodologica che i docenti si trovano continuamente a tenere aggiornata. I ringraziamenti più sentiti vanno comunque a tutti quei docenti che hanno contribuito alla riuscita di questo lavoro e che si sono messi a disposizione anche impegnandosi oltre le ore previste dalla formazione offerta dal progetto. È proprio grazie a questi docenti che la scuola oggi può andare avanti anche tra le mille difficoltà di tutti i giorni.

1 Identità plurale (

a cura di Valeria Allasia

1.1 Disagio e dispersione,

(tratto da *La scuola che voglio*, a cura di Federico Batini, 2011, 2012)

Una dama è una dama, una fioraia è una fioraia,
di Federico Batini ed Angela Mongelli

«... sinceramente colonnello, la differenza tra una dama e una fioraia, a parte tutto quello che è forma, e che chiunque può apprendere (modo di vestirsi di parlare propriamente, e così via) non consiste nel modo di comportarsi, ma nel modo in cui l'una o l'altra viene trattata. Io sarò sempre una fioraia per il professor Higgins, perché lui mi ha sempre trattato da fioraia e sempre mi tratterà così; ma so di poter essere una dama per voi, perché mi avete sempre trattato come una dama e sempre così mi tratterete.»
(B. Shaw, *Pigmalione*)

Per inquadrare, in qualche modo, il contesto generale teorico, le acquisizioni e le ipotesi che si sono venute stratificando attorno al disagio ed alla dispersione scolastica, occorre che sia fatta un po' di chiarezza terminologica, è ovvero necessario strutturare, preliminarmente, un piccolo alfabeto che consenta una comprensione dell'analisi successiva. In questo capitolo, pertanto, i primi paragrafi sono destinati proprio ad esercitare, sinteticamente, chiarezza su alcuni punti chiave che risulteranno poi utili per la comprensione dell'intero volume. Vi sono infatti, prima di addentrarsi nelle cornici strutturali e ormai riconosciute dei fenomeni disagio e dispersione almeno tre concetti teorici che occorre conoscere.

Cose che accadono perché si dicono...: la profezia che si auto avvera

La citazione riportata in esergo, al di là delle intenzioni di Shaw, ha a che fare con il concetto di prevedibilità e con quello di profezia che si auto avvera.

La prevedibilità di un evento, di una situazione è data dalla possibilità di conoscere in anticipo gli esiti successivi, basandosi sugli elementi già a nostra disposizione.

La profezia che si auto avvera, *self fulfilling prophecy*, come è noto, è una formulazione che è stata coniata da Robert Rosenthal e Leonora Jacobson a seguito di un esperimento al quale furono sottoposti un gruppo di bambini di scuola elementare, della California. Quando i bambini iniziavano il loro percorso scolastico, i due ricercatori li sottoponevano ad alcuni test di intelligenza. In seguito, in maniera assolutamente indipendente dai risultati, sceglievano un 20% di bambini e comunicavano agli insegnanti che da quel gruppo potevano effettivamente aspettarsi grosse soddisfazioni, avrebbero avuto una rapida crescita delle capacità intellettive e si sarebbero dimostrati molto portati all'apprendimento. Dopo circa un anno i ricercatori intervistavano gli insegnanti e ripetevano i test. Gli insegnanti confermavano che quei bambini individuati avevano un giudizio migliore degli altri ed avevano fatto progressi maggiori nella capacità di lettura; non solo, alla rilevazione del QI, questi stessi bambini dimostrano un incremento reale e significativo, decisamente superiore a quello dei loro compagni. La profezia si è auto avverata. Il concetto di *self fulfilling prophecy* quindi chiama in causa le motivazioni e le cause di un evento. In questo caso è stato lo stesso annuncio dei ricercatori fatto inizialmente agli insegnanti che quel 20% dei bambini fosse maggiormente dotato intellettualmente (mentre questo non corrispondeva all'evidenza empirica dei loro test) che ha

provocato, grazie ad una serie di reazioni a catena, l'inverarsi di ciò che all'inizio vero non era. Gli insegnanti si saranno rapportati a loro con aspettative positive, nel fuoco della relazione educative queste medesime hanno prodotto risultati effettivi nei ragazzi. Sin qui il positivo. Resta da indagare che cosa è successo ad un singolo alunno x, dotato di nome e cognome, e vita propria, non incluso nel novero del 20%, per un caso. Le minori aspettative degli insegnanti hanno ridotto il suo potenziale apprendimento? Hanno ridotto il suo potenziale sviluppo intellettuale? Crediamo di sì.

L'errore di aspettativa che si verifica quando chi valuta è vittima di un pregiudizio rispetto alle capacità di colui che deve essere valutato, provoca una forte attesa rispetto a prestazioni che corrispondano allo stesso pregiudizio. Il rischio in questo caso è quello di una forte selezione delle prestazioni, estrapolando così tra le tante (è il caso possibile nella scuola) quelle che meglio si adattano al giudizio preconstituito. L'errore di aspettativa, ad esempio in un colloquio orale, non solo può comportare interpretazioni soggettive delle risposte, ma addirittura spingere a scegliere e formulare, solitamente in modo non cosciente, domande che consentano di ottenere le risposte desiderate.

Questo fenomeno è più comune di quanto si creda, in molte occasioni, la profezia che si auto avvera funziona in negativo: verbalizzazioni ripetute di fallimenti scolastici conducono a fallimenti veri e propri. Torniamo così all'esergo: una fioraia resterà fioraia e si comporterà come tale con chi crede, fermamente che ella sia tale e non possa essere altro, ma sarà una dama con chi la tratta come tale.

Cose che accadono perché si pensano...: L'ETICHETTATURA.

Altro fenomeno che occorre spiegare, per costruire un alfabeto, è quello denominato "labeling" (etichettatura). La teoria del "labeling" si occupa delle definizioni negative con cui vengono etichettati appunto gli individui che sono ritenuti fuori dalla norma. La devianza è, in prima approssimazione, definibile come una violazione delle regole sociali. Esistono diverse concezioni della devianza e quindi diversi punti di vista o modi con essa può essere trattata. I diversi punti di vista vanno a loro volta posti in relazione con l'idea che si ha di "norma" e di "controllo sociale". Se le norme (e il controllo sociale) sono considerate come definite e valide per tutti in modo generalizzato (valore universalistico della norma) ne consegue che la devianza è sempre un atto d'infrazione di una o più norme sociali alla quale fa seguito la sanzione (= punizione) prevista. Se le norme (e il controllo sociale) sono, invece, considerate in situazione, dentro l'interazione tra i gruppi sociali, o all'interno di un singolo gruppo, la devianza e il relativo controllo sociale si evidenziano qualora ci sia qualcuno (individuo singolo o gruppo) che reagisce definendo un determinato atto deviante rispetto a una norma che vige nel gruppo.

Nel primo caso, la devianza ha una definizione 'assoluta', generalizzata, universalistica. Nel secondo caso, la devianza esiste solo se c'è qualcuno (singolo o gruppo) che la definisce tale. La devianza, in questa concezione, è il risultato di un processo interattivo tra colui che compie l'atto deviante e colui o coloro che lo definiscono tale. E' pertanto una definizione situazionale, relativistica, interattiva della devianza.

All'interno di un gruppo classe è facile ipotizzare (ed è esperienza comune come questo avvenga con buona regolarità), che si dia, da parte degli insegnanti, una valutazione media del gruppo, in questo gruppo vengono dunque stabilite delle regole e dei livelli medi di risultato. Vi sono, in breve volgere di tempo, alunni che vengono considerati dall'insegnante come individui che infrangono una o più regole, e pertanto come coloro che hanno commesso un atto deviante; in questo modo questi soggetti risultano "etichettati" e le loro azioni verranno sempre interpretate secondo tale "etichetta", risulteranno quindi come "sorvegliati speciali", di conseguenza comportamenti che, magari, in altri studenti non "devianti" vengono ignorati o nemmeno rilevati vengono stigmatizzati in quei soggetti, come è noto questo processo discriminatorio assume una valenza circolare, facilmente il processo conduce questi alunni a ulteriori forme di devianza, ad esempio per una "qualche forma di ribellione" rispetto al percepirsi discriminato in qualche modo: il coronamento del processo si ha quando questi soggetti stringono tacite e inconsapevoli alleanze con altri che si trovino in analoga situazione, cioè con altri che hanno etichette simili alla sua; dalla loro interazione può anche svilupparsi una sottocultura deviante, ovvero una sottocultura che giunge a definire come fatto positivo la devianza; coloro che ne sono coinvolti tenderanno a definirsi ed a percepirsi proprio nei termini dell'etichetta stessa, negli stessi termini con i quali li percepisce l'autorità (nel nostro caso

l'insegnante o il consiglio di classe) semplicemente mutando il segno di fronte e assegnando a questa "devianza" un valore positivo. Anche se questa teoria ha finito con il divenire eccessivamente deterministica (sino alla nota definizione "è deviante chi viene definito come tale) risulta di importanza fondamentale per la comprensione di disagio e dispersione scolastica e consente di esercitare uno sguardo meno ingenuo su alcuni fenomeni. Un superamento di un'impostazione eccessivamente naturalistica di questi teorici si ha con Matza il quale sostiene che l'uomo partecipi ad una attività significante. Egli crea la propria realtà e quella del mondo attorno a lui, in modo attivo e continuo. L'uomo naturalmente, trascende le sfere esistenziali in cui è facile applicare i concetti di causa, di forza e di reattività. Non è dunque possibile considerare naturalistici né una visione che concepisce l'uomo come oggetto, né metodi che sondano il comportamento umano senza occuparsi del significato di tale comportamento. Una riaffermazione della soggettività forte dunque che introduce, seppure con molti limiti che verranno poi contestati a questa teoria, pure come abbiamo rilevato, utile al fine di comprendere alcuni passaggi poi richiamati nel volume, e che ci introduce, tramite l'emersione del significato che un soggetto attribuisce alle cose, agli eventi ed a se stesso, al concetto di autoefficacia percepita.

Cose che ci accadono o non accadono... a seconda di quanto ci crediamo...: l'autoefficacia percepita.

L'autoefficacia percepita, self perceived efficacy, è un processo descritto e studiato da Albert Bandura. Ogni persona tenta di esercitare un controllo, più o meno ampio, sugli eventi che riguardano la propria vita. Tentando di avere un'influenza sul corso degli eventi i soggetti tentano di far divenire concreti gli scenari futuri che si auspicano e di prevenire il verificarsi di quelli indesiderati. «Il tentativo di esercitare un controllo sugli eventi della vita di ogni giorno è caratteristico di pressoché qualsiasi azione umana, dato che può portare innumerevoli vantaggi personali e sociali. La capacità di esercitare un'influenza sugli eventi li rende infatti maggiormente prevedibili. La prevedibilità, a sua volta, permette di non lasciarsi cogliere impreparati. L'incapacità di esercitare un'influenza sugli eventi potenzialmente spiacevoli o dannosi genera ansia, apatia o disperazione. Quindi, la capacità di favorire il verificarsi di eventi auspicabili e di prevenire il verificarsi di quelli indesiderati è un incentivo potente per la ricerca della capacità personale di controllo. [...]Le persone hanno la facoltà di determinare il proprio funzionamento psicosociale attraverso meccanismi di autoregolazione. Fra i meccanismi di autoregolazione, nessuno è più centrale e di maggior portata delle convinzioni che le persone hanno circa la propria efficacia personale. Il concetto di "senso di autoefficacia" si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che incontreremo in modo da raggiungere i risultati prefissati. Le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano delle fonti di motivazione personali e agiscono.» Risulta chiaro come, secondo questa teoria, le convinzioni di efficacia svolgano un ruolo fondamentale al fine di incentivare l'attività umana per produrre adattamento ai cambiamenti che il soggetto si trova ad affrontare, ovvero quando le persone non credono di produrre risultati che desiderano o di prevenire quei risultati che potrebbero produrre loro danni risultano indubbiamente poco spinte all'azione, o alla perseveranza nell'azione medesima qualora insorgano ostacoli o difficoltà. I bambini ed i ragazzi hanno, nella scuola, un importante agente di modellamento del proprio senso di autoefficacia cognitivo ed intellettuale, Schunk ha ampiamente dimostrato come le interpretazioni dei successi e degli insuccessi del bambino e del ragazzo formulate dai suoi insegnanti possono ripercuotersi positivamente o negativamente sulle sue reali capacità attuali e future. Quando invece si crede nella propria possibilità di influenzare il corso degli eventi questa convinzione influenza positivamente non soltanto la motivazione all'azione, ma finanche i risultati dell'azione medesima. Ciò che interessa, rispetto al nostro oggetto infatti, della teoria di Bandura, ormai ampiamente dimostrata, è la possibilità che il singolo soggetto ha, attraverso il suo percepirsi efficace rispetto ad un compito, un obiettivo, un'azione, ancor prima di averlo svolto, di influenzare positivamente la propria efficacia reale.

Un vestito cucito male

Queste primi tre concetti trascinano con sé tutta una serie di conseguenze, relazionandosi peraltro tra loro in modo forte: nulla di più facile che un'etichettatura sia poi formulata come una profezia che si auto avvera influenzando fortemente l'autoefficacia percepita del ragazzo/a

che ne è oggetto. Non è difficile immaginarsi un quadro scolastico con l'innescarsi, partendo da uno qualsiasi di questi punti, di un processo che conduca rapidamente alla dispersione scolastica transitando per il disagio.

Il disagio e la dispersione scolastica, occorre ricordarlo, sono, principalmente, guardati dagli occhi di chi ne è "vittima" una difficoltà ad abitare uno spazio che non si avverte confacente. La sensazione di un vestito cucito con misure sbagliate comporta un disagio, un fastidio, una reazione di imbarazzo in alcuni (chissà come mi vedono gli altri), di rabbia in altri (è colpa di...)... Un vestito cucito male non offre comunque una sensazione di agio, star bene a scuola significa sentirsi in un ambiente significativo, da molti punti di vista, da quello della stimolazione cognitiva (o che perlomeno attivi curiosità) a quello affettivo relazionale (che deve avere significatività nella relazione con gli insegnanti, certo, ma anche nelle relazioni con i pari e con tutti coloro che in quell'ambiente insistono), a quello propriamente ambientale (dalla luminosità alla presenza di attrezzature), a quello del contributo alla strutturazione identitaria (trovo modelli, - perché identificarsi è 'essere come', es. io sono come te... - trovo proposte valoriali soddisfacenti, risposte alle domande che mi pongo? trovo strumenti per rispondervi?). Quando questi ed altre condizioni non sono soddisfatte, la scuola diventa disagio, diventa luogo nel quale non si sta a proprio agio, luogo di ansie, di tensioni, di frustrazioni, di incidenti critici, pure, si deve starci, obbedendo a delle regole, sottoponendosi a verifiche... La scuola appare allora una specie di macro rito fusionale nel quale si chiede a ciascuno di rinunciare alla propria identità specifica per acquisirne una di massa che restituisce soltanto l'appartenenza, l'inclusione, non ad un gruppo di pari, non all'attualità delle relazioni scolastiche, governate da ben altre regole e da altri riti, ma un'inclusione promessa, futura, nella società, come una scommessa che chiede però un investimento ingente immediato. Il tutto governato attraverso forme gerarchiche e relazioni di potere, dove spesso il potere non sta nel suo unico posto legittimo per un'istituzione educativa, quello di garantire l'espressione, l'apprendimento e lo sviluppo ottimale di ognuno. Le istituzioni scolastiche sono, da sempre, modellate su "burocrazie" comparabili a quelle delle Chiese e degli eserciti, verticali, centralizzate, piramidali, questa burocrazia riflette una struttura burocratizzata riconosciuta e legittimata del sapere (in fondo le discipline sono anche questo...). Il tutto supponendo un uditorio omogeneo che non esiste, un gruppo di individui uniformi che impara, quasi sempre mediante lezioni frontali, con regolarità, nello stesso modo, alla stessa velocità. Il seme del disagio e della dispersione di alcuni qui è già interrato.

Si pone la questione del senso. Perché? Perché un/a ragazzo/a dovrebbe sottoporsi a questo? La nozione di rapporto al sapere ha a che fare con il senso che un soggetto attribuisce al sapere in rapporto a modelli, attese, nodi identificatori, alla vita che si intende condurre ed alla professione che si vuole esercitare. La relazione di senso tra il soggetto ed il sapere pone qui le proprie radici, nell'identità stessa del soggetto, si può infatti parlare di rapporto identitario con il sapere (Charlot, Bautier, Rochex, 2000). Prima infatti di porsi delle domande sulla dotazione intellettuale, sulla provenienza familiare ed ambientale, sugli handicap socio culturali o altrimenti detti di un/a ragazzo/a occorre capire se egli tenta comunque di apprendere, ovvero se investe del tempo in questo. Se la risposta è no, già ci situiamo in un contesto nel quale la riuscita, il successo scolastico del/la ragazzo/a è impossibile, allora la domanda da porsi è: "perché no?" Ovviamente questa domanda ne apre altre: che cosa incita un/a ragazzo/a ad impegnarsi a scuola? Cosa lo incita ad apprendere? Questo passaggio ci riconduce di nuovo alla domanda sul senso. Occorre ricordare che il senso di una situazione si pone nel "qui ed ora" ma che questo senso non è generato soltanto dalla situazione stessa e dalle interazioni che vi si sviluppano, il senso di una situazione oltrepassa sempre la situazione stessa. Per questo occorre mettere in parola il senso, a partire dal racconto, dalle storie formative di ognuno, dal senso che viene attribuito all'apprendere, coscienti che poi può esistere un certo livello di generalizzazione che permette di estrapolare alcuni concetti utili all'analisi ed all'intervento, questo per entrare dentro il disagio.

La prevenzione invece rende necessario il pensare a delle "forme vuote", ovvero degli spazi strutturati, ma nei quali ciascuno possa abitare senza rinunciare a se stesso ed alle proprie peculiarità. Niente è più scoraggiante che parlare ed impegnarsi su cose sulle quali si avverte di non avere alcuna possibilità di parola reale, di intervento.

1.3 Esercizi stimolatori delle attività

A seconda del gruppo di destinatari gli esercizi possono essere utili per: stabilire l'umore o creare l'atmosfera giusta; stimolare le persone prima o durante un'attività; presentare un argomento in modo spensierato. Esistono numerosi esercizi, spesso coinvolgono i partecipanti, disposti in cerchio, con una canzone, particolari movimenti o un gioco. Abbiamo scelto alcuni esercizi che possono essere collegati all'apprendimento interculturale, ma anche utilizzati per scopi diversi.

Attenzione! Alcune persone hanno fiducia in questo tipo di esercizi (considerandoli indispensabili per creare un'atmosfera di gruppo), altri li detestano (o li trovano semplicemente "sciocchi").

"Vedete quello che vedo io? Vedo quello che vedete voi?"

Ognuno vede le cose in modo diverso – perché allora non provare a descrivere ciò che vedete nella vostra sala riunioni? I partecipanti scelgono un particolare angolo della stanza o un oggetto che attira la loro attenzione e lo mostrano agli altri. Oltre che per stimolare l'empatia tra le persone, questo gioco può essere utile per aiutare la squadra e i partecipanti a dare un'impostazione più informale all'attività.

RISORSE NECESSARIE

- Sala riunioni che permetta ai partecipanti di muoversi liberamente al suo interno;
- Un foglio formato A4 e una penna o una matita per ciascun partecipante;
- Nastro adesivo (almeno uno ogni sei persone)
- Basta un solo animatore

DIMENSIONI DEL GRUPPO

- Qualsiasi

TEMPO

- minimo 15 – 20 min.

PASSO DOPO PASSO

- Ogni partecipante riceve un foglio A4 e una penna/matita
- L'animatore chiede ai partecipanti di scrivere il loro nome sul foglio e di fare un buco nel foglio in modo che sembri una cornice (la forma del buco non importa purché riusciate a vederci attraverso)
- Successivamente ogni partecipante deve trovare un angolo o un oggetto sul quale attaccare la cornice. Tutti sono invitati ad usare la loro immaginazione, niente è proibito!
- I partecipanti guardano attraverso le loro cornici e quelle degli altri descrivendo ciò che vedono.
- L'esercizio finisce quando l'animatore si rende conto che i partecipanti hanno guardato attraverso la maggior parte delle cornici.

RIFLESSIONE E VALUTAZIONE

Per questo esercizio non è necessaria nessuna relazione, ma una discussione può essere produttiva. Suggestioni per le domande:

- cosa hai provato nello scegliere qualcosa di interessante, senza restrizioni?
- in che modo hai aiutato gli altri a vedere esattamente quello che vedevi tu?
- che cosa ti ha sorpreso?
- come sei riuscito a vedere quello che vedevano gli altri nelle loro cornici?

QUESTO METODO DAL VIVO

Non sorprendetevi della posizione in cui i partecipanti attaccano le loro cornici su lampadari a tre metri di altezza o sotto i termosifoni, ecc. Questo esercizio può essere utile per avviare una discussione sull'empatia o uno spirito costruttivo.

Fonte: Andi Krauss, Network Rope

"60 secondi = 1 minuto o cos'altro?"

RISORSE NECESSARIE

- Un orologio per l'animatore
- Una sedia per ogni partecipante
- Se nella stanza c'è un orologio, copritelo; se il ticchettio è forte, eliminatelo.

DIMENSIONI DEL GRUPPO

- Qualsiasi

TEMPO

- Compreso tra 25 secondi e 2 minuti e mezzo.

PASSO DOPO PASSO

- L'animatore chiede ai partecipanti di nascondere i propri orologi
- I partecipanti si siedono in silenzio e con gli occhi chiusi.
- L'animatore chiede ai partecipanti di alzarsi e chiudere gli occhi. Al "VIA" ognuno deve contare fino a 60 e poi sedersi. Questo esercizio è possibile solo se fatto in silenzio. Una volta seduti i partecipanti possono aprire gli occhi, ma non prima.

RIFLESSIONE E VALUTAZIONE

- Questo esercizio presenta il concetto di tempo e la relazione che gli individui hanno con esso. Si può continuare a discutere sull'esistenza di percezioni di tempo diverse a seconda della cultura.

QUESTO METODO DAL VIVO

- Anche se fatto all'interno di gruppi culturalmente omogenei, questo esercizio produce risultati sorprendenti. Attenti a non ridere di chi finisce per ultimo.

Fonte: Swatch, Timex, ecc

"La cipolla della diversità"

Non importa quale sia il gruppo, abbiamo tutti molte cose in comune e molte differenze che ci completano. Un semplice esercizio per scoprirle – Divertitevi!

RISORSE NECESSARIE

- Ampio spazio all'interno di una stanza

DIMENSIONE DEL GRUPPO

- Da 10 a 40, è richiesto un numero pari di partecipanti!

TEMPO

- Fino a 30 minuti

PASSO DOPO PASSO

- Viene chiesto ai partecipanti di formare un cerchio interno ed uno esterno (che rappresentano gli strati della cipolla) disposti a coppie uno di fronte all'altro
- Ogni partecipante deve trovare (velocemente) un elemento (abitudini, aspetto, background, comportamento...) in comune con il suo partner e trovare un'espressione che lo rappresenti (potete lasciare l'espressione aperta o indicarne ogni volta una diversa: "Cantate una canzone", "fate un breve mimo", "inventate una poesia di due righe", "esprimetela producendo rumori", "esprimetela con simboli", ...)
- Una volta fatto questo il gruppo più esterno si muove verso destra; ogni nuova coppia deve trovare una somiglianza ed esprimerla. Potete dare indicazioni sul tipo di somiglianza (cibo preferito, che cosa non mi piace della scuola, famiglia, musica, abitudini, comportamenti, schieramento politico ...) andando sempre più in "profondità"
- Le coppie possono cambiare più volte fino a quando il cerchio si chiuderà (a seconda delle dimensioni del gruppo). Una variante più difficile potrebbe essere cercare le differenze all'interno della coppia e gli elementi in comune (o cercare un'espressione / situazione che li comprenda entrambi)

RIFLESSIONE E VALUTAZIONE

- Può essere seguito da discussioni su: Quali somiglianze / differenze ci hanno colpito? Da dove nascono? Fino a che punto le nostre differenze possono essere complementari?

QUESTO METODO DAL VIVO

- Può aiutare a rompere il ghiaccio, ma può anche essere usato alla fine di una sezione (la cipolla dell'addio) o per trovare elementi d'identità o... (dipende tutto dalle domande che vengono fatte) Attenzione: può essere chiososo e caotico!

Fonte: Claudia Schachinger

1.4 Esercizi individuali

Gli esercizi individuali, come dice il nome stesso devono essere fatti individualmente (con uno spirito di gruppo comune). Vi potreste chiedere: "L'apprendimento interculturale non si basa sugli incontri?". Ebbene sì, ma non saremo in grado di imparare tutto ciò che vorremmo da semplici incontri, se non facessimo un passo indietro e ci fermassimo a guardare tutto ciò che ci accade in quei processi. Tali esercizi vengono inseriti per incoraggiare l'autocritica, un comportamento curioso e inquisitorio, un dialogo tra cuore e cervello. Imparare attraverso la scoperta di noi stessi.

"Il mio cammino verso l'altro"

Il nostro approccio verso l'altro (fondamentale per l'apprendimento interculturale) è influenzato nel corso della nostra vita, a partire dall'infanzia, da diversi fattori (istruzione, ...). Questo "viaggio" conduce fisicamente, emotiva e mentalmente verso fasi diverse che contribuiscono o ostacolano un approccio costruttivo nell'incontro con altre persone nel corso della vita. Un viaggio dentro me stesso sulle possibilità e gli ostacoli, le percezioni e gli stereotipi.

RISORSE NECESSARIE

- Un edificio con almeno cinque stanze; oggetti per decorare le stanze (carta e penne, forbici e colla, giocattoli, diversi articoli usa e getta da utilizzare a seconda dell'argomento, cassette audio o CD, foto, quadri, stoffe morbide, lana rossa, cuscini, caffè ...) e altri elementi di arredamento (sedie, tende, funi). Gli animatori hanno bisogno di tempo per preparare lo spazio prima che arrivino i partecipanti. Per ogni partecipante fornite carta e penna (una sorta di "diario"). Assicuratevi che tutte le persone all'interno dell'edificio siano state messe al corrente dell'esercizio, in modo tale che non si stupiscano delle "decorazioni"

DIMENSIONI DEL GRUPPO

- Da due a numerosi partecipanti a seconda dello spazio (pochi partecipanti andrebbero bene per scambiarsi le esperienze nella fase successiva, troppi potrebbero disturbarsi se lo spazio nella stanza non è sufficiente)

TEMPO

- La preparazione delle stanze richiede, se ben organizzate, 30 minuti. L'esercizio invece dai 45 ai 90 minuti, per il "viaggio individuale", 30 minuti per lo scambio.

PASSO DOPO PASSO

- Ogni stanza è costituita da diversi "spazi", incentrati su aspetti particolari del nostro sviluppo (infanzia - famiglia - scuola - società ...) che corrispondono alle diverse "fasi" del nostro viaggio nella vita. Il "cammino" verso l'altro può essere caratterizzato da una fune rossa (o lana) che va da uno spazio all'altro. In ogni parte gli oggetti, le dinamiche e le domande porteranno i partecipanti a riflessioni approfondite e complete, che cercano di risvegliare la memoria.

- Prima di fare l'esercizio individualmente, verranno spiegati ai partecipanti gli obiettivi e verrà distribuito un "programma" per il viaggio (dove si trovano le stanze, i temi, le fasi da seguire, il tempo e il procedimento ...) e alcuni chiarimenti, se necessario. Deve essere sottolineato l'aspetto volontario dell'esercizio (fermatevi quando volete)

- I partecipanti sono invitati a muoversi all'interno della stanza uno per volta, senza disturbarsi, cercando angoli comodi dove sedersi e riflettere e utilizzando tutto il tempo che occorre. Durante il loro "viaggio" possono scrivere una sorta di diario o prendere appunti che possono essere successivamente condivisi in varie forme a seconda della situazione del gruppo (personale!). La descrizione delle stanze viene fornita per trarre ispirazione e può essere adattata a vostro piacimento.

1° stanza: Infanzia (le mie radici, uno spazio protetto, primi sviluppi ...)

Questa stanza dovrebbe evocare "flash" sui ricordi dell'infanzia e le emozioni, la prima e la più profonda esperienza di "cultura".

- "Spazio 1" (e possibilmente 2): Domande sulla famiglia. Le prime esperienze di incontro e vicinanza, relazioni, fiducia ... (Accompagnate da foto di bambini, un ambiente confortevole, musica soft, odori che rievocano la casa, la possibilità di disegnare e di visualizzare le cose, ricollegandole a odori e suoni)

- "Spazio 3" : Percezione e differenza, spazi personali e sviluppo ... (nella stanza dovrebbero esserci a disposizione giochi e strumenti, oggetti con cui giocare, sperimentare con le proprie mani, come i fiori e la terra, materiali da costruzione, bambole, stoffe, pentole, forbici, carta e penne, un fischietto, libri per bambini, un telefono ...)

- "Spazio 4": Cultura, valori, atteggiamenti e la loro origine (disegni e simboli – libri, TV, giochi ... - aiuteranno ad immaginare i diversi valori e le loro "fonti", le loro origini)

2° stanza: Primi passi ... (difficoltà e scoperta)

Questa stanza dovrebbe rappresentare le tensioni provate nelle diverse aree: tra l'incoraggiamento, la scoperta delle possibilità e le opportunità da una parte e le difficoltà, limitazioni e delusioni dall'altra. Questa può essere rappresentata dividendo le celle in due parti con colori diversi, ogni parte contiene frasi o dichiarazioni sentite dai diversi 'attori sociali' in questo contesto. Al centro dello "spazio", si trova una domanda chiave o una frase che i partecipanti devono completare. I punti trattati potrebbero essere la selezione, la competizione, le attitudini e i valori trasmessi, la scoperta del significato di relazione e cooperazione, i pregiudizi, la religione, la valorizzazione delle doti di ogni singolo individuo, i contatti con culture straniere ...)

- "Spazio 1": Scuola

- "Spazio 2": Famiglia e ambiente circostante

- "Spazio 3" : Società

3° stanza: "Isole" (spazio di riflessione e riposo)

Le "isole" dovrebbero essere spazi 'accoglienti' e confortevoli, con materassi e cuscini, caffè e così via. Rappresentano gli spazi per riposarsi e riflettere, dove i partecipanti possono pensare in tranquillità a situazioni particolari, discussioni, attività, persone, ecc., che hanno aiutato e permesso l'incontro e l'affermazione positiva delle differenze.

- "Spazio 1": Gli amici

- "Spazio 2": La mia organizzazione

- "Spazio 3": Altri spazi di riflessione

4° stanza: sulla mia strada ... (fasi di consapevolezza)

Lungo la strada ci sono figure, domande, simboli ... riguardo questioni e aspetti diversi che vengono affrontati e ricordati dai partecipanti e che potrebbero essere importanti nel riconoscere le differenze e in che modo queste sono state valorizzate o ostacolate. Le domande potrebbero basarsi sulla curiosità e l'empatia, comportamenti e atteggiamenti, confronto, ostacoli e barriere verso gli altri, realtà e "immagini mentali", necessità percepite, esperienze di cambiamento, nuove scoperte ...

5° stanza: prospettive (il mio coraggio, i miei obiettivi ...)

Le "finestre" dovrebbero rappresentare le nostre prospettive. In ogni angolo c'è uno spazio per riflettere su questioni chiave quali "l'incontro", il miglioramento, le "esperienze chiave" ..., esempi positivi, incoraggiamento ...

RIFLESSIONE E VALUTAZIONE

- E' molto importante dare ai partecipanti tempo e spazio per esprimere le loro esperienze diverse, scoprire e rispettare ciò che non vogliono (non possono) condividere. Il rispetto della privacy deve essere evidenziato. Gli animatori devono essere pronti ad accompagnare i partecipanti che hanno bisogno di aiuto. Lo scambio delle esperienze deve avvenire in un ambiente sicuro, talvolta può avvenire anche in modo simbolico. Dopo questo esercizio non è adatta una discussione di gruppo. Domande semplici (Che cosa ho scoperto?) dovrebbero essere sufficienti per stimolare lo scambio all'interno di piccoli gruppi (scelti personalmente e dove i partecipanti si sentono a loro agio). A seconda del gruppo potreste preparare un muro con poster vuoti (o il "muro delle scoperte") o altri metodi che forniscano una forma anonima di scambio con il gruppo.

Può essere interessante approfondire argomenti sul nostro modo di imparare, percepire e creare stereotipi ... E' importante sottolineare sempre il potenziale costruttivo delle esperienze, il valore delle diverse storie di vita, il rispetto per le sensazioni individuali e il fatto che non siamo "schiavi" di ciò che abbiamo vissuto, ma che possiamo imparare da questo.

QUESTO METODO DAL VIVO

Questo metodo è stato utilizzato (con un diverso tema di riflessione) per la prima volta nel CENTRO Giovanile Europeo a Budapest con circa 30 partecipanti. L'ascensore è stato bloccato con lo spago rosso, suscitando lo stupore dello staff. L'edificio era colmo di persone che scrivevano diari. Scoperte e riflessioni sono state introdotte nel processo dell'attività e fatte proprie. Successivamente sono state discusse con il gruppo.

Le domande nei diversi "spazi" devono essere adatte per forma e contenuto al gruppo e al processo precedente. E' necessaria un'attenta preparazione. Integrate le esperienze dei partecipanti, ma state attenti a non ferire o provocare nessuno. Non tutti i gruppi (o persone) sono pronte ad un'ora di riflessione personale. Rispettate i tempi diversi. Non sottovalutate gli effetti delle esperienze emergenti e dei ricordi "nascosti" delle persone. Gli animatori devono essere a continua disposizione. Rispettate le libertà di ogni partecipante di spingersi dove vuole

(Fonte: Adattata da JECI-MIEC Study Session 1997, EYC Budapest)

Glossario

IDENTITA': In sociologia, nelle scienze etnoantropologiche e nelle altre scienze sociali, il concetto di identità riguarda, da un lato, il modo in cui l'individuo considera e costruisce se stesso come membro di determinati gruppi sociali: nazione, classe sociale, livello culturale, etnia, genere, professione, ecc.; da un altro, il modo in cui le norme di quei gruppi consentono a ciascun individuo di pensarsi, muoversi, collocarsi e relazionarsi rispetto a sé stesso, agli altri, al gruppo a cui afferisce ed ai gruppi esterni intesi, percepiti e classificati come alterità

IDENTITA' DI GENERE: In alcune correnti della sociologia sviluppatesi negli Stati Uniti d'America a partire dagli anni settanta, viene utilizzato per descrivere il genere in cui una persona si identifica (vale a dire che possono influenzare l'identità di genere includono le informazioni relative al genere portate da famiglia, mass media e altre istituzioni. Non è chiaramente definita l'età entro la quale l'identità di genere si sia definitivamente formata e risulta molto variabile anche l'età in cui potrebbero sorgere eventuali disagi legati all'identità di genere.

SESSO BIOLOGICO: L'appartenenza biologica al sesso maschile o femminile determinata dai cromosomi sessuali. Carattere che rende possibile in una specie la riproduzione bi parentale, suddividendo gli individui in maschi o femmine. Geneticamente dipende da una copia di cromosomi (cromosomi sessuali) che nell'uomo sono diversi per il maschio (XY) e uguali per la femmina (XX): il sesso è perciò determinato dal cromosoma (X o Y) presente nello spermatozoo al momento della fecondazione (determinazione singamica). A livello del fenotipo, il sesso si manifesta attraverso caratteri sessuali primari (gonadi e apparato genitale) e secondari (dovuti all'azione degli ormoni sessuali). Le gonadi si sviluppano da pieghe del mesoderma embrionale dopo che in esse si sono localizzate le cellule germinali primitive (protogoni), circa 45 giorni dopo la fecondazione; i genitali interni ed esterni compaiono entro i primi cinque mesi: lo sviluppo completo dei caratteri sessuali, che investono anche la sfera psichica, avviene durante la fase adolescenziale della pubertà. Tuttavia alcuni individui hanno combinazioni di cromosomi, ormoni e genitali che non seguono le definizioni tradizionali di "uomo" e "donna", mentre tra un individuo e l'altro i genitali possono variare nelle forme o in alcuni casi presentarsi più di un tipo di genitali o genitali difficili da classificare. Anche gli attributi corporei correlati al sesso di una persona (forma del corpo, peli del viso, timbro della voce ecc.) non sempre corrispondono con quelli attribuiti al loro sesso basato sui genitali

IDENTITA' SESSUALE: (o caratterizzazione sessuale) descrive la dimensione soggettiva del proprio essere sessuati; essa inoltre risponde ad un'esigenza di classificazione e stabilità anche se contiene elementi di incertezza e di imprevedibilità essendo l'esito di un processo costruttivo influenzato dalla complessa interazione tra aspetti biologici, psicologici, educativi e socioculturali.

ORIENTAMENTO SESSUALE: Descrive la direzione della sessualità di un individuo, indipendentemente dal genere a cui tale individuo appartiene o sente di appartenere. Nel linguaggio comune si parla di orientamento eterosessuale, bisessuale ed omosessuale. Si parla anche di asessualità in assenza di un orientamento definito nei confronti della sessualità. Il concetto di orientamento sessuale implica che il comportamento di un individuo sia una necessaria conseguenza della direzione della sua sessualità. Secondo tale impostazione le relazioni omosessuali, eterosessuali o bisessuali sono naturali. Di conseguenza il mancato riconoscimento della parità di diritti costituisce una discriminazione basata sull'orientamento sessuale.

IDENTITA' MULTIPLA: Tutti investiamo più ruoli, di conseguenza abbiamo un'identità multipla, definita come identità sociale. E' opportuno, infatti chiarire che l'identità è contestuale e relazionale, cioè essa può variare in base al contesto, al ruolo che si intende assumere in tale contesto ed alla posizione, autodeterminata o meno, che si gioca (o ci viene fatta giocare dagli altri con le loro identità) all'interno della rete di relazioni e percezioni (simmetriche ed asimmetriche) al cui interno ci si trova iscritti ed attivi. Esempio: quando oltrepasso la Dogana quella che conta è la mia identità nazionale e non quella religiosa o professionale. Proprio per questa molteplicità, perché possa essere compreso il concetto di identità, è necessario assumere che ci debba essere un elemento di riferimento: l'alterità.

OMOFOBIA: Dal greco HOMOS stesso, medesimo e FOBOS paura. Letteralmente significa "paura dello stesso", tuttavia il termine "omo" è qui usato in riferimento ad omosessuale. Il

termine è un neologismo coniato dallo psicologo clinico George Weinberg nel suo libro *Society and the Healthy Homosexual* (La società e l'omosessuale sano), pubblicato nel 1971. Un termine precursore è stato omoerotofobia, coniato dal dottor Wainwright Churchill nel libro *Homosexual behavior among males* (Comportamento omosessuale tra maschi), pubblicato nel 1967.

DISPERDERE: lat. DISPÉRDERE - p.p. DISPÉRSUS - comp. della partic. DIS indicante divisione e PÉRDERE mandare in malora (v. Perdere), ma più propriamente da DISPERGERE (*dis* e *spargere*). Propr. Spargere, Mandare in parti diverse, per modo che della cosa si perda la traccia; indi Distruggere, Sterminare; ed altresì Far perire in mal modo; altrimenti Mandare in perdizione, Sperdere. Occorre distinguere dispersione da abbandono. La dispersione scolastica non può essere letta, ormai, semplicemente come evasione dall'obbligo o abbandono del corso di studi intrapreso prima della conclusione dello stesso. Dalla metà degli anni '80 il termine dispersione scolastica sostituisce quello di "mortalità" scolastica e tende a rappresentare lo stato di coloro che sono "scivolati fuori" (*drop out*), come espressione di una qualche anomalia dei sistemi formativi le cui cause sono, oggi, ritenute complesse e non soltanto afferenti al soggetto o al contesto familiare, ma anche del sistema scolastico stesso che genera dispersione in quanto non in grado di presentare un'offerta formativa che risponda ai bisogni della popolazione scolastica. Una concezione moderna di dispersione interseca dunque non soltanto gli abbandoni e le ripetenze, ma anche tutte quelle situazioni di disagio grave che non permettono ai ragazzi/e di esprimere le proprie potenzialità e di valorizzare i propri talenti.

Le ricerche più recenti indicano nel crollo della motivazione e della significatività attribuita al percorso formativo una delle cause più forti della dispersione intesa nell'accezione più ampia. Oggi si tende ad individuare due categorie di fattori causali rispetto alla dispersione: cause "interne" (ma la discussione sarebbe lunga: sono totalmente interne?) che fanno riferimento a dimensioni cognitive, a fattori di personalità, alla sfera motivazionale e cause "esterne" come qualche "deficit" degli erogatori di istruzione/formazione o il contesto familiare di provenienza. Il concetto di dispersione scolastica è anche un concetto culturale/normativo, dipende cioè dall'idea di scolarizzazione che esiste in una determinata società. Nella società occidentale è prevista una formazione regolare che arriva intorno ai 18 anni, quindi si parla di dispersione sino al raggiungimento di quell'età e si può anche intendere disperso chiunque non raggiunga, entro il termine anagrafico previsto, la conclusione di uno dei "canali" formativi previsti dall'ordinamento scolastico/formativo del paese di appartenenza.

DISAGIO: E' la situazione di difficoltà per un soggetto nel sentirsi bene con sé stesso e/o con gli altri. Il disagio può essere personale e quindi con riferimento alla condizione di malessere in relazione alla sfera personale, oppure sociale e riferito alla propria condizione di malessere in relazione alla società circostante. Il disagio sociale di un individuo è la diretta conseguenza di un disagio personale non tempestivamente curato. Il disagio può anche non necessariamente essere riconducibile ad uno specifico problema. Molte volte le cause sono numerose, concatenate o complesse e difficilmente identificabili. Molte persone soffrono di disagio senza conoscerne i motivi e senza avere dei problemi specifici. La letteratura scientifica, di tipo psicologico e pedagogico, sottolinea come il termine ricorrente di "disagio" sia estremamente complesso e variegato: termine contenitore, si riferisce ad una ampia gamma di problematiche, spesso differenti tra loro e non sovrapponibili. Un individuo può esprimere il proprio disagio sotto molteplici sfaccettature, attraverso comportamenti ed atteggiamenti più o meno esternati. Il disagio assume una specificità a seconda della causa maggiore o del problema che lo ha scatenato, del tipo di persona che coinvolge o dell'ambiente o contesto in cui si sviluppa.

BULLO: Antica parola che risale al Rinascimento. Tommaso Garzoni la usò in una sua opera monumentale, qui era affiancata a bravazzi, spadaccini e sgherri di piazza. Il primo a registrare questo termine in un dizionario è Alfredo Panzini: lo dice voce romanesca (derivata dal settentrionale bulo) che sta per smargiasso, bravaccio, teppista. Il significato della parola dunque si attacca all'inizio a un'idea di violenza organizzata. Nel Novecento si attenua: indica per lo più soltanto un giovane arrogante, se non addirittura un gagà pacchiano. Nel secolo scorso si trova attestato in letteratura (da Pasolini) persino un vezzeggiativo: bulletto di provincia. L'etimologia è incerta: arriverebbe dal germanico dell'alto Medioevo BULE che vuol dire intimo amico o dall'inglese BULL toro

INTERCULTURALE E MULTICULTURALE: Due termini che spesso vengono confusi e utilizzati come sinonimi. In base alla distinzione di ordine concettuale e terminologico proposta dal Consiglio d'Europa nel testo programmatico del 1989, (Conseil de l' Europe, L' education Interculturelle. Concept, context et programme, Strasbourg 1989), il termine **MULTICULTURALE** descrive una situazione di fatto, indica una realtà in cui sono presenti individui e gruppi di etnie e culture diverse. Il termine **INTERCULTURALE** ha invece carattere dinamico ed evidenzia le relazioni e i processi che si stabiliscono tra soggetti o gruppi appartenenti a culture o etnie diverse.

RAZZISMO: Nella sua definizione più semplice, per razzismo si intende la convinzione preconcepita e scientificamente errata (come ampiamente dimostrato dalla genetica delle popolazioni e da molti altri approcci metodologici), che la specie umana sia suddivisa in "razze" biologicamente distinte, caratterizzate da diverse capacità intellettive, con la conseguente idea che sia possibile determinare una gerarchia di valore secondo la quale una particolare ipotetica "razza" possa essere definita superiore o inferiore ad un'altra. Nell'etimologia, tradizionalmente, con il termine razzismo si riconduceva alla composizione di razza, dal latino *generatio* oppure *ratio*, con il significato di natura, qualità e *ismo*, suffisso latino *-ismus* di origine greca *-ismòs*, con il significato di classificazione o categorizzazione, qui inteso come astratto collettivo, sistema di idee, fazione e, per estensione, partito politico che può sottintendere significati differenti. Oggi l'etimologia viene in genere interpretata in modo diverso, in quanto si suppone che il termine razza italiano, così come gli equivalenti nelle altre lingue neolatine, derivi dal francese antico *haraz* o *haras*, allevamento di cavalli; per falsa divisione del termine unito all'articolo, *l'haraz* diventa così *la razza*.

Cap.2 L'insegnante antropologo. Proposte e strumenti per una osservazione condivisa nella scuola plurale

a cura di Lorenzo Luatti

2.1 Osservare per comprendere e innovare

Saper osservare significa imparare a guardare intenzionalmente in modo da poter "serbare" e cioè conservare i dati osservati, per poterci tornare sopra e riflettere. A scuola c'è poco tempo per studiare quanto succede e per osservare e riflettere su quanto si fa, sul suo senso, sull'opportunità e congruenza delle decisioni rispetto ai valori di riferimento. Ciò nonostante tutte le volte che l'insegnante è messo in condizioni di riflettere, ne trae non solo soddisfazione ma anche nuove conoscenze professionali.

Esistono strumenti e percorsi, di ricerca e di formazione, già sperimentati e validati, che consentono di rivedere e rileggere concretamente il nostro agire, i nostri metodi, le nostre procedure e le nostre pratiche – attivando un canale riflessivo mentre si conduce l'azione –, ed eventualmente rinnovarle e adeguarle alle mutevoli situazioni ed esigenze. Essi consentono di riscoprire il senso delle nostre azioni.

Raccontare del proprio fare come "viaggio pensoso", senza autocompiacimento ma con una disposizione altruistica, è elemento di qualità del proprio lavoro, perché implica un processo di sistematizzazione guidato dalla scrittura che obbliga a rileggere e riflettere sul proprio fare (spesso connesso a quello di altri attori coinvolti), a ripensare alle proprie azioni con consapevolezza, prendendo da esse le distanze: diviene così uno strumento importante di riflessione e di analisi dei propri itinerari e metodi di lavoro. Si rivela un esercizio di decentramento e di straniamento altamente formativo. Così intesa, praticare l'osservazione significa sostenere processi di qualità e innovazione; osservare diviene sinonimo di ricercare, in grado di produrre nuova conoscenza.

Se un insegnante ha fatto esperienze di osservazione puntuale, matura e amplifica le capacità di riflessione a beneficio del suo lavoro quotidiano; saprà cogliere, meglio e più rapidamente, tutte quelle evidenze, quei dati che normalmente acquisisce; inoltre, un lavoro di questo tipo, ci rende più sensibili alla varietà, a leggere e meglio "focalizzare" le diversità e il movimento in contesti che non conosciamo, che conosciamo poco, che pensiamo di conoscere. Si vengono a scoprire cose che semplicemente non sapevamo.

Nelle seguenti pagine presentiamo alcune proposte di strumenti, ampiamente sperimentati da insegnanti di scuole multiculturali, di vari livelli di istruzione e contesti territoriali. Possono essere ricondotti a due blocchi tematici:

- l'approfondimento delle dinamiche relazioni tra scuola e famiglia e le diverse rappresentazioni che vi sono alla base;
- l'osservazione sulle dinamiche relazionali in classe e fuori della classe.

Un aspetto comune agli strumenti qui proposti è il loro inserimento all'interno di momenti e occasioni di confronto e scambio tra i docenti. Possono essere utilizzati con profitto individualmente dall'insegnante; tuttavia, se le osservazioni sono raccolte e condivise con un altro/i insegnante/i e, periodicamente sono discusse e scambiate con altri docenti, i risultati raccolti da questi percorsi di ricerca azioni acquistano un valore formativo maggiore.

Nell'utilizzare gli strumenti proposti è importante curare i settings: significa porre attenzione e condividere con i colleghi le attività didattiche finalizzate alla costruzione di contesti significanti, entro cui inserire gli strumenti di osservazione. È bene esplicitare sempre le situazioni e le modalità con cui sono raccolte le osservazioni, perché i contesti non sono mai neutri e possono influire sul tipo di risposta dei soggetti osservati.

2.2 Il rapporto tra la scuola e le famiglie straniere

Il rapporto tra famiglia e scuola costituisce un nodo problematico, disseminato da incomprensioni, fraintendimenti, silenzi. Gli insegnanti spesso individuano nella lontananza il tratto comune alle famiglie immigrate, che di volta in volta si traduce in disinteresse, delega, abbandono, fiducia assoluta nella scuola e nell'istruzione. Non mancano certamente situazioni – e sono sempre più numerose –, che evidenziano una relazione scuola/famiglia positiva, aperta, di dialogo costante. Ma l'impressione che si ricava ascoltando gli insegnanti è che si tratti di situazioni minoritarie, soprattutto nei livelli di scolarità più alti.

Spesso i docenti riconducono ad una certa appartenenza nazionale/culturale le difficoltà di comunicazione con la famiglia migrante. L'organizzazione e la cultura del nucleo familiare incidono sicuramente sulle richieste e le aspettative nei confronti della scuola; tuttavia una lettura schiacciata sull'appartenenza etnica, di tipo "culturalista", che pretende di riscontrare "un comportamento tipico" in cui categorizzare un'intera comunità, viene smentita dall'esistenza di esperienze di segno contrario. Così facendo si costruisce una categoria, quella della famiglia immigrata che è tutto fuorché omogenea. L'inefficacia del criterio di appartenenza etnica, quale chiave di lettura per giustificare certi comportamenti delle famiglie, riporta in evidenza il ruolo di altri fattori. Tra questi va ricordata la condizione economica e il ruolo che giocano le non rare situazioni di marginalità sociale; gli anni di permanenza nel nuovo Paese, il periodo di tempo intercorso dal ricongiungimento con l'altro coniuge e con il figlio/a, nonché la presenza di precedenti esperienze con figli inseriti nella scuola italiana. Un fattore di rilievo è poi il capitale culturale detenuto dai nuclei familiari sull'investimento formativo: il livello culturale familiare struttura le relazioni tra famiglie e scuole, e contribuisce a determinare il rendimento scolastico e la propensione alla prosecuzione negli studi del figlio. La capacità di instaurare un dialogo tra le istituzioni scolastiche e le famiglie è dunque elemento centrale per comprendere meglio la situazione e le difficoltà degli alunni di origine straniera e per mediare tra l'educazione trasmessa a scuola e in famiglia.

Alla base di queste esperienze, e di ogni azione ben meditata, c'è sempre un'attività propedeutica con una precisa finalità conoscitiva: far emergere e comprendere meglio le problematiche e le aspettative dei due attori della relazione. È da qui che occorre partire per pensare possibili attività e servizi, più rispondenti ai bisogni.

Questi due strumenti di osservazione - una griglia per l'autosservazione e un questionario per i genitori - possono aiutarci a comprendere meglio la situazione familiare dei nostri allievi stranieri, consentendo di andare oltre a visioni impressionistiche impressioni o a valutazioni superficiali, che poggiano spesso sul senso comune.

Griglia di osservazione

Indicare se i genitori dell'alunno straniero

- sono presenti in maniera assidua (incontri collettivi e individuali)
- sono informati e partecipano ad alcune iniziative
- sono presenti a tutti gli incontri individuali
- sono presenti saltuariamente
- non partecipano mai

Indicare se i genitori sono attenti

- alla frequenza scolastica (assidua e continua) sì no
- alle comunicazioni scuola-famiglia sì no
- allo svolgimento dei compiti assegnati per casa sì no
- al rispetto dell'orario scolastico sì no
- al materiale scolastico sì no

Si spieghino le ragioni dei comportamenti assunti dai genitori nel rapporto con la scuola

Questionario genitori (da proporre durante i colloqui individuali)

Padre

La mia lingua madre è:.....

Madre

La mia lingua madre è:.....

In casa parliamo.....

- Desideriamo molto che nostro/a figlio/a conservi la lingua e la cultura del nostro paese, non deve dimenticare le sue origini sì no
- Pensiamo che la scuola possa aiutarci in questo sì no
- In realtà desideriamo tornare nel nostro Paese appena possibile sì no
- Desideriamo molto che nostro/a figlio/a scelga la lingua e la cultura che preferisce sì no
- Pensiamo che questo l'aiuterà a vivere meglio in Italia sì no
- Siamo molto contenti se impara la lingua del paese in cui vive e non importa se non ricorderà più la nostra lingua sì no
- Speriamo che vivrà in Italia sì no
- Anche noi non torneremo nel nostro Paese sì no

Una parte dei conflitti e dei malintesi tra scuola e famiglia sono riconducibili al funzionamento implicito di norme e consuetudini relazionali e comunicative. Creano "imbarazzo", ma sono risorse importanti per interrogarci su di noi e sul nostro operato. Sono episodi in cui possiamo specchiarci e aiutano a rivedere le nostre pratiche. Per questo vanno colti, rielaborati, discussi insieme.

Durante un corso di aggiornamento con insegnanti e educatrici sono stati raccolti alcuni casi di malinteso e fraintendimento incontrati più di frequente. I racconti confermano il fatto che in molti casi non si tratta di un conflitto tra modelli educativi differenti (che tuttavia sono presenti), ma le difficoltà possono essere ricondotte alla dimensione pragmatica della comunicazione. Il lavoro di analisi degli incidenti comunicativi permette agli operatori della scuola di portare l'attenzione in maniera particolare sulla relazione con la famiglia. La formazione dei docenti è spesso molto centrata intorno al lavoro educativo e scolastico con i bambini e i ragazzi e in misura minore sulla relazione con e tra gli adulti.

L'analisi degli "incidenti critici" condotta in gruppo (a volte con la presenza di una mediatrice straniera che può introdurre anche il punto di vista dell'altro) consente di individuare e di promuovere atteggiamenti di apertura:

a) conoscendo meglio se stessi e gli altri, essere consapevoli che i propri atteggiamenti, comportamenti, gesti e attitudini si sono modellati a partire da certi valori, riferimenti, cornici culturali, ma sono invece vissuti come universali (decentramento);

b) mettersi nei panni dell'altro, saper osservare, ascoltare, facendo leva anche sui messaggi non verbali, ricondurre le osservazioni dei comportamenti e delle pratiche al loro contesto e a riferimenti generali, senza tuttavia negare la soggettività delle scelte e dei comportamenti (empatia);

c) costruire insieme rappresentazioni e progetti comuni, a partire dalle differenze, per individuare gli elementi condivisi di un luogo di accoglienza per tutti i bambini (la negoziazione). Soprattutto evita o riduce il rischio di interpretazioni rigide e letture cultura liste.

Nel box riportiamo una possibile traccia che consente a ciascun docente di ricostruire l'incidente interculturale a cui hanno partecipato in prima persona. Si consiglia ricostruirlo attraverso la scrittura che favorisce una maggiore riflessione e sistematizzazione dell'evento nelle sue fasi. I diversi racconti dei docenti vengono poi condivisi nel gruppo.

Griglia di rilevazione degli incidenti interculturali

Raccontare in forma narrativa l'“evento critico” di cui si è stati attori. Può fare riferimento ad un evento avvenuto all'interno delle scuola oppure nel condominio o in altro luogo urbano. Si può seguire questa traccia:

1. Ricostruzione dettagliata della situazione in cui si è verificato il malinteso comunicativo
2. I soggetti/attori protagonisti e i loro diversi ruoli
3. Le soluzioni prospettate
4. Gli esiti

Condivisione nel gruppo dei docenti

Anche se non rivolto ai docenti, mi sembra utile e interessante proporre una traccia di intervista con insegnanti e genitori per approfondire meglio le rappresentazioni reciproche. Con questa precisa finalità, possiamo realizzare alcuni incontri focus con insegnanti (delle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado) e con gruppi di genitori stranieri (sia distinti per provenienza, sia “misti”). La discussione, con le insegnanti e con i genitori stranieri, può seguire alcuni punti di attenzione, come evidenziato nei seguenti box.

Traccia per intervista i docenti

- *le modalità di relazione instaurate con le diverse famiglie immigrate* (come si svolgono i primi contatti con i genitori/il genitore; quali sono i dispositivi, le risorse, le strategie che la scuola attiva quando arrivano i genitori per richiedere l'iscrizione del figlio; come viene accolta la famiglia in queste prime fasi di approccio con l'istituzione scolastica...);
- *la partecipazione delle famiglie immigrate alla vita scolastica* (qual è la percezione degli insegnanti sul grado di partecipazione dei genitori stranieri alle attività scolastiche; se partecipano – quanto, come... – a riunioni, feste, gite, colloqui, momenti di aggregazione...).
- *gli incidenti di comunicazione con le famiglie immigrate* (quali sono le difficoltà di comunicazione con i genitori stranieri; quali gli incidenti di percorso e quali strategie sono state attivate in questi casi; quali strumenti sono presenti nello zaino dell'insegnante...).
- *l'immagine della scuola (o dei servizi educativi) che, secondo le insegnanti, hanno le famiglie immigrate*. In questo caso si chiede ai docenti intervistati di provare a restituire l'immagine che le famiglie immigrate, secondo la loro personale percezione, hanno della scuola italiana o meglio della scuola frequentata dai loro figli in Italia. È l'immagine filtrata dall'insegnante: cosa ritiene che pensino i genitori immigrati?

Al termine degli incontri si può chiedere alle docenti, come ulteriore domanda da scrivere per punti, sulla base di quanto è stato osservato e della loro esperienza, cosa esse farebbero per migliorare la relazione con le famiglie straniere (*Proposte e suggerimenti per migliorare la relazione con le famiglie immigrate*).

Traccia per intervista alle famiglie straniere

- *l'idea che i genitori stranieri hanno della scuola italiana*; non la scuola italiana in astratto, ma quella che loro conoscono in base all'esperienza concreta di genitori (rappresentazioni e aspettative nei confronti della scuola e del futuro scolastico dei figli: cosa ne pensano, quale giudizio ne danno, come la vedono, come considerano il "modello educativo" proposto dalla scuola italiana...).

- *l'invito a svolgere un confronto con la scuola del paese di origine*. L'argomento stimola il ricordo e la comparazione con l'esperienza scolastica realizzata nel paese di provenienza nella duplice veste di allievo e genitore. Consente di far emergere le specificità...

- *le difficoltà che nella loro esperienza di genitori incontrano nel rapporto con la scuola* (quali sono i nodi critici del rapporto con gli insegnanti. Partecipano e vanno alle riunioni, ai colloqui? E come si trovano con gli altri genitori?).

- *le proposte che si sentirebbero di fare all'insegnante*, cioè le considerazioni e i suggerimenti per una scuola più attenta ai bisogni, agli aspetti linguistici e culturali di cui sono portatrici le famiglie.

L'incontro, anche in questo caso, si può concludere con una domanda di tipo proiettivo (con possibilità di rispondere nella lingua materna) in cui si chiede di immaginare una situazione di questo tipo: "un tuo connazionale verrà in Italia nei prossimi mesi insieme ai suoi figli. Ti chiede informazioni e consigli sulla scuola italiana. Aiutalo ad orientarsi sulla base della tua esperienza. Fai un elenco con le informazioni e i suggerimenti sulla scuola italiana che tu ritieni più importanti".

2.3 Osservare le relazioni in classe e nell'extrascuola

Sui temi importanti relativi alla "qualità" e l'intensità delle relazioni a scuola e fuori della scuola dei nostri allievi, siano essi italiani o stranieri, sappiamo ben poco. Eppure sono temi centrali e delicati sui quali dovremmo essere più competenti.

La dimensione delle relazioni sociali nella scuola e nell'extrascuola può essere indagata principalmente mediante la proposta di strumenti e sollecitatori che richiedono la partecipazione attiva degli alunni, ma anche indirizzando l'attenzione osservativa degli insegnanti. Proporre a tutti gli alunni gli strumenti diretti aiuta a considerare l'alunno straniero nel contesto della classe, a non separarlo dai suoi compagni ma consente anche di evidenziare realtà e relazioni che sfuggono alla consapevolezza immediata.

Agli insegnanti si può suggerire di osservare le dinamiche relazionali in classe e nell'extrascuola attraverso l'uso di un questionario, dal quale partire per costruire un "sociogramma" relazionale. La consegna può essere la seguente: "l'insegnante sottoponga a tutti gli alunni della classe questo breve questionario (in fotocopia) per avere informazioni sulla situazione relazionale in classe e nel tempo extrascolastico, anche attraverso dati quantitativi". Prima dell'uso del questionario, può essere interessante confrontare le diverse rappresentazioni (degli insegnanti di classe e degli operatori) a proposito delle relazioni fra pari, sul significato della parola "amicizia"...

Per la scuola primaria, ma anche per la secondaria di I grado, può essere data l'indicazione di integrare il questionario o di sostituirlo con due sollecitatori costituiti rispettivamente dal "Fiore dell'amicizia" (o le mani dell'amicizia o "manicizie" e i palloncini colorati), propedeutici al sociogramma delle relazioni fra pari in classe, e dalla "Mappa" dei luoghi frequentati in città.

Questi strumenti, richiedendo l'intervento dell'alunno e la sua partecipazione attiva, pongono agli insegnanti il tema della predisposizione di un setting educativo-didattico significativo e condiviso al cui interno utilizzarli. Non si tratta di una questione di poco conto. Proporre infatti la compilazione di un questionario comporta comunque una spiegazione delle ragioni.

Relazioni in classe e in città. Questionario

1. Classe..... M F

2. Mi puoi dire quanti amici hai nella tua classe?

- 3-4 amici
- un amico, forse due
- non ho nessun amico nella mia classe
- ho più di 4 amici

3. Ti vedi (cioè stai insieme per giocare, studiare....) con i tuoi compagni di classe anche fuori della scuola? (con uno o più di uno dei tuoi compagni di classe):

- sì, mi vedo con una certa frequenza
- raramente, in alcuni casi
- no, non mi vedo mai

4. ...e se ti vedi con i tuoi compagni fuori dalla scuola, puoi dirmi che cosa fate insieme (puoi dare anche più risposte?)

- giochiamo
- studiamo
- guardiamo la TV
- altro (specificare).....

5. Mi sai dire quanti amici hai fuori dalla scuola (diversi dai compagni di classe)?

- molti pochi nessun amico

6. Puoi dirmi se frequenti (puoi dare anche più risposte):

- amici italiani
- amici di vari Paesi
- amici del tuo Paese di origine

7. Puoi indicare, tra quelli segnati nell'elenco, i luoghi che frequenti (puoi dare anche più risposte):

- la palestra
- la parrocchia
- un centro di aggregazione
- i giardini
- squadre e gruppi sportivi
- gruppi scout
- la piscina
- sede associazione della comunità di origine
- chiesa, moschea, altri luoghi di culto (specificare).....
- altro (specificare).....

8. Ultime domande:

- che cosa fai, di solito, dopo la scuola?

.....
.....

- ...e che cosa fai il sabato e la domenica?

.....
.....

Relazioni in classe: i fiori dell'amicizia

Nei petali scrivi i nomi dei compagni o delle compagne di scuola con cui ti piace giocare. Se vuoi aggiungi altri petali (*disegno*)

Nei petali scrivi i nomi dei bambini o delle bambine con cui ti piace giocare fuori della scuola. Se vuoi aggiungi altri petali (*disegno*)

Indicazioni per gli insegnanti

La proposta dei "fiori dell'amicizia" (per primaria e classe prima sec. I grado) è finalizzata a:

-realizzare un sociogramma delle relazioni in classe da cui emergeranno i bambini non indicati da nessuno (appartati o esclusi), scelti da pochi compagni (poco popolari), scelti da molti compagni (bambini popolari), quelli che si scelgono reciprocamente, i gruppi o le coppie chiuse;

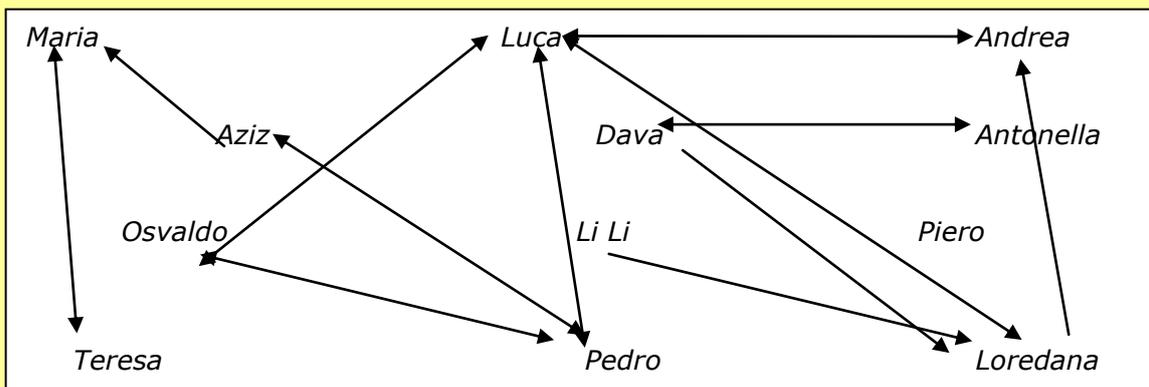
-attuare un confronto fra le relazioni amicali a scuola e fuori della scuola: coincidono in tutto / in parte o sono completamente diverse?

Il sollecitatore può essere proposto alle classi nell'ambito di un lavoro sulle conoscenze e sulle amicizie durante il quale i bambini saranno invitati a mettere a fuoco le loro idee di amicizia: chi sono gli amici?

I bambini saranno invitati a scrivere nei petali (disegnati a tratteggio) i nomi di coloro che essi considerano amici. Ogni fiore ha tre petali, ma naturalmente gli amici possono essere di meno o di più, in questo caso i bambini possono aggiungerne. Può essere richiesto di specificare chi sono le persone indicate nel fiore "fuori della scuola" quando non coincidono con compagni di classe (parenti, altri bambini del caseggiato, del centro sportivo ecc.)

Successivamente al lavoro in classe gli insegnanti realizzeranno il sociogramma delle relazioni amicali in classe: una mappa in cui sono riportati tutti i nominativi degli alunni collegati da frecce sulla base dei fiori dei bambini. Le frecce a due punte collegano bambini che si scelgono reciprocamente.

Esempio di mappa:



Dalla mappa emergono dati interessanti che possono essere anche riportati in elenchi separati:

- i bambini "a parte", non scelti da nessuno
- i bambini poco popolari
- i bambini molto popolari
- i bambini che si scelgono reciprocamente
- i gruppi o le coppie chiuse

A questo punto gli insegnanti hanno a disposizione una rilevazione da confrontare con le osservazioni effettuate direttamente nella classe in momenti diversi.

Relazioni in classe: le mani dell'amicizia o le "manicizie"

Si lavora attraverso giochi motori, racconti e attività grafiche come la realizzazione delle "manicizie", che permettono agli alunni di ripassare la sagoma delle proprie mani e di scrivere nelle dita i nomi dei compagni che ritengono "amici". La consegna dovrebbe permettere di rilevare le relazioni fra i bambini che si realizzano, per lo più, nello scegliersi per i giochi e chiamano "amici" i compagni con cui giocano più volentieri o con cui giocano abitualmente con soddisfazione. Dalle "manicizie" è possibile costruire il sociogramma della classe, L'unione delle diverse mani avviene con la raccolta di esse in un libro. Un'attività che coinvolge e diverte molto gli alunni, anche a costruire il libro con le "manicizie" e soprattutto può favorire una discussione in generale dell'amicizia (per primaria).



Relazioni in classe: i palloncini colorati

Si scrive il proprio nome nel foglio, mentre nei palloncini (vedi figura) si scrive: in rosso, i compagni che si conoscono meglio; in azzurro, i compagni che si conoscono di meno; in verde, coloro che vorremmo conoscere meglio.



Relazioni in città: mappa dei luoghi frequentati in città / nel quartiere

Si propone un'attività collettiva che si inserisce in un lavoro di classe che focalizza la vita extrascolastica degli alunni. A partire da una discussione/conversazione relativa a quello che gli alunni fanno fuori dell'orario scolastico, si individuano i luoghi della città e del quartiere che sono frequentati, siano essi organizzati o informali: palestre, campi sportivi, piazze, parrocchia, piscina, bar, giardino/parco ecc. (senza dimenticare i luoghi "etnici").

Si costruisce così una mappa dei luoghi di incontro. Su un grande foglio possono essere posti dei post-it sui quali sono disegnati i simboli dei diversi luoghi. Successivamente, ogni bambino disegnerà delle sagome che lo rappresentino (oppure, per i più piccoli, l'insegnante predispone delle sagome da ritagliare e personalizzare) che collocherà accanto ai luoghi di maggior frequenza, oppure indicherà il suo nome.

L'attività consente di rilevare i luoghi di maggior frequenza, quelli con frequenza "multi-etnica", i luoghi "separati" etc. ma può anche emergere il dato relativo al convergere o meno degli alunni di una classe in determinati luoghi.

Descrivo infine l'attività denominata "Albero dei talenti". L'obiettivo di questa attività didattica è aiutare i bambini e i ragazzi a diventare consapevoli dei propri talenti attraverso la scoperta dei talenti degli altri. L'attività dedicata alla scoperta reciproca dei talenti viene proposta per un periodo né troppo breve né troppo lungo (ad esempio, un mese). Ogni ragazzo disegna la sagoma di un albero su un cartellone, e poi ognuno raffigura e ritaglia le sagome di vari frutti (es. mele, pere, arance, banane) e le pone alla base del proprio albero dentro un recipiente (una cartella, una busta, ad esempio). La consegna è la seguente (Polito, 2011):

[...] ogni volta che scoprite qualche aspetto positivo di un vostro compagno, ad esempio, una frase, una battuta, un comportamento, un'idea, un suggerimento, un'azione, qualcosa che rappresenta una caratteristica positiva della sua personalità, prendetene nota. Andate alla base del suo albero, scegliete la sagoma di un frutto e scrivete su di essa quello che avete notato e incollatela sul ramo del suo albero. Ad esempio, "Oggi ho notato il pregio della tua simpatia. Hai reso la nostra giornata più bella e allegra. Grazie". Non è necessario mettere la firma. Ognuno di voi guardi le caratteristiche migliori degli altri e prendetene nota. In cambio riceverete un grande vantaggio, perché gli altri ventiquattro vostri compagni stanno osservando e notando le vostre caratteristiche positive, i vostri talenti.

Alla fine del mese, ogni studente si concentra a leggere tutti i commenti che ha ricevuto e dà una restituzione al gruppo classe. Verbalizzando e condividendo i propri talenti e quelli degli altri, gli alunni scoprono che tutti hanno dei talenti, chi più chi meno, ma tutti ne hanno.

Questa nuova attività è stata proposta ad alcune docenti di scuola primaria e ha ottenuto una buona accoglienza suscitando molto interesse. Il sollecitatore è stato considerato un valido strumento di analisi e riflessione sulle dinamiche relazionali che si instaurano nella classe, e ha stimolato gli alunni a riflettere e prendere coscienza del loro ruolo nel gruppo, sull'importanza della valorizzazione delle differenze come ricchezza e non come aspetto problematico. "È stato bello osservare – scrive una docente – e poi far notare ai bambini come, nonostante tutti avessero utilizzato gli stessi colori, ogni albero fosse assolutamente originale ed unico".

Concretamente l'attività è stata realizzata su una decina di classi (e studenti stranieri osservati), prevalentemente di scuola primaria, all'interno di attività didattiche relative:

- all'osservazione degli alberi primaverili e del risveglio della natura ("attività che è stata vissuta dai bambini come un gioco", scrive l'insegnante);
- ad una lezione di arte e immagine sull'uso delle tecniche pittoriche;
- alla realizzazione della "carta d'identità" all'interno di un percorso interdisciplinare di Cittadinanza e Costituzione

Talvolta le insegnanti hanno proposto un gioco, quello di scrivere su un petalo un talento. Se un bambino non sapeva cosa scrivere, gli altri compagni potevano suggerire.

Le insegnanti hanno giudicato molto importante l'attività dell'Albero dei talenti "perché ha rivelato (e rafforzato) la coesione della classe, i rapporti positivi che i bambini, nonostante piccoli litigi, hanno tra di loro". I docenti talvolta sono rimasti sorpresi dal fatto che tutti i bambini si conoscessero molto bene e fossero pronti a suggerire ai compagni eventuali talenti.

In una terza primaria, l'attività è stata utilizzata con il preciso obiettivo di recuperare le relazioni tra i bambini di una classe piuttosto frammentata (bambini isolati, poco integrati...). Nella costruzione della propria "carta d'identità" gli alunni sono stati invitati a rilevare anche gli aspetti caratteriali, e non solo fisici, di ognuno, cercando di rilevare le caratteristiche positive, ovvero i "talenti". "In questo contesto – scrive l'insegnante – il compito era di scoprire di volta in volta i talenti dei compagni e 'annotarli' sui frutti da appendere agli alberi. Pur avendo registrato interesse da parte dei ragazzi, l'attività non ha prodotto grandi risultati in quanto, nonostante le sollecitazioni e gli esempi prodotti dalle insegnanti, i talenti evidenziati tendevano ad essere ripetitivi. Inoltre significativo è stato il fatto che l'alunno osservato (un bambino di origine nigeriano, nato in Italia) non avendo ricevuto fino a quel momento alcun frutto, se ne è messo uno da solo".

L'attività proposta deve essere comunque preceduta da una esemplificazione di ciò che è un talento. Come ricorda ancora Mario Polito (2011): "un bambino aveva immediatamente domandato chiarimenti su cosa fossero i talenti. La domanda era stata riorientata dalla docente alla sua classe perché i ragazzi esprimessero la loro opinione. Una bambina aveva risposto che per lei un talento era qualcosa di bello che uno sapeva fare bene". Se succede che un bambino non riceve "frutti", l'insegnante "registra" sa come operare, con oculatezza e senza intrusioni, per far emergere e poi riconoscere dalla classe le abilità del bambino dall'albero spoglio.

Così alcune insegnanti hanno esemplificato l'attività proponendo (e lavorando su) un racconto della scrittrice Rossana Guarnieri ("L'albero dei cuori"), che più avanti riproduciamo per intero. In un quaderno, inoltre, viene precisato che l'attività è stata proposta a tutta la classe con un raccordo interdisciplinare, anche con l'insegnante di religione cattolica. È stato previsto, per l'intera classe, il confronto e la scoperta preliminare del significato della parola "talento/i", fino ad arrivare alla scrittura di un "diario dei talenti di classe", nel quale i bambini spontaneamente hanno raccontato le loro scoperte sui loro compagni. Per permettere ai bambini di focalizzare l'attenzione su una gamma di qualità individuate dalle insegnanti, queste sono state associate alle immagini-simbolo di alcuni frutti ed è stata creata una specifica legenda di facile consultazione arricchita dai suggerimenti dei bambini stessi.

Una docente di una classe quarta che ha utilizzato la proposta dell'albero dei talenti osserva:

[...] con grande entusiasmo ogni bambino ha scritto il talento di un proprio compagno su una mela e ben presto le chiome degli alberi si sono riempite (chi più chi meno) di frutti vermigli. Z (l'alunno cinese osservato), dapprima riluttante, appena ha visto i compagni apporre diverse mele sul suo albero, ha cominciato con entusiasmo a scrivere i pregi dei suoi compagni, chiedendomi consigli sulla forma ortografica da usare nelle frasi da scrivere. Con mia grande meraviglia qualcuno aveva pensato di osservare anche me, scrivendo su alcune mele anche i miei talenti e me le ha donate: così anch'io ho realizzato il mio albero dei talenti! È stata un'attività utilissima a tutti, in classe, per osservare gli altri con l'attenzione rivolta ai pregi e non ai difetti altrui, cosa che, purtroppo, facevano spesso prima, con malumori che, evidentemente, ne scaturivano (denigrare gli altri funge spesso da scudo per nascondere agli altri le proprie debolezze). Ha messo in rilievo il valore delle qualità peculiari di ognuno di noi, che arricchiscono anche gli altri componenti del gruppo che le sanno apprezzare.

Dopo questa esperienza il clima in classe sembra essere migliorato: i rapporti tra gli alunni sono più distesi, cordiali e collaborativi, anche da parte degli elementi usualmente più strafottenti e spacconi; anche loro sono stati piacevolmente sorpresi dai "talenti" ricevuti, così hanno iniziato, un po' titubanti, a scriverne anche loro alcuni sui propri compagni.

Di medesimo tenore è la riflessione di altre docenti che hanno lavorato con questo sollecitatore. Sono interessanti sia le modalità con cui hanno proposto l'attività, l'osservazione su come è stata recepita e riorientata dagli alunni, i risultati emersi. Anche in questo caso, la "regia" sapiente e oculata dell'insegnante consente all'attività proposta di avere un buon esito.

L'attività è stata svolta durante il mese di maggio e si è rivelata di estremo interesse sia per l'insegnante che per i bambini che sono stati entusiasti. Ogni bambino ha liberamente disegnato un albero in un foglio A4 e ha preparato delle formine da attaccare ad esso al bisogno. Tutti gli alberi sono stati disposti su un cartellone/pannello e appesi al muro. Dopo una conversazione clinica sul talento e varie discussioni gli alunni hanno ben compreso

l'utilizzo che dovevano fare dell'albero e delle formine e ogni volta che notavano qualcosa di importante in un loro compagno scrivevano nella formina e la attaccavano all'albero. Dopo i primi giorni di entusiasmo in cui si ripetevano un po' le stesse frasi, i bambini hanno mirato la loro osservazione riportando fatti significativi. Riguardo a F. (la bambina osservata) hanno scritto che è una buona amica, che è molto intelligente, che è brava in italiano (riferito ad un episodio in cui l'alunna aveva svolto alla lavagna una frase di analisi logica e grammaticale), che sa fare i fiori di carta e lavorare la carta in genere (perché la bambina regala spesso ad insegnanti e compagni lavori di carta realizzati al momento), che è simpatica, che è aperta verso gli altri, che è buona, che sa ballare bene e che è bellissima. Anche gli altri alunni hanno ricevuto biglietti coerenti con ciò che si viveva in classe. [...]. Si è scritto che alcuni bambini avevano superato la loro timidezza (relativamente ad uno spettacolo realizzato), oppure che cantavano bene (sempre riferito allo spettacolo), o ancora che sapevano parlare bene nel fare discorsi alla classe... Sono stata colpita - scrive l'insegnante - da come gli alunni hanno sottolineato i momenti significativi della vita scolastica riuscendo a cogliere soprattutto i progressi dei compagni ad esempio nella lettura scrivendo ("ha letto molto bene!") quando magari in genere si avvertivano difficoltà. Gli alunni hanno battuto anche molto sull'affidabilità e sul senso di amicizia scrivendo in molti alberi "è un buon amico, è leale, è generoso..."



Alberi dei talenti

Un'altra docente scrive:

Tale attività è stata molto utile per tutta la classe, dato che ogni bambino si è dovuto impegnare nella ricerca delle qualità positive dei compagni, tanto da risultare come una solidale competizione. Nel feedback finale ognuno ha letto i talenti che gli sono stati attribuiti dai propri compagni. Alcuni bambini, timorosi perché pensavano che i compagni non avrebbero attribuito loro nessuna qualità, sono invece rimasti entusiasti nel trovare sul proprio albero molti frutti, a testimonianza delle loro qualità. In particolare il bambino osservato, che in precedenza aveva utilizzato molti aggettivi negativi per descriversi, ha potuto notare con soddisfazione le qualità positive attribuitegli dai compagni e questo ha contribuito ad una serena valutazione della sua immagine.

L'Albero dei talenti si rivela un valido strumento per far riflettere i bambini, produrre "riconoscimento" reciproco e creare un clima positivo nella classe.

L'albero dei cuori

"Hai un cuore duro" disse la nonna a Sandro, che, in autobus, non si era alzato per cedere il posto ad una vecchia signora. Ma Sandro non aveva tutti i torti: gli avevano dato un calcio mentre giocava a pallone e gli doleva forte la gamba.

"Hai un cuore troppo tenero", lo canzonò Giorgio, il suo compagno di banco, che stava infilzando una farfalla su un cartone, con uno spillo, vedendolo rabbrivire.

"Hai un cuore egoista" lo rimproverò sua sorella perché aveva dato solo una moneta al mendicante seduto all'angolo della strada.

"Hai un cuore pieno di altruismo" si complimentò la zia Carlotta con lui, perché le aveva offerto un po' del suo gelato.

Quando una mattina, Sandro si lamentò perché il caffè era freddo e scipito e il nonno cominciò: "Tu hai un cuore...", lui scappò via arrabbiatissimo.

Insomma, che razza di cuore aveva?

Tutti volevano dire la loro.

Sandro era così immerso nei suoi pensieri che, appena fuori di casa, prese a casaccio una strada qualsiasi.

A un certo punto vide davanti a sé un cartello che indicava la presenza di un "Albero dei cuori" poco più avanti. Un albero di cuori, cuori di ricambio, forse?

In questo caso andava proprio bene per lui, che del suo cominciava a stufarsi.

L'albero c'era davvero: al posto dei fiori e foglie attaccati ai rami c'erano tanti cuori di ogni colore sui quali stava scritto qualcosa.

Sandro si alzò sulla punta dei piedi per vedere meglio.

Davanti al suo naso penzolava un cuore verdastro, cuore invidioso, lo staccò e se lo appoggiò sul petto. Subito gli venne da pensare a un suo amico che per Natale aveva avuto in regalo una bella bicicletta da corsa tutta cromata e che non gli aveva permesso neanche di salirci sopra. Fino a quel momento non aveva provato rancore per lui ed ecco che ora, improvvisamente, sentiva di volergli male. Ma poi si sentì scontento; non c'è gusto ad invidiare gli altri e non è con l'invidia che si può avere una bicicletta.

Gettò a terra il cuore verdastro e ne staccò un altro, rosso cupo; cuore rabbioso.

Non appena lo ebbe posato il petto si sentì invadere da una gran rabbia al pensiero che la nonna, la sorella, Giorgio, zia Carlotta e persino il nonno trovavano sempre da ridire su come si comportava. Però, anche arrabbiandosi, rimediava qualcosa? No.

Così lanciò lontano il cuore rabbioso e cominciò a leggere le scritte degli altri: cuore triste, cuore timido, cuore neonato, cuore duro, cuore egoista, cuore altruista, cuore tenero. Quelli, inutile staccarli e provarli.

Secondo la nonna, la sorella, secondo Giorgio e zia Carlotta, lui quei tipi di cuore li aveva già.

Ormai Sandro era stanco e stava per andarsene quando vide un cuore giallo splendente simile a un piccolo sole: cuore allegro, c'era scritto a lettere dorate.

Lo appoggiò sul petto: una meraviglia!!

Rise del verme che strisciava sul filo d'erba e di continuo ricadeva a terra, rise guardando gli uccelli in volo e il sole che stava per tramontare: aveva trovato il cuore giusto!!

Fece per rimettersi in cammino. In quel momento il vento fece cadere a terra, ai suoi piedi, un cuore di tanti colori. Lo raccolse.

Era un cuore fatto a spicchi di tanti colori. I contorni sfumavano l'uno nell'altro. Sopra c'era una scritta più lunga delle altre: "Questo è il cuore di Sandro; un po' allegro, un po' triste, un po' rabbioso, un po' indifferente, un po' tenero e un po' egoista; un cuore come quelli della maggior parte della gente del mondo, un cuore niente male, insomma. Perché cambiarlo?"

Un altro soffio di vento e il cuore di tanti colori volò via, scomparve.

Sandro rimase a mani vuote, ma si sentiva felice.

(R. Guarnieri, *Storie per i giorni di pioggia*, Giunti-Marzocco, Firenze, 1983)

Per saperne di più

Gli strumenti presentati in queste pagine sono stati utilizzati da gruppi di docenti in varie parti della penisola (Arezzo, Firenze, Fermo, Treviso, Udine...). Queste esperienze sono state documentate nei seguenti testi.

AA.VV. (2011), *Interazioni, strumenti per l'integrazione. Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, 2° Circolo di Trieste, Centro stampa FVG, Udine (con cd rom allegato).

Bonucci M. (2007), *I popoli si incontrano. Gli imprevedibili "inciampi" e i culturali fraintendimenti di una convivenza*, in "Educazione interculturale", vol. 5, n. 3, ottobre 2007, pp. 413-419.

Favaro G. (a cura di) (2008), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri. La sperimentazione del Quaderno dell'integrazione nelle scuole fiorentine*, Comune di Firenze, Polistampa, Firenze.

Favaro G., Luatti L. (2004), *A piccoli passi. Osservare le dinamiche dell'integrazione a scuola*, in Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 94-125.

Luatti L. (a cura di) (2012), *Sguardi inclusivi. Insegnanti "registri" dei processi di integrazione nella scuola plurale. Due anni di osservazione con il quaderno dell'integrazione nelle scuole della provincia di Fermo*, Provincia di Fermo, Fermo.

Polito M. (2011), *Realizza i tuoi talenti per regalare il tuo contributo al mondo*, Impresa Famiglia, Vicenza.

Ricci C. (a cura di) (2010), *Il tempo dell'integrazione. Osservare l'inserimento dei bambini e dei ragazzi stranieri nella scuola di tutti. La sperimentazione del Quaderno dell'integrazione. Seconda fase*, Comune di Firenze, Tipografia comunale, Firenze.

3 Insegnare L2 nella scuola multiculturale

a cura di Carla Marsili e Francesca Terenzi

Avvicinandosi alle problematiche legate all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, è d'obbligo soffermarsi prima a riflettere sulla comunità di classe e le diversità che vi si trovano per garantire l'uguaglianza delle opportunità di formazione e di successo scolastico.

Occorre esaminare quindi il contesto privilegiato di lavoro: la classe e quindi constatare come ci si trovi di fronte a classi multi abilità, classi plurilingue, presenza sempre maggiore di alunni con DSA.

Una grande diversità di bisogni, quindi, e il compito dei docenti è quello di fornire uguali possibilità di apprendimento. E' questa l'ottica della individualizzazione/personalizzazione dei percorsi: fornire uguali possibilità di apprendimento a tutti nel rispetto delle diverse esigenze. Il piano della Regione Toscana si propone, infatti, tra le altre finalità, (perseguire lo sviluppo di competenze sociali e di cittadinanza, lo sviluppo di competenze specificamente interculturali, incrementare l'empowerment individuale e di comunità), di incrementare il livello di individualizzazione e personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento.

La CAD (Classe ad abilità differenziate) non è da considerare come somma di persone differenti ma come un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso.

La CAD si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della "DIFFERENZA", che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico.

La classe composta da soli italiani è già da considerarsi una CAD; questo significa che nella classe non ci sono " i bravi e i somari" o "i buoni o i cattivi" ma personalità differenti, intelligenze diverse, attitudini, motivazioni allo studio eterogenee, sviluppi cognitivi disomogenei, stili di apprendimento e cognitivi personali e unici.

Se parliamo poi di *Classe ad Abilità Linguistiche Differenziate* multi-etnica significa essere pronti all'arrivo in classe del primo studente straniero, una persona che avrà le sue peculiarità come tutti gli italiani più altre particolarità che lo rendono unico (anche) in quanto straniero nell'ambiente di apprendimento: avrà infatti una lingua madre e una cultura di appartenenza più o meno lontane da quelle della classe, avrà probabilmente delle motivazioni allo studio diverse da quelle che potrebbe avere un italiano, avrà concezioni del sapere, della relazione educativa, del proprio modo di apprendere, influenzati dalla propria cultura e dalla propria storia nel suo paese.

<i>Differenze presenti nella CAD</i>	<i>Differenze che caratterizzano una CAD plurilingue e multi-etnica di cui sono portatori gli studenti migranti</i>
Personalità	"Distanza" della lingua madre rispetto all'italiano
Intelligenze multiple	Cultura d'appartenenza
Contesto socioculturale d'appartenenza	Risorse
Attitudine	Aspettative legate al percorso migratorio
Motivazione allo studio	Stili di apprendimento influenzati nel paese d'origine
Sviluppo cognitivo	Rapporto con il sapere influenzato nel paese d'origine
Stili cognitivi	Concezione della relazione educativa
Stili di apprendimento	Conflitti psicologici legati alla condizione di migrante
	Motivazione allo studio e le aspettative legate al percorso migratorio

3.1 Dalla lingua della comunicazione alla lingua dello studio

Alla luce di quanto detto, la scelta all'interno di questo manuale e, sempre più spesso, all'interno degli istituti scolastici, è di lavorare sulla lingua dello studio e sulla programmazione disciplinare.

La varietà di competenze linguistiche all'interno della classe, infatti, richiede al docente uno sforzo supplementare, che vada al di là della programmazione "classica", e che conduce, in linea con le risorse disponibili, ad un "ventaglio" di proposte didattiche.

Punto di partenza per l'apprendimento e l'insegnamento di una lingua seconda è delineare il livello linguistico dell'apprendente; in questo è utile fare riferimento al *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* in quanto strumento condiviso e oramai in uso dal 2001. Vengono così delineati i sei livelli di competenza.

Tab. 1. Livelli comuni di riferimento: scala globale

Livello avanzato	C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello intermedio	B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Livello elementare	A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Il processo di acquisizione della seconda lingua è quindi un percorso a tappe che dura anni, che parte dalla L1 per evolversi in vari stadi (interlingua) fino ad arrivare alla L2. Possiamo, quindi, fare questa prima distinzione tra la lingua per la comunicazione e la lingua dello studio:

BICS: basic interpersonal communication skills, ovvero **abilità comunicative interpersonali di base**

problema linguistico visibile

apprendimento: in classe; acquisizione: per bagno linguistico

tempi: dai 4 mesi a uno/due anni

CALP: cognitive academic language proficiency, ovvero **abilità linguistica cognitivo accademica**

problema linguistico meno evidente

apprendimento: in classe con strategie adeguate

tempi: lunghi (3-7 anni).

La "*fase del silenzio*", che precede le prime produzioni e che spesso coglie impreparati molto docenti, può durare da pochi giorni a vari mesi; è una fase "attiva" in cui l'alunno sta osservando il mondo circostante iniziando dal ritmo e dall'intonazione e dal lessico più frequente (in genere gli oggetti della classe, le azioni del quotidiano...); egli cerca di dare un senso alle nuove situazioni e si concentra soprattutto sul comportamento delle persone che ha intorno.

Altro momento che presenta elementi critici è quello che caratterizza il passaggio dalla lingua della comunicazione alla lingua dello studio (tra il livello A e il livello B del Quadro di riferimento del Consiglio d'Europa v. tab. 1) che viene definito la "*fase ponte*". In questo stadio l'allievo affronta un "salto" linguistico i cui obiettivi sono:

- Apprendere i contenuti del curricolo e delle aree disciplinari attraverso un linguaggio semplificato, attività strutturate e selezione dei contenuti;
- Sviluppare le competenze linguistiche in L2, cioè il lessico specifico e acquisire le strutture per esprimersi (attività esigenti dal punto di vista cognitivo ma ancorate al contesto e supportate da tecniche e materiali idonei);
- Sviluppare le strategie di apprendimento (*imparare ad imparare*).

Affrontando poi il momento dedicato allo sviluppo della lingua dello studio l'apprendente necessita di precisi stimoli e strumenti didattici, senza i quali difficilmente riuscirà a "fare il salto" linguistico.

Infatti le competenze linguistiche e cognitive richieste per la comprensione di un testo di studio scolastico sono molto avanzate, astratte e fortemente decontestualizzate, ovvio che questo richieda strategie didattiche ben precise.

Diventa perciò fondamentale per il docente acquisire tali strumenti e mettere in atto la seguente metodologia:

- ✓ operare a livello di programmazione delle **scelte curriculari** e una **selezione di tematiche portanti e nuclei fondanti** su cui lavorare;
- ✓ identificare i **compiti comunicativi, le competenze conoscitive, metodologico-operative e relazionali**, relative ai nuclei concettuali selezionati;
- ✓ utilizzare **unità di apprendimento stratificate** ("a piramide") che prevedano percorsi linguisticamente semplificati coadiuvati da attività pensate nell'ottica di un plurilinguismo didattico;
- ✓ finalizzare il percorso all'**utilizzo graduale ed individuale del testo di studio standard**.

SCHEDA N.1 "I NUCLEI FONDANTI DELLA PROGRAMMAZIONE"

Materia/disciplina: _____

Scuola primaria

Scuola secondaria I grado

Anno scolastico:2011-2012

Insegnanti: _____

Nuclei fondanti: si considera nucleo fondante o nodo concettuale quella parte delle discipline che trasmette competenze imprescindibili per il proseguimento del percorso di studio. (Es. in matematica – classe prima primaria- la decina)

1. _____

2. _____

3. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

Nucleo fondante scelto:

SCHEDA N.2 "FORME E STRUTTURE"

Nucleo fondante scelto:

Materia/Disciplina:

MORFOLOGIA

VERBI

NOMI

AGGETTIVI

MORFOLOGIA

PRONOMI

CONGIUNZIONI

SINTASSI

SCHEDA N.3 COMPITI COMUNICATIVI

Nucleo fondante scelto:

Materia/Disciplina: _____

COMPITI COMUNICATIVI

MORFOLOGIA

PRONOMI

CONGIUNZIONI

SINTASSI

3.2 Due esempi di unità di apprendimento

Nelle pagine seguenti sono riportati due esempi delle unità didattiche prodotte dai docenti che hanno partecipato al percorso formativo. Ogni unità didattica è preceduta da una tabella riepilogativa in cui vengono presentati le principali caratteristiche (destinatari, prerequisiti, obiettivi linguistici etc.). Gli esercizi sono preceduti da un'introduzione rivolta al docente per utilizzare al meglio lo strumento.

UNITA' DIDATTICA

L'Australopiteco

ARGOMENTO	L'evoluzione dell'uomo nella fase relativa all'Australopiteco
TESTO ORIGINALE	"In bocca al lupo" Raffaello editore
DESTINATARI	Alunni classe terza, scuola primaria
LIVELLO LINGUISTICO	A2 B1
PREREQUISITI	Saper leggere la linea del tempo Collocare geograficamente l'Africa rispetto all'Europa Riconoscere le parti del corpo Accertare la conoscenza della scimmia Apprendere lo scatto evolutivo della scimmia antropomorfa nella Rift Valley Conoscere la figura dello storico e dei suoi aiutanti (geologo, archeologo, paleontologo...)
OBIETTIVI	Acquisire consapevolezza dell'importanza della postura eretta Assimilare la connessione tra l'aumento della capacità cranica e lo sviluppo della manualità Conoscere l'habitat naturale e l'alimentazione dell'australopiteco Comprendere la differenza tra l'uso come arma di oggetti reperiti casualmente e di oggetti modificati intenzionalmente

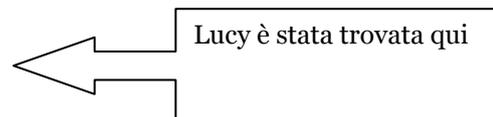
In classe: riflessione sull'importanza della posizione eretta. Attività psico-motoria: "Prova a portare un oggetto da un punto ad un altro dell'aula camminando a quattro zampe"

Lettura ad alta voce del testo semplificato da parte del docente

Gli australopitechi

L'**australopiteco** è stato uno dei primi **ominidi** ad apparire sulla Terra.

Il primo scheletro di australopiteco è stato trovato dagli archeologi in Africa nel 1964.

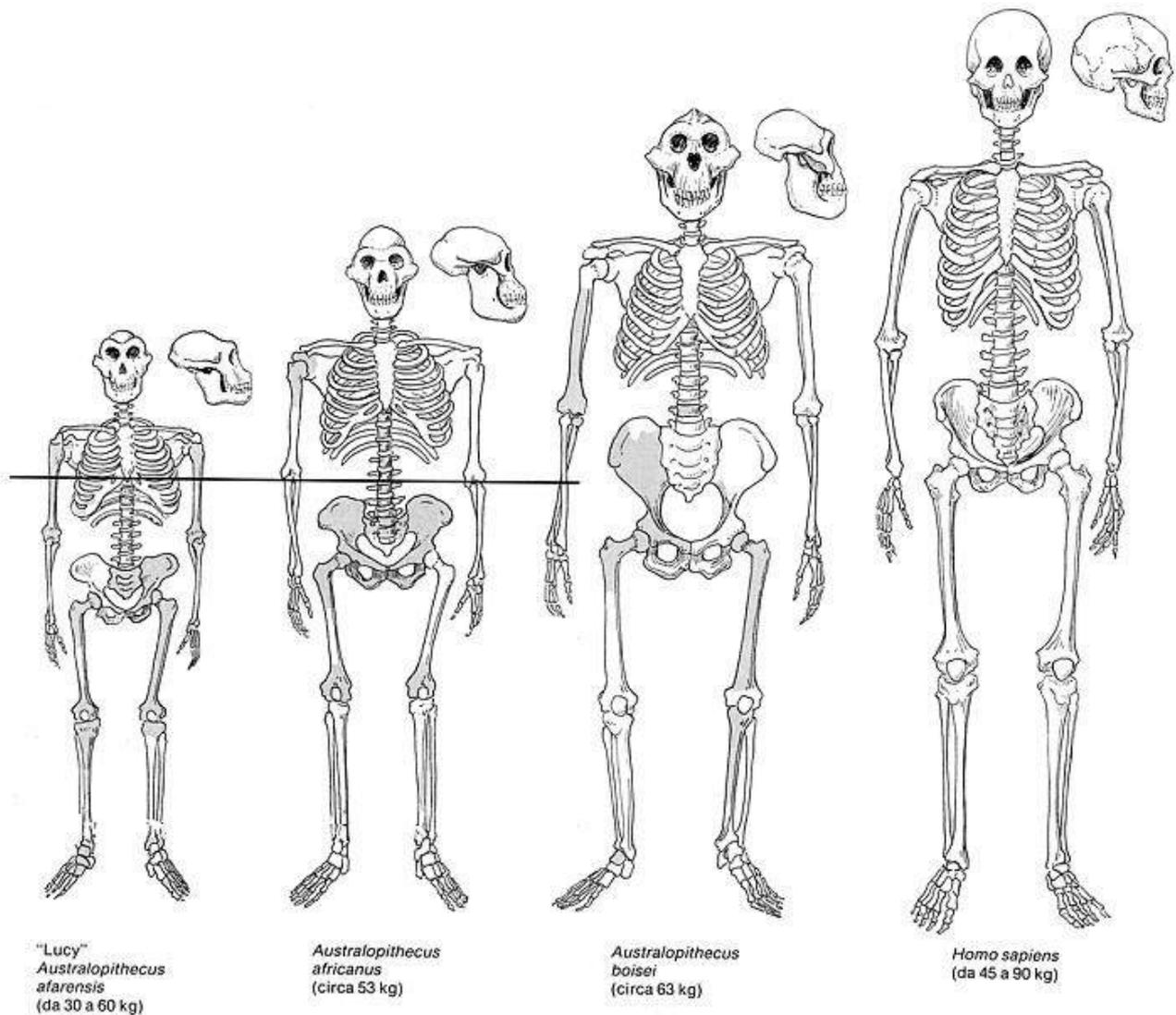


Questo scheletro era di una femmina ed era vissuta circa tre milioni di anni fa.

Gli archeologi hanno chiamato questo primo scheletro di australopiteco Lucy, perché mentre scavavano, stavano ascoltando una canzone che si chiama "[Lucy in the sky with diamonds](#)".



Lucy era alta un metro e dieci centimetri e pesava 25 chilogrammi.



L'australopiteco viveva nella **savana** e mangiava frutta o verdura che trovava in giro. Mangiava anche radici o altre parti di piante che trovava scavando.

Stava in piedi e usava le mani per afferrare pietre o bastoni così poteva difendersi.

Alcuni archeologi hanno trovato delle piccole pietre un po' a punta che forse gli australopitechi usavano come arma. Però gli australopitechi non erano capaci di lavorare la pietra perché le loro mani erano ancora poco allenate.

GLOSSARIO

Australopiteco: era un tipo di ominide cioè una scimmia evoluta che non si può ancora chiamare uomo. Il nome vuol dire "scimmia del sud".

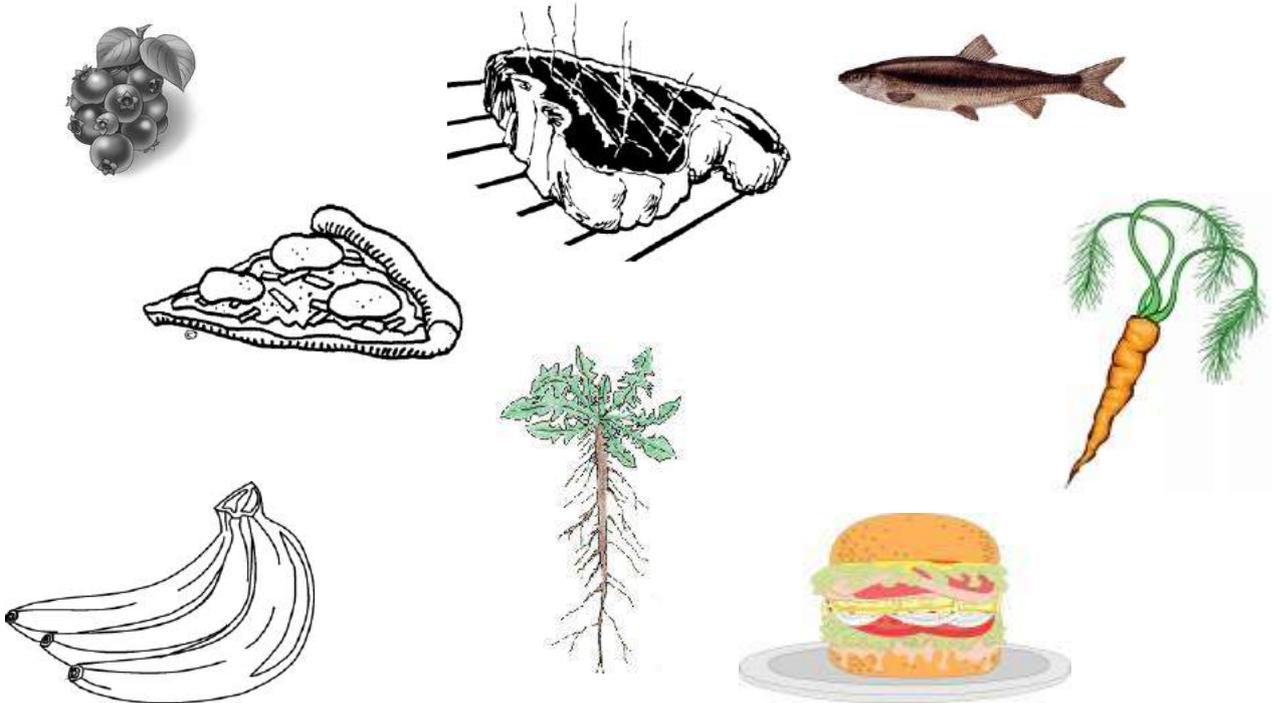
Ominide: è il primo gradino di sviluppo della scimmia antropomorfa. È simile all'uomo, ma non è ancora un uomo.

Savana: è una zona con erba alta e cespugli che si trova dove piove poco.

In classe. Attività pratico-dimostrativa con riflessione sull'importanza di avere il pollice opponibile: "Prova ad afferrare oggetti e compiere azioni normalissime con il pollice bloccato dallo scotch" (importanza del pollice opponibile).

Esercizi di verifica

Es.1 Cerchia quello che Lucy mangiava:



Es. 2 Metti una X su V se la frase è vera, su F se la frase è falsa:

- | | | |
|--|---|---|
| • -Gli australopitechi vivevano in Europa | V | F |
| • -Lucy è un australopiteco | V | F |
| • -Gli australopitechi sono ominidi | V | F |
| • -Lucy è vissuta tre milioni di anni fa | V | F |
| • -Lucy era alta un metro e ottanta | V | F |
| • -Gli australopitechi camminavano a quattro zampe | V | F |
| • -Gli australopitechi usavano le spade per difendersi | V | F |
| • -La savana è una distesa di erba alta | V | F |

Es. 3 Metti queste parole mancanti sui puntini al posto giusto:

bastoni Lucy pietre mani Africa radici ominidi savana

L'australopiteco è stato uno dei primi ad apparire sulla Terra. Il primo scheletro di australopiteco è stato trovato dagli archeologi in nel 1964.

Questo scheletro era di una femmina ed era vissuta circa tre milioni di anni fa.

Gli archeologi hanno chiamato questo primo scheletro di australopiteco....., perché mentre scavavano, stavano ascoltando una canzone che si chiama "Lucy in the sky with diamonds".

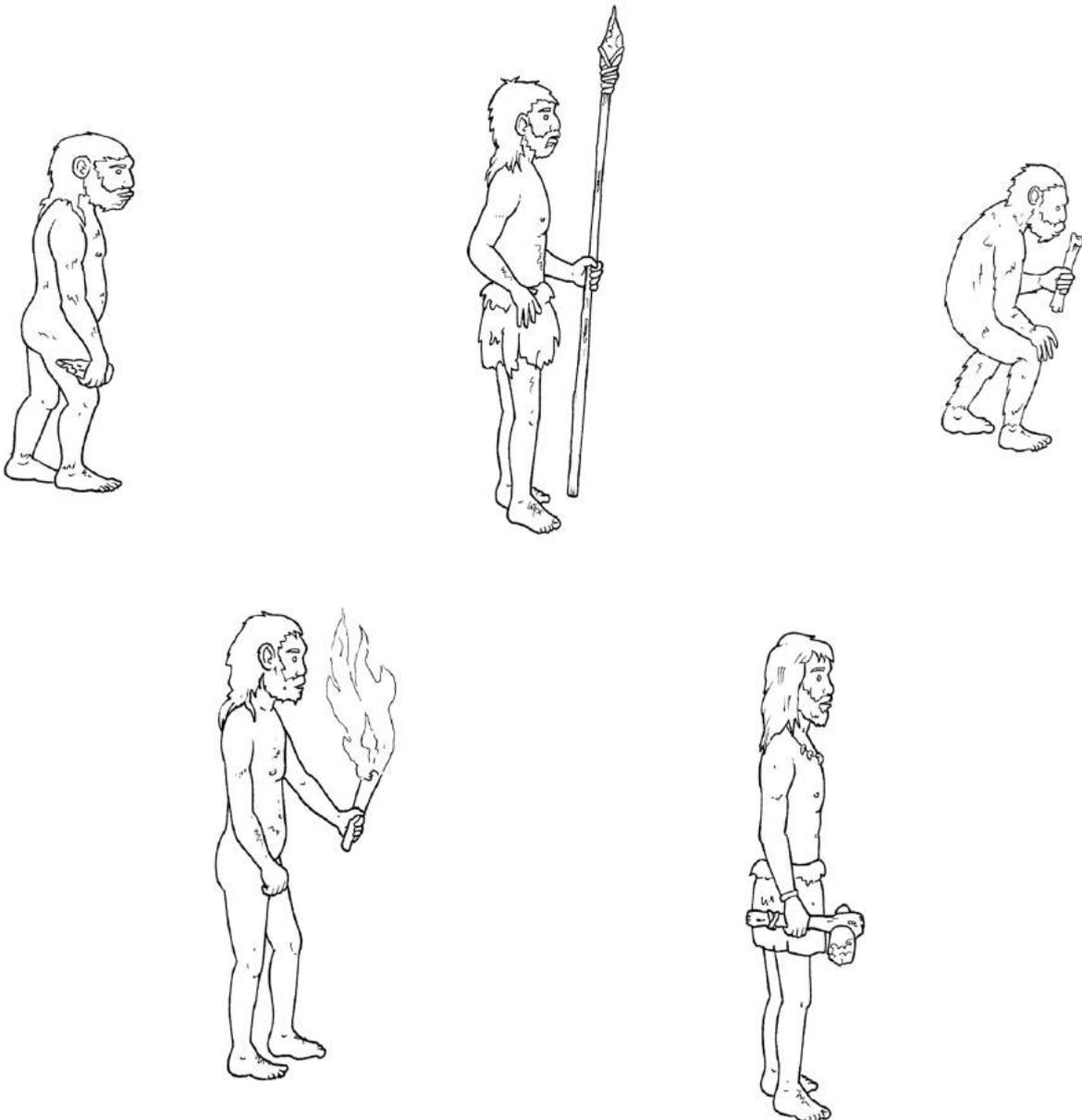
Lucy era alta un metro e dieci centimetri e pesava 25 chilogrammi.

L'australopiteco viveva nella e mangiava frutta o verdura che trovava in giro. Mangiava anche o altre parti di piante che trovava scavando.

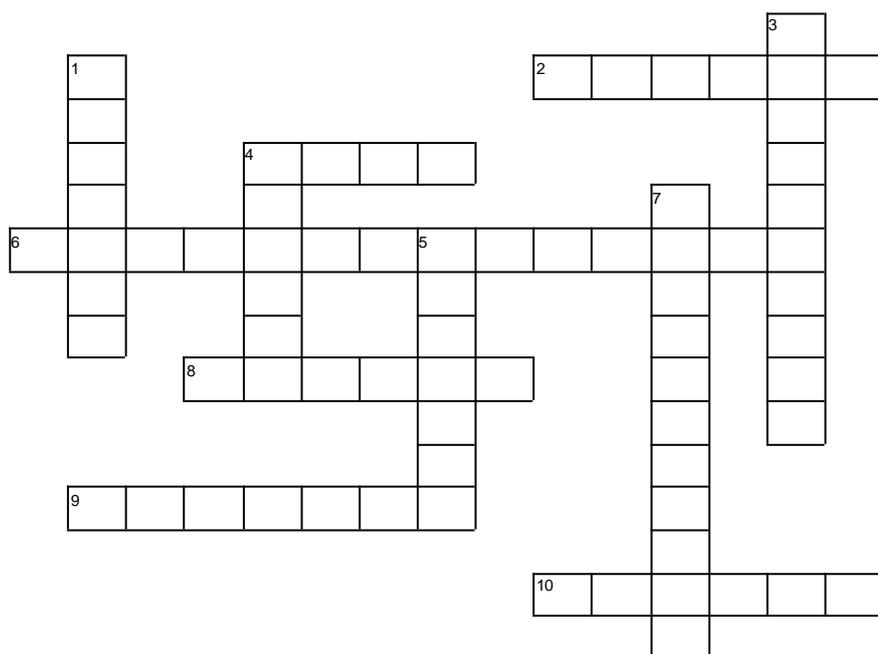
Stava in piedi e usava le mani per afferrare pietre o così poteva difendersi.

Alcuni archeologi hanno trovato delle piccole un po' a punta che forse gli australopitechi usavano come arma. Però gli australopitechi non erano capaci di lavorare la pietra perché le loro erano ancora poco allenate.

Es. 4 Colora solo l'australopiteco



Es. 5 Completa il cruciverba



Definizioni orizzontali		Definizioni verticali	
2	Con le mani potevano afferrare le...	1	Lucy la mangiava con la frutta
4	Usavano le pietre come...	3	Ha trovato Lucy
6	Significa scimmia del sud	4	Lucy viveva in...
8	Zona con l'erba alta	5	Il primo gradino di sviluppo della scimmia
9	La ascoltavano gli archeologi	7	Lucy pesava... chilogrammi
10	Piaceva tanto a Lucy		

RISPOSTE

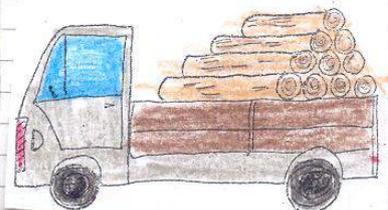
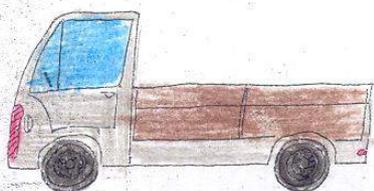
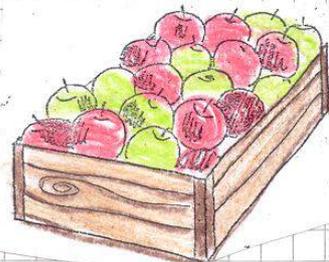
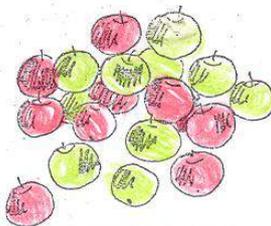
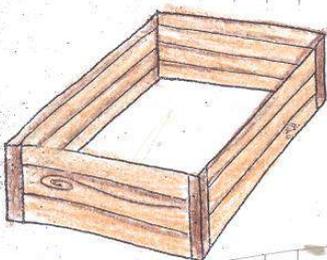
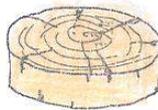
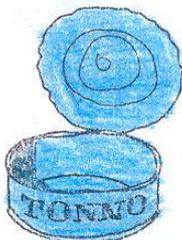
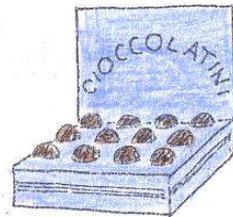
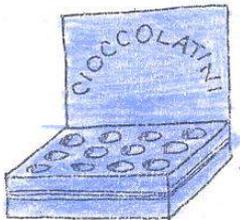
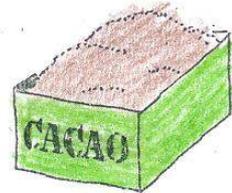
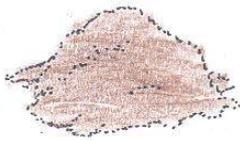
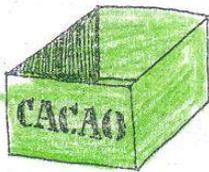
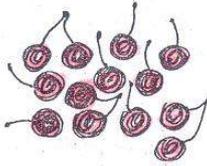
Definizioni orizzontali		Definizioni verticali	
2	PIETRE	1	VERDURA
4	ARMA	3	ARCHEOLOGO
6	AUSTRALOPITECO	4	AFRICA
8	SAVANA	5	OMINIDE
9	CANZONE	7	VENTICINQUE
10	FRUTTA		

UNITA' DIDATTICA

**Cosa c'è nel contenitore?
Peso netto, peso lordo e tara**

ARGOMENTO	Peso lordo, peso netto e tara
TESTO ORIGINALE	
DESTINATARI	Alunni classe quarta e quinta, scuola primaria
LIVELLO LINGUISTICO	A2 B1
PREREQUISITI	Conoscere le misure di peso, marche ed equivalenze
OBIETTIVI	Apprendere lessico relativo all'argomento: vuoto pieno, contenitori, contenuti, peso lordo, netto tara Leggere e comprendere un problema Saper calcolare il peso lordo, netto e tara Saper risolvere problemi sull'argomento

FLASHCARDS E WORDCARDS



CESTO	CILIEGIE	CESTO + CILIEGIE
SCATOLA	CACAO	SCATOLA + CACAO
SCATOLA	CIOCCOLATINI	SCATOLA + CIOCCOLATINI

SCATOLETTA	TONNO	SCATOLETTA + TONNO
CASSETTA	MELE	CASSETTA + MELE
CAMION	LEGNA	CAMION + LEGNA
TARA	PESO NETTO	PESO LORDO

In classe: riflessione sul concetto di pieno/vuoto. I bambini sono disposti a terra in cerchio all'interno del quale si pongono i seguenti oggetti: scatola di cacao piena/vuota + cacao, scatola di cioccolatini piena/ vuota + cioccolatini, etichette con i nome degli oggetti più i vocaboli PIENO- VUOTO

Esercizio 1

I bambini a turno svolgono attività manipolative mostrando il contenitore + il contenuto, solo il contenuto o solo il contenitore.

Successivamente i bambini mostrano il contenitore e associano l'etichetta, il contenuto e la sua etichetta, il contenitore e il contenuto e la loro etichetta.

Esercizio 2

I bambini a turno utilizzano flashcards che mostrano CONTENUTI O CONTENITORI per:

-introdurre le parole specifiche peso lordo, peso netto e tara e associarle ai contenuti e ai contenitori;

-denominare e collegare le parole alle definizioni (flashcards e wordcards) copiatura, (attaccare, staccare, riordinare).

CONTENITORI	CONTENUTI
SCATOLETTA	TONNO
SCATOLA	CACAO/CIOCCOLATINI
CASSETTA	MELE
CESTO	CILIEGIE

In classe: introduzione dei concetti PESO NETTO, PESO LORDO, TARA.

Utilizzando una vera bilancia un gruppo di bambini pesa i contenitori pieni, un secondo gruppo i contenitori vuoti, un terzo gruppo i contenuti. Ogni gruppo scrive alla lavagna il peso ottenuto e attacca accanto la formula da cui si ottiene (flashcards+definizione).

Successivamente i bambini sono invitati a scrivere sotto le immagini le parole PESO NETTO, PESO LORDO, TARA abbinandole rispettivamente al contenuto, al contenuto + contenitore e al pacchetto.

Esercizi di consolidamento

Es.1 Cerchia la risposta giusta

Un vasetto di marmellata pieno pesa 350 grammi

PESO NETTO PESO LORDO TARA

Una cassa vuota pesa 10 hg

PESO NETTO PESO LORDO TARA

Un camion pieno di frutta pesa 1500 Kg

PESO NETTO PESO LORDO TARA

Una cartella piena di libri pesa 4 Kg

PESO NETTO PESO LORDO TARA

La frutta dentro una cassetta pesa 20 kg

PESO NETTO PESO LORDO TARA

Una scatola di cioccolatini vuota pesa 1 hg

PESO NETTO PESO LORDO TARA

Es.2 Segna con una X vero (V) o falso (F)

- | | | |
|---|---|---|
| a- Il barattolo vuoto della nutella è la tara | V | F |
| b- I libri di uno zaino sono il peso lordo | V | F |
| c- Una cesta piena di giochi è il peso netto | V | F |
| d- Una borsa vuota è la tara | V | F |
| e- La pasta dentro la scatola è il peso netto | V | F |

Es.3 Rispondi inserendo: PESO NETTO, PESO LORDO, TARA

Giovanni si pesa sulla bilancia: il suo peso vestito è di 58 Kg	
Uno zaino vuoto pesa 500 g.	
Una botte di vino vuota pesa 50 Kg	
Il caffè dentro un barattolo pesa 400 g	
Una scatola di caramelle piena pesa 5 hg	

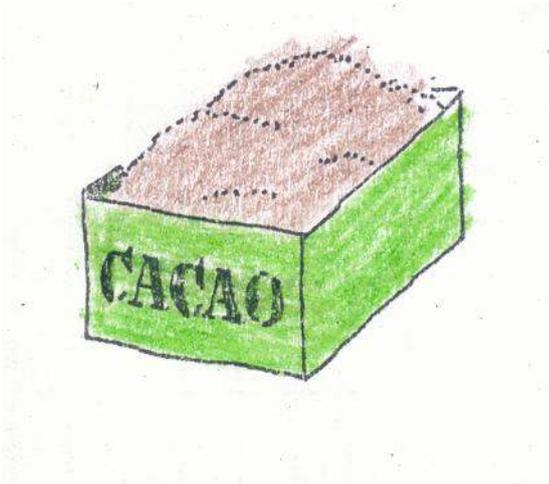
Esercizi di verifica

Es.1 Completa la tabella

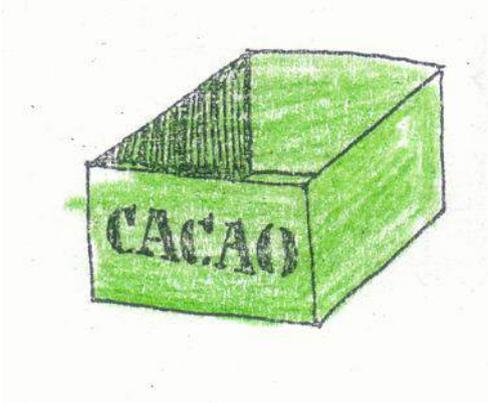
Prodotti	Peso lordo	Peso netto	Tara	Operazione
	15 kg		1 kg	
		750 g	100 g	
	33 kg	30 kg		
				$750g + 50g = 800g$
		250 g	75 g	
	550g		50g	
	73 Mg	70 Mg		
		1000g	30 g	

Es.1 Risolvi i problemi (testo semplificato)

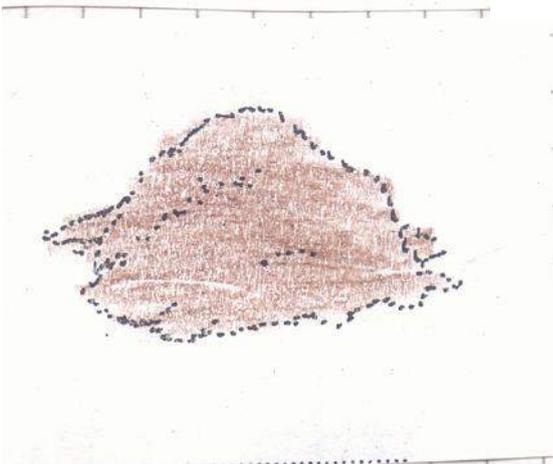
1)Una scatola PIENA di cacao pesa 1.100 grammi.
Trova il PESO NETTO sapendo che la scatola VUOTA pesa 100 grammi.

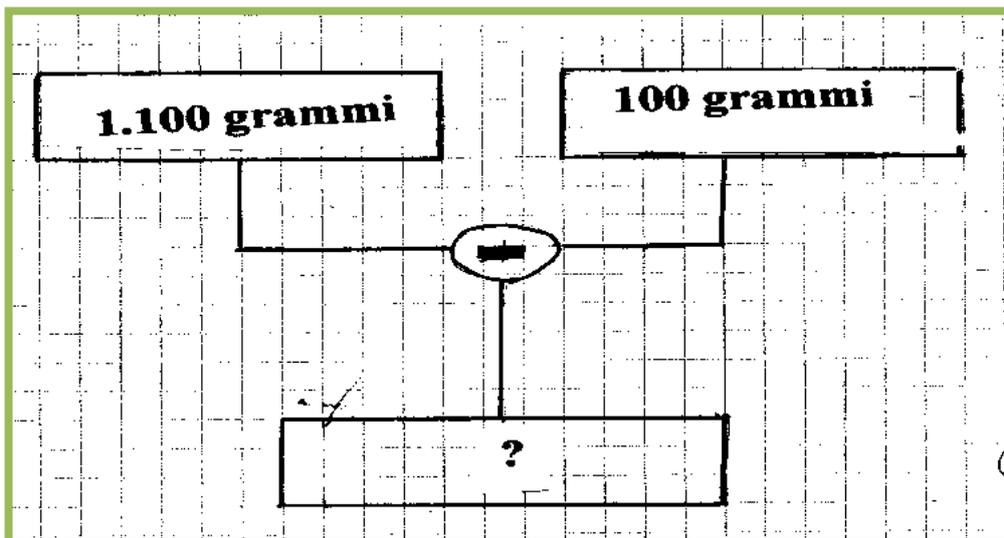
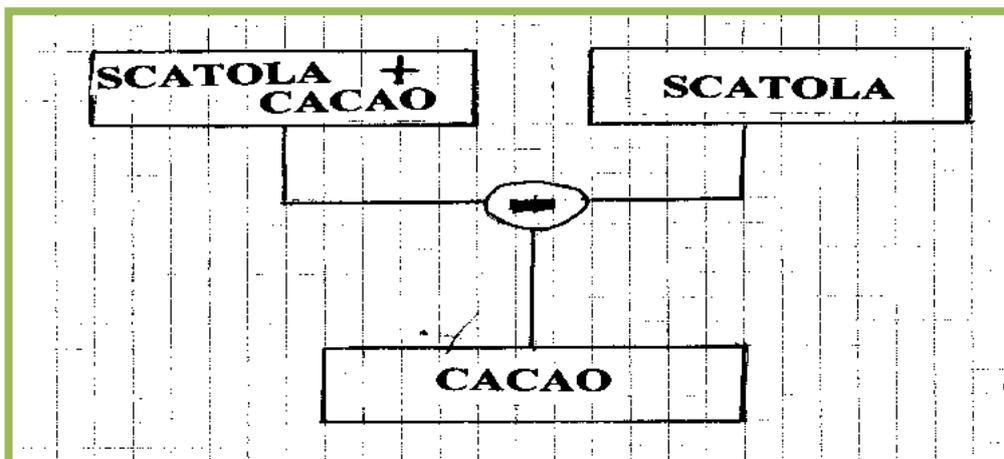
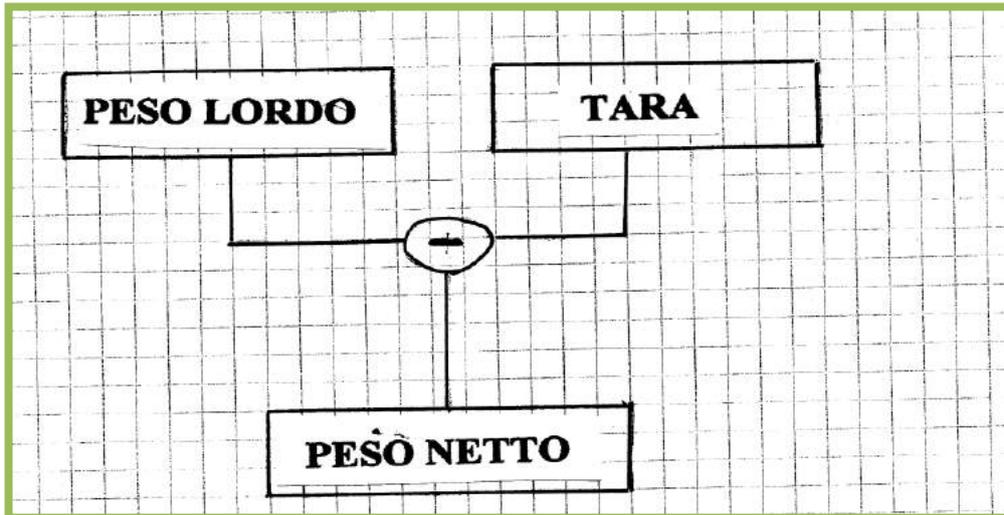


1.100 grammi



100 grammi

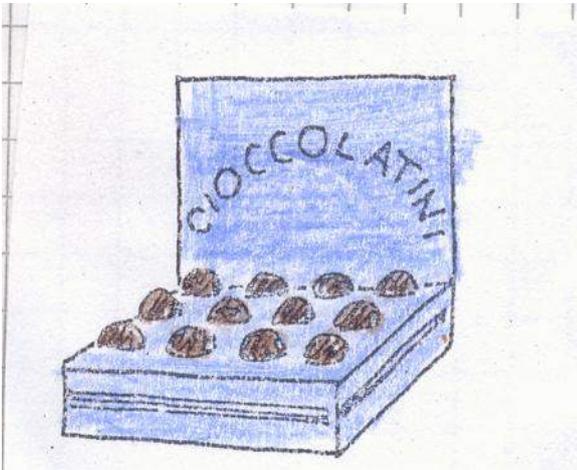




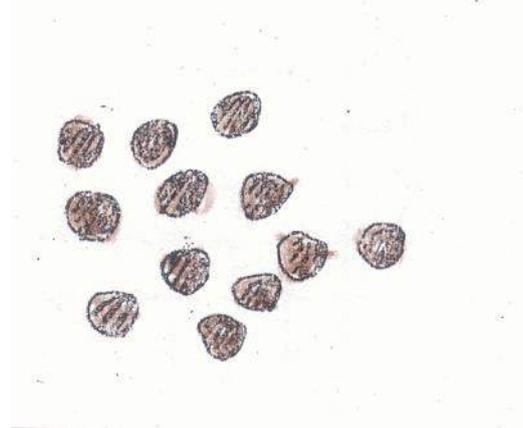
OPERAZIONE: $1.100 - 100 = 1.000$ grammi (peso netto)

RISPOSTA: Il peso netto è di 1.000 grammi

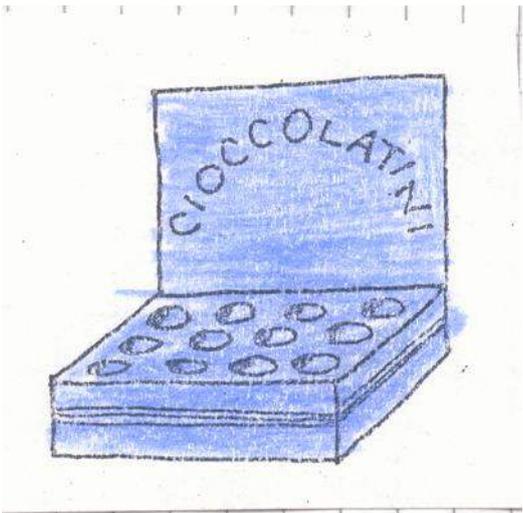
2) Il peso di una scatola PIENA di cioccolatini è di 860 g. Calcola la TARA sapendo che il PESO NETTO è di 800 g.

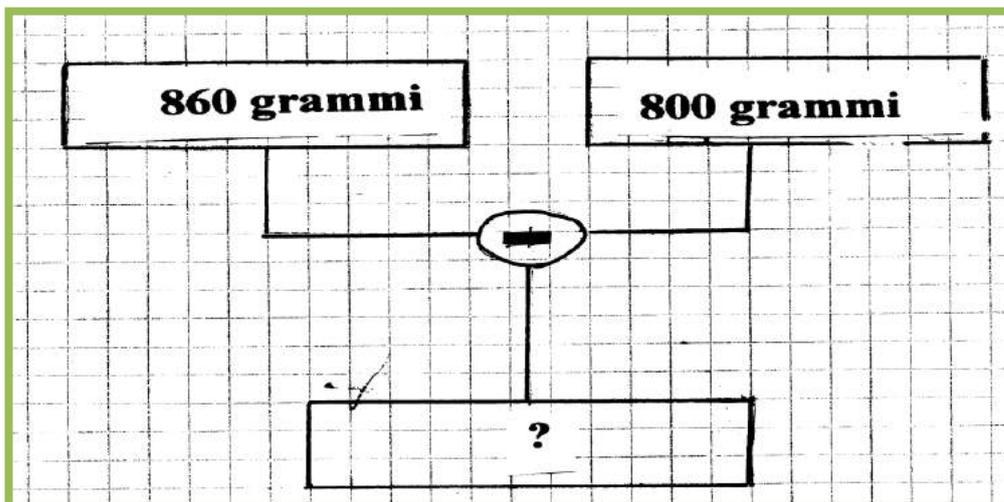
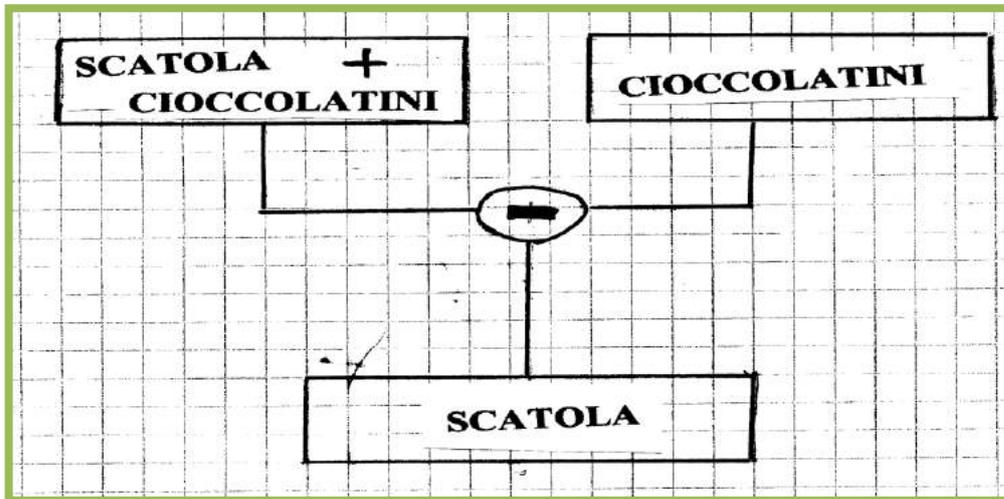
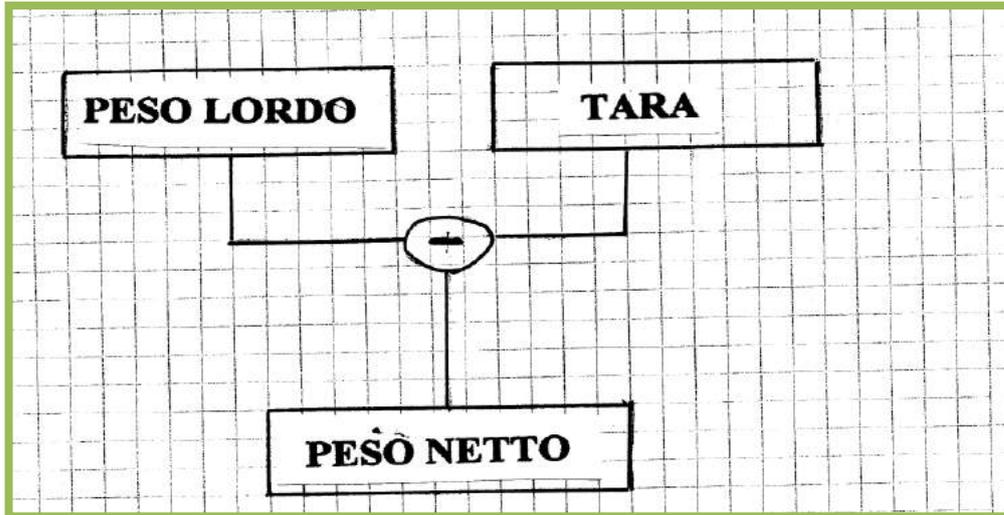


860 grammi



800 grammi





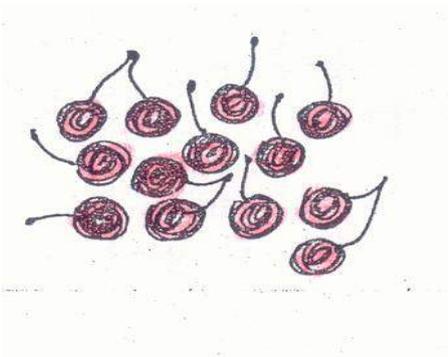
OPERAZIONE: $860 - 800 = 60$ grammi (tara)

Risposta: Il peso della scatola è _____

3) Un cesto VUOTO pesa 2 hg. Le ciliegie pesano 10 hg. Trova il PESO LORDO

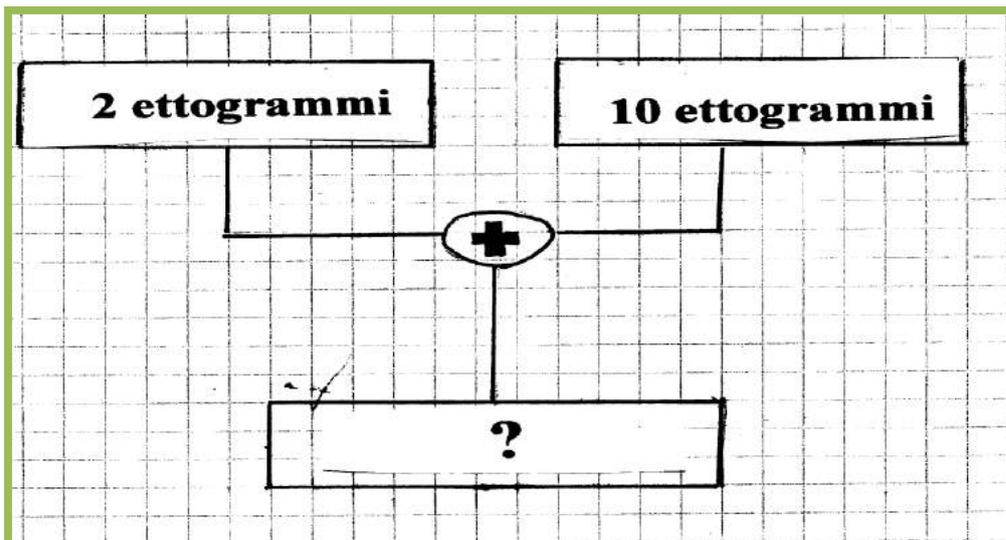
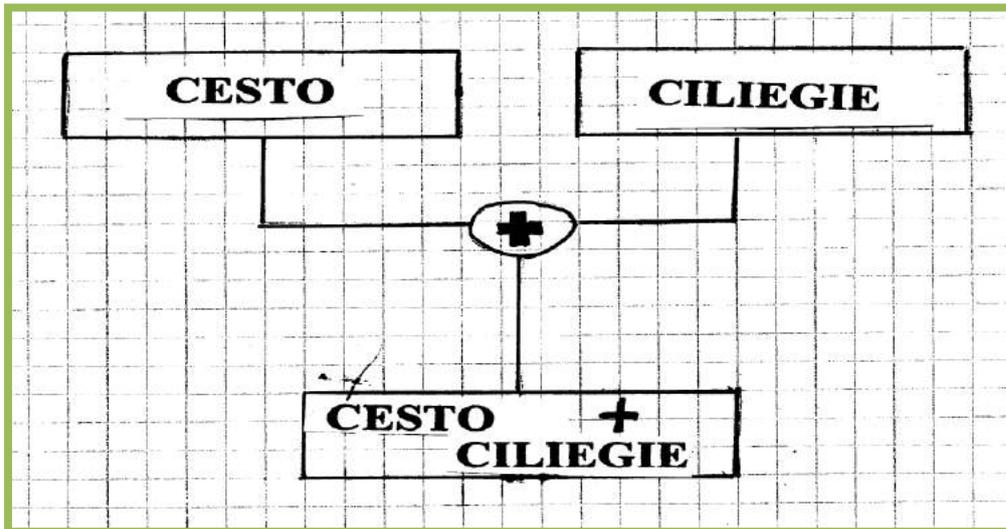
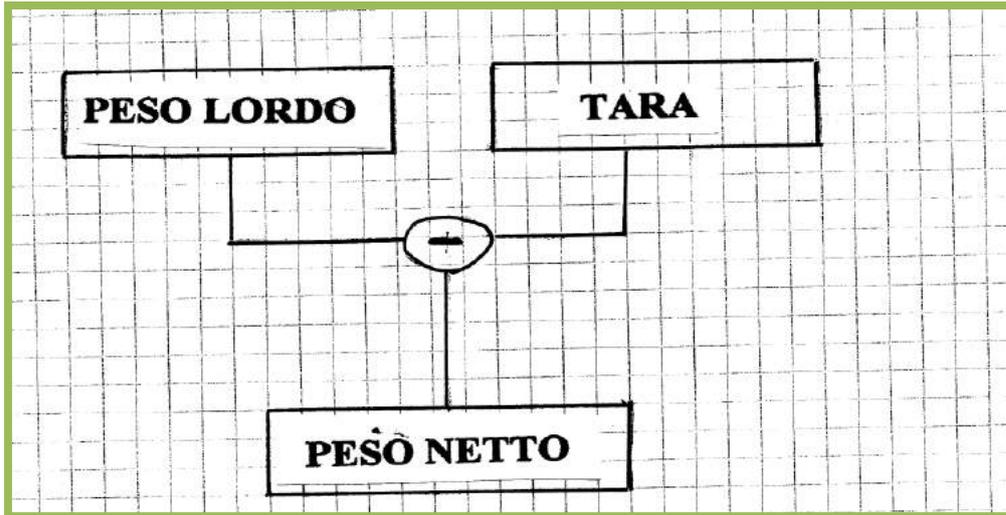


2 ettogrammi



10 ettogrammi





OPERAZIONE: _____

RISPOSTA: _____

Bibliografia

- G. PALLOTTI, *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua. Un percorso di formazione*, Roma, Bonacci Editore, 2005. Libro+DVD
- "L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione" - Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio" Bergamo, 17-19 Giugno 2002.
- Capitolo di Ivana Fratter e Elisabetta Jafrancesco: "*Selezione, facilitazione e comprensione dei testi scritti e parlati delle discipline di studio in ambito scolastico*". (p. 39-46)
- R. PUGLIESE, *La comunicazione didattica: strategie per facilitare la comprensione*, da Parlo Italiano, Arezzo, Centro Documentazione di Arezzo, 2001
- T. DE MAURO, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori riuniti, 1980
- G. PALLOTTI, "Favorire la comprensione dei testi scritti, Lend, giugno 2001
- Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, La Nuova Italia, 2004
- P. BALBONI, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, Utet, 2002
- G. FAVARO, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano, La Nuova Italia, 2004
- G. FREDDI, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, UTET, Torino, 1999

4. Verso un curriculum interculturale

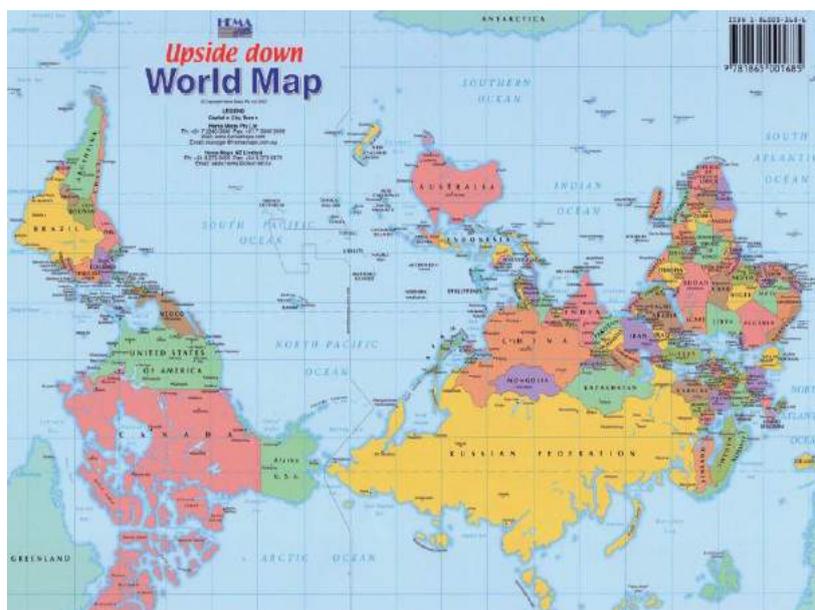
a cura di Francesco Bianchi e Tiziana Chiappelli

*«Proporrei di includere nel capitolo "contatti tra culture" non solo i casi in cui il contatto avviene tra due comunità con diversa cultura e sfocia in una profonda perturbazione della cultura di uno o di ambedue i gruppi; ma anche i casi di contatto all'interno di una singola comunità. In questi casi il contatto avviene tra gruppi differenziati di individui, ad esempio tra i sessi, tra vecchi e giovani, tra aristocrazia e popolo, tra due clan, ecc., gruppi che vivono insieme in equilibrio approssimativo. Estenderei addirittura l'idea di "contatto" fino ad includervi quei processi mediante i quali un bambino è plasmato ed educato a conformarsi alla cultura in cui è nato»
(Gregory Bateson, *Verso un'ecologia della mente.*)*

Nel regno degli esseri viventi non esistono cose ma solo relazioni.
(Gregory Bateson)

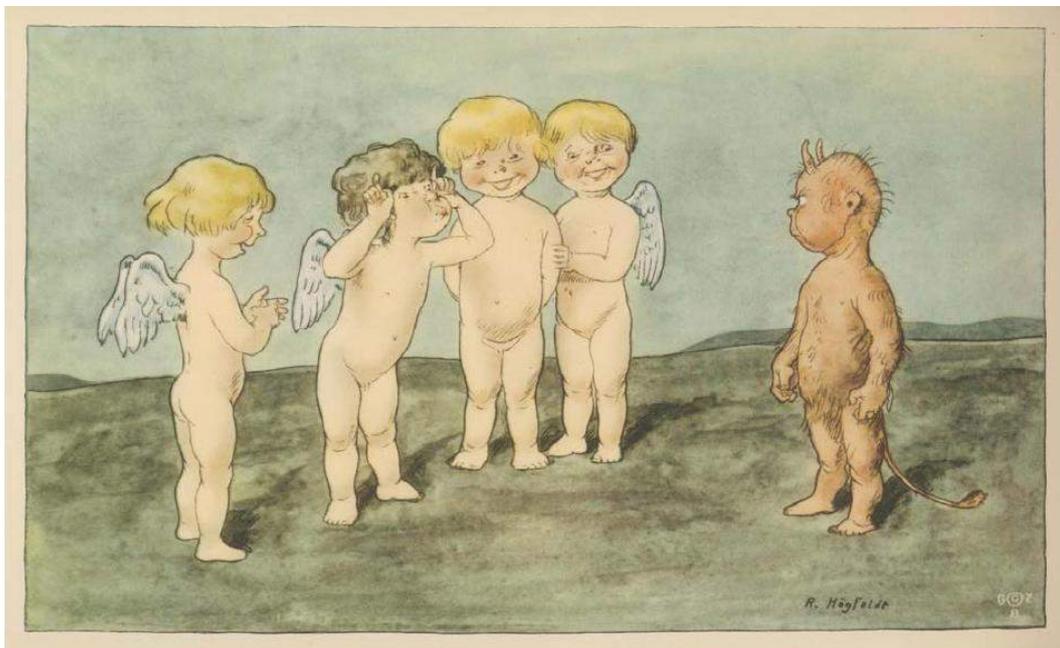
Ogni persona è di per sé già essere interculturale, portatore di discontinuità, di viaggi fatti o sognati, portatore di storie, di progetti e pezzi di vita; ognuno ha una sua propria lingua che attraversa tutte le sue lingue, ognuno sceglie appartenenze, riferimenti, ed in questa ricchezza e complessità ogni incontro ha la possibilità di essere o diventare un ricco scambio di esperienze e di punti di vista, un momento ispiratore di relazioni e di curiosità.

Un percorso che parte dall'osservare quello che già conosciamo, quello che solitamente non interrogiamo. Quello di cui siamo sicuri. Sicuri: senza cura? Le cose delle quali siamo sicuri non necessitano di ulteriore cura? Osservazione? Attenzione?
Per dire: quando usiamo categorizzazioni dicotomiche, ad esempio: nord e sud? Buono e cattivo? Reale e irreale? Di cosa stiamo parlando? Delle cose, o di quello che abbiamo nella nostra testa?



In quest'ottica diviene centrale anche il lavoro sul punto di vista, sul contatto con le emozioni e con le dinamiche del gruppo, sul conflitto. Una cultura della responsabilità e la gestione costruttiva e nonviolenta dei conflitti suppongono tappe primarie: la valorizzazione di sé e degli altri, la fiducia la ricerca del contatto, la comunicazione e la cooperazione: giocare -e fare- con e non necessariamente *contro*, riconoscendo il contesto ed attuando un approccio aperto e legato, ancora una volta, alla scelta.

Quanto è nella nostra testa, quanto è costruzione che ci ostiniamo a far passare per realtà? E facciamo spesso ricorso a formule rassicuranti: dati di fatto, oggettivo.
L'oggettività è l'illusione che le osservazioni possano essere fatte senza l'osservatore (Heinz Von Foerster)



È importante mettersi in gioco, non scendendo a compromessi ma assumendo che esistono altre possibilità oltre a quella (o quelle) proposte dal singolo, che pur riveste un ruolo importante e sul quale vengono spesso riversate aspettative e speranze -al limite della delega- dalle famiglie e dai ragazzi stessi. La scuola deve tornare ad essere - o imparare ad essere- palestra di attività sociali, luogo di educazione, non soltanto luogo deputato ad una pur necessaria attività didattica.

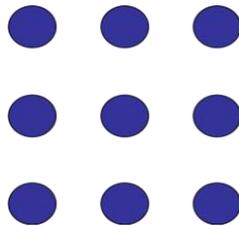
La 'Gestalt', le cornici di cui siamo parte

- Gestalt: forma, fermare (dal tedesco)
- Gestalt: insieme di premesse implicite, date per scontate, strutturazione di un campo
- Le **cornici** sono dentro di me, ancor prima che intorno a me.

=> Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista. (*Marianella Scavi*)

Esercizio n. 1

Dato il seguente schema, riesci a unire i 9 punti utilizzando quattro linee rette continue?



Osserviamo tutti i tentativi fatti. Cosa hanno in comune? Forse che una regola implicita ha condizionato tutti i tentativi di risolvere il gioco, così tanto da impedire a tutti di risolvere il gioco stesso?

Bene, adesso che abbiamo svelato l'inghippo, adesso che abbiamo capito di dover fare attenzione a quelle cose date per scontate, è così, possiamo giocare ancora.

Esercizio n. 2

Data questa sequenza, sapete dire quale regola è stata scelta per disporre i numeri proprio in quest'ordine?

5 2 9 8 4 6 7 3 1 0

Un punto importante diviene così l'offerta di strumenti che permettano il *decentramento*, attraverso il riconoscimento dei diversi punti di vista, comportamenti, giudizi e idee, e la successiva *decostruzione* di aspettative sugli altri che nascono spesso nascoste ma che indirizzano le modalità relazionali e di ascolto, restituendo significato a fatti ed atteggiamenti, e differenziando il comportamento dalla persona. Il decentrarsi stimola criticità, interesse, spinge a mettere in relazione fatti, tempi, luoghi che troppo spesso appaiono non collegati:

*La scuola veicola interpretazioni assimilate con imprinting duraturi e spesso definitivi, molte affermazioni si radicano in convinzioni non sottoposte a verifica successiva, per esempio che i poemi omerici siano i più antichi, che Marco Polo sia il più grande viaggiatore del Medioevo... Il decentramento permette di prendere coscienza del modo in cui tendenze etnocentriche influenzano il nostro modo di "narrare", stimola l'analisi critica, fa affiorare stereotipi radicati e meno avvertiti, evidenzia l'attitudine a saldare le "fratture" e le "crepe" interpretative del sistema, preziose opportunità di accesso ad altre chiavi di lettura, ad altre costruzioni di senso.
(Antonella Fucecchi, Strategie di decentramento)*



Ceci n'est pas une pipe.

Perché Magritte ci fa questo scherzo?

Perché si ostina a ricordarci che "*Ceci n'est pas une pipe.*"?

Forse perché è un disegno?

Si deve stimolare la ricerca, riportarla (o portarla) ad essere l'elemento principe delle relazioni, ridimensionando così le aspettative sul risultato, sulla soluzione: ogni legame, ogni collegamento messo in atto costituisce la vera ricchezza dell'individuo; l'osservazione di questa ricchezza è difficilmente percepibile ad uno sguardo veloce e poco attento, ad uno sguardo che non ha riflettuto sul continuo ricorrere a schemi precostituiti e cornici, gestalt.

Cosa diamo per scontato? Cosa non vediamo più facilmente?

*I pesci sono gli ultimi ad accorgersi dell'acqua;
chi usa una lingua tende ad un realismo
ingenuo, vedendola come un riflesso della
realtà e non come qualcosa di costruito.
Gli aspetti delle cose per noi più importanti
sono nascosti proprio
per la loro familiarità.*

(Ludwig Wittgenstein)

La comunicazione. Questa sconosciuta. Quante informazioni riusciamo a dare con la frase seguente? Possiamo scegliere quale informazione mettere al centro dell'intento comunicativo? Come fare?

*Giovanna stasera indossa i
bermuda fucsia di seta*

Il primo passaggio in chiave interculturale consiste nel lavorare per la creazione di uno spazio e di un tempo dove ogni aspetto della persona, legato al momento specifico, *intra* ed *inter*-relazionale, di contesto e di scelta abbia la possibilità di mostrarsi o meno, e possa essere riconosciuto come principalmente riconducibile ad un processo di opzione personale, legata ai fattori che in quel momento la stessa persona decide di porre come i motivatori avanzati e prioritari della propria decisione.

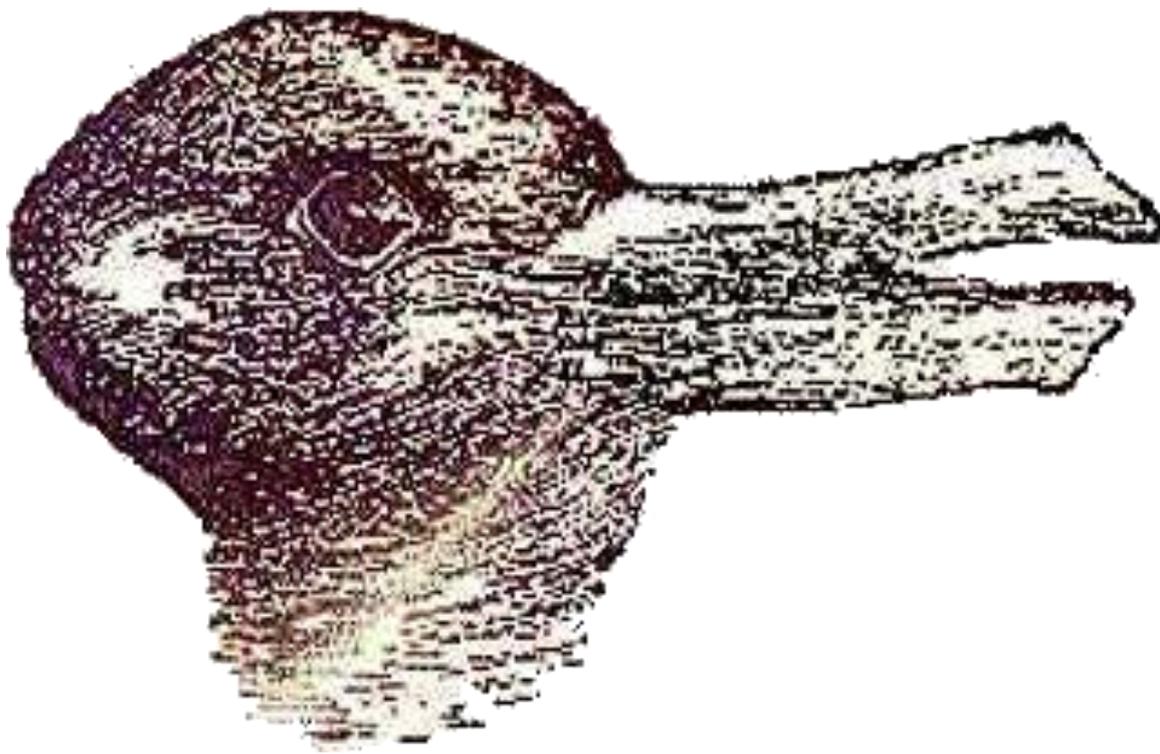
In questo spazio ed in questo tempo affiora potente la necessità di uno sguardo plurale, del riconoscimento della presenza di un pluriverso, formato esso stesso da pluriversi. Affiora la necessità di affrontare un cambio di paradigmi, esplicitando e portando in superficie quello che giace un po' (o un bel po') a fondo. Il primo passo decostruttivo rispetto agli impliciti, ai presupposti, agli stereotipi è individuarli, portarne la presenza a conoscenza di me stesso.

Esercizio n. 3

Che cosa vedete nell'immagine? Coniglio o papera?

Coniglio e papera.

Avete notato quel piccolo avvallamento sulla sinistra dell'immagine? Se consideriamo la papera quell'avvallamento rischia di essere fastidioso, irritante, brutto, oltre che inutile. La papera ha perso qualche penna, diremmo. È sciupata. Ma, possiamo chiederci, quell'avvallamento è così poco importante anche per il coniglio?



Il ricorso a metodologie ecologiche, decostruttive prima e successivamente costruttive plurali, il sostegno di un approccio umoristico che si concentri sull'ascolto e sulla relazione in un'ottica cooperativa e non competitiva ci chiama, si rende necessario.

Così come dovremo imparare ad analizzare l'ovvio, il sicuro, il certo per aiutarci a scoprire schematizzazioni, categorizzazioni, rigidità cognitive e anche emozionali.

Dovremo imparare a interrogarsi sulle parole usate, sulle cornici invisibili che contengono (e concorrono alle scelte) ogni azione portata in essere, abbandonare le dicotomie scontate (il giusto e lo sbagliato, ad esempio), domandarci come mai abbiamo già la risposta, chiederci da dove arriva, perché abbiamo proprio *quella* risposta.

Ascoltare le parole dette da me stesso, ricercare il motivo della scelta di una parola rispetto ad altre: le mie parole hanno detto quello che volevo dire? Ho detto davvero *solamente* quello che ho detto?

Esercizio n. 4

A ciascuno sono rimaste solamente quattro parole. Non una di più. Ognuno deve scegliere quali sono le quattro parole che gli sono rimaste. Fatto? Bene, formate delle coppie, e parlate. Naturalmente ognuno può usare solo le proprie quattro parole. Dopo due minuti ognuno di voi avrà le proprie quattro parole, ma potrà aggiungere le quattro parole scelte dalla persona con la quale avete parlato. Formiamo nuove coppie, e parlate ancora per un paio di minuti. Ognuno dovrà utilizzare le proprie otto parole. Dopo due minuti, aggiungete alla vostra lista di otto parole le otto parole della seconda persona con la quale avete parlato. Ora avete, se siete fortunati, sedici parole. Con queste sedici parole scrivete qualcosa. Una lettera, una poesia, una canzone, una storia, quello che volete.

Al termine viene letto tutto il testo.

Com'è avere tante cose da dire ma così poche parole per farlo? Quali parole hai scelto? Qual è l'efficacia comunicativa raggiunta?

*Quante parole ti servono
per dire
quello che vuoi dire?*

...4?

Dovremo ragionare sull'apprendimento, su come si apprende, su cosa avviene e cosa concorre a farlo avvenire. L'apprendimento porta al suo interno i legami tra ambiti cognitivi e relazionali: e senza la supremazia di alcuno, ma in costante definizione e ridefinizione di legame. L'apprendimento è un processo costantemente presente, attivo anche in quei momenti *apparentemente* distanti dall'oggetto stesso dell'apprendimento.

"Avevamo in famiglia una cagna di razza Keeshond, e quando finalmente divenne madre ebbi il privilegio di assistere allo svezzamento dei suoi cuccioli. Si svolse come per tutti i canidi: la madre preme la bocca aperta sulla nuca del cucciolo il quale viene così schiacciato a terra. se a questo punto il cucciolo chiede ancora latte, viene schiacciato di nuovo. Fin qui si tratta solo di una storia di condizionamento operante con rinforzo negativo e rientrerebbe benissimo in ogni manuale di psicologia. Ma il passo successivo fu quasi una battaglia, che si trasformò in un gioco affettuoso fra madre e figlio. Il cucciolo aggredì la bocca della madre con la sua e poi i due si misero a giocare con le bocche. In altre parole, il contesto di apprendimento è intrecciato all'interno di una relazione globale e non ha il risalto di un incidente isolato. Non è solo 'impara a non chiedere la tetta', ma una faccenda molto più complicata entro un tessuto complessivo intrecciato di relazioni d'amore. E se i cani attingono a quest'ordine di complessità, si può star sicuri che gli esseri umani possono e debbono raggiungere due o tre ordini di complessità di più. (Gregory Bateson, Una sacra unità)

Il campo primario di indagine per cambiamenti ampi deve necessariamente essere me stesso, la mia persona, in relazione alle varie relazionalità che mi fanno essere. Devo iniziare a cercare, muovermi dallo stato precedente al sapere di non sapere.

I pesci non sanno dell'acqua nella quale nuotano.

Ma quei pesci non sanno, al tempo stesso, di non sapere dell'acqua nella quale nuotano.

Ecco: la mia situazione decostruttiva di partenza dovrà essere *Non sapere di non sapere*.

È questo è il passo che può spingermi a imparare a farmi domande.

Il ragionamento (solamente) razionale non mi porta lontano in questo percorso: ecco allora che devo interrogarmi, venire in contatto con le emozioni, con gli imbarazzi, con lo spaesamento. Allora mi apparirà, seppur ancora offuscato e poco delineato, che quello che definisco *normale* o addirittura *naturale* non mi sarà molto normale, e di sicuro non si avvicinerà a niente di naturale.

La revisione del curriculum e dei saperi in chiave interculturale presuppone questa serie di passaggi e trasformazioni precedenti relativamente alla metodologia, all'approccio relazionale, di osservazione, di invenzione e costruzione della didattica, e siamo sicuri di non aver esaurito la ricerca in tal senso.

Sistemi semplici, sistemi complessi, ascolto passivo, ascolto attivo, le regole dell'Arte di ascoltare (M. Sclavi).

Sistemi semplici

- Dove "le stesse cose " hanno lo stesso significato
- Stesse premesse implicite
- (cornici) Ciò che diamo per scontato ci aiuta a comunicare
- Io ho ragione, tu hai torto (o viceversa)
- Controllo di primo grado (Saper prevedere l'arco di reazioni possibili)
- Mondo mono-culturale
- Uni/verso

Sistemi complessi

1. Dove "le stesse cose" hanno significati differenti
2. Diverse premesse implicite
3. (cornici) Ciò che diamo per scontato ci impedisce di comunicare
4. Tutti hanno ragione, anche chi dice che non possono aver ragione tutti.
5. Controllo di secondo grado (Saper trasformare le reazioni inattese in conoscenza)
6. Mondo pluri-culturale
7. Pluri/verso

Ascolto passivo

- Statico (Una unica prospettiva giusta)
- Passivo (rispecchiare la realtà)
- In controllo(incidenti di percorso e imbarazzi: negativi)
- Soggettivo: no, Oggettivo: sì.
- Neutralizzare le emozioni.

Ascolto attivo

- Dinamico (Una pluralità di prospettive)
- Attivo(costruzione della realtà)
- Goffo (incidenti di percorso e imbarazzi:positivi)
- Nè soggettivo, né oggettivo. (esploratore di mondi possibili)
- Centralità delle emozioni

Le “Sette Regole dell’Arte di Ascoltare” (Sclavi,2000)

1. Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca.
2. Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista.
3. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva.
4. Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico.
5. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perchè incongruenti con le proprie certezze.
6. Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione interpersonale. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.
7. Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sè.

La presa di consapevolezza della presenza e dell’attivazione di queste cornici entro cui si inseriscono i saperi curricolari proposti in classe diviene quindi un fattore che discrimina la buona riuscita di ogni intervento interculturale. I saperi proposti – anche a scuola- non sono mai neutri, veicolano messaggi *meta*, che stanno sopra, che parlano di me insegnante, di me formatore, di me *persona*. Le scelte, le parole, le successioni, non sono fattori valorialmente neutri, asettici, ma sono portatori di valori, di sensi esistenziali, sono scelte educative. Certo, i saperi, scelti attraverso certi canoni, contribuiscono a costruire le identità personali, ma il cambiamento di saperi, da solo, risulta di difficoltosa attuazione e presenta comunque una efficacia limitata, se non preceduto e supportato da un cambiamento di metodo. Serve un pensiero circolare, di rete, che tenga di conto della relazione, delle *relazionalità*, delle connessioni, dei collegamenti: dei *nessi*.

4.1 Il secondo passo: l'analisi e la riflessione sui concetti e il tentativo di darne definizioni

Il secondo passo è stato riflettere in maniera esplicita su alcuni contenuti specifici: partendo da un questionario concepito come *brain storming* gli insegnanti, prima individualmente, poi suddivisi in gruppo, hanno cercato di costruire una definizione di alcuni termini-chiave del percorso e degli obiettivi che si è posto partendo dalle proprie intuizioni.

Ecco il questionario da cui sono partite le riflessioni:

Legga le parole seguenti e provi a scrivere brevemente che cosa significano per lei e/o una definizione che le viene in mente:

1. Intercultura

2. Etnocentrismo

3. Stereotipi e pregiudizi

4. Curricolo

Questo lavoro ha impegnato intensamente gli insegnanti, prima a livello individuale e successivamente per trovare con gli altri una serie di punti o di definizioni comuni. Riportiamo qui di seguito il lavoro di 4 gruppi. Un gruppo ha deciso di non dare definizioni lineari ma di creare una mappa cognitiva che lega in maniera dinamica i vari concetti, in maniera ricorsiva. Questo lavoro di riflessione e messa in comune ha occupato più di un incontro formativo e ha sollevato varie questioni. Da notare che il termine "*intercultura*", che all'inizio del percorso in alcuni casi era stato connesso esclusivamente a contenuti specifici (fare la storia di altri popoli) viene ora definito come qualcosa di relativo ai punti di vista, alla pluralità, agli approcci, oltre che all'inserimento nei *curricula* scolastici di elementi anche non etnocentrici.

Alcune riflessioni dei docenti

Il percorso è stato concepito nell'ottica di un ripensamento del curriculum volto a emendarlo dagli elementi etnocentrici e nella direzione di un'apertura interculturale, nel rispetto dei nuovi scenari locali e mondiali.

L'approccio scelto ha cercato di stimolare negli insegnanti una presa di consapevolezza delle cornici entro cui si inseriscono i saperi curricolari che sono soliti proporre in classe, portando allo scoperto le opzioni epistemologiche che le conformano e che non sono mai valorialmente neutre. L'intreccio tra epistemologie/presupposti del pensiero e valori sarà analizzato attraverso una serie di attività volte a evidenziare le rigidità cognitive (ed emotive) che fanno parte di impostazioni di pensiero acquisite spesso in maniera acritica e che di fatto non corrispondono più al mutato scenario (sociale, scientifico, culturale...).

In questo senso, è importante capire come può essere impostato con modalità riflessiva e partecipativa un percorso di presa in analisi e revisione dei curricula, non tanto quindi intesi come contenuti disciplinari specifici, ma come schemi culturali di riferimento, adottando modalità di lavoro partecipative e cooperative fra gli insegnanti.

Abbiamo cercato quindi di individuare quali sono alcune delle idee di fondo incorporate nei saperi disciplinari per come sono ad oggi insegnati nelle nostre scuole, mettendo in evidenza anche per contrasto le esigenze e le sfide formative per il nuovo millennio: l'opzione ecologico-ambientale, la cittadinanza (globale/cosmopolita), l'interculturale...

Rispetto agli/le insegnanti, abbiamo cercato di condividere e supportare una immagine della loro funzione come professionisti specializzati capaci di innovare e sperimentare anche dentro una situazione di grande difficoltà della scuola pubblica.

In generale, quanto emerso dal percorso, i pensieri condivisi, i punti affrontati anche su proposizione degli insegnanti stessi hanno riguardato una riflessione più ampia sulle relazioni tra scuola/sistema educativo e società, recuperando il senso che, al di là di difficoltà e crisi strutturali o congiunturali, la scuola rappresenta per i bambini e le bambine (e quindi per l'intera società) uno degli agenti più potenti di formazione dei cittadini del futuro. Una scuola quindi che aiuti a crescere con maggiori capacità di vedere e creare connessioni invece che a creare divisioni, separazioni, chiusure potrebbe essere lo scenario da prospettare agli insegnanti, attraverso intanto un ripensamento degli steccati curricolari e di quanto viene di routine collocato entro essi.

GRUPPO 1

INTERCULTURA:

- ☞ Capacità di avere altri punti di vista, curiosità di scoprire ciò che ci assomiglia o che ci differenzia dall'altro in un reciproco scambio.

ETNOCENTRISMO:

- ☞ Approccio alla realtà a partire da un unico o prevalente punto di vista legato ad una particolare etnia, generalmente quella di appartenenza.

STEREOTIPI e PREGIUDIZI:

- ☞ Strutture mentali e valoriali che condizionano (positivamente o negativamente) ragionamenti e posizioni, che rappresentano qualcosa di innato in noi dal quale è difficile separarsi.

CURRICOLO:

- ☞ L'insieme di contenuti, di abilità, di valori che si intendono trasmettere o far acquisire ad un gruppo di alunni o destinatari in generale, in un determinato tempo.

GRUPPO 2

INTERCULTURA:

- ↳ Scambio tra culture diverse intese come modi di vivere, pensare, di mangiare, di vestirsi, di seppellire i morti, di credere in Dio, in senso lato su scambi tra etnie diverse, dove non dovrebbero esistere giudizi morali.
- ↳ Confronto tra culture diverse. Un modo di pensare complesso che includa modi di pensare diversi.
- ↳ Capacità di avere altri punti di vista, curiosità di scoprire ciò che ci assomiglia o ci differenzia dall'altro.

CURRICOLO:

- ↳ Percorso di vario genere caratterizzato da tappe, tempi, contenuti e valori.
- ↳ Insieme di contenuti e di abilità che si intende trasmettere/far acquisire secondo uno sviluppo temporale determinato, in relazione ad un determinato gruppo di alunni/destinatari.

STEREOTIPI e PREGIUDIZI:

- ↳ Strutture mentali e valoriali che condizionano positivamente o negativamente ragionamenti e posizioni.
- ↳ Modi di comportarsi frutto di luoghi comuni che si sono consolidati nel tempo. Dare giudizi affrettati che non sono fondati scientificamente.
- ↳ Categorie costruite con noi fin dall'infanzia. Giudizio costruito prima.
- ↳ Luoghi comuni e idee preconfezionate, anche prima di una percezione.
- ↳ Idee costruite non sempre su esperienze personali ma sul sentito dire, sul letto, su modi per sentirsi integrati in un gruppo sociale.

ETNOCENTRISMO:

- ↳ Visione del mondo con al centro una etnia.
- ↳ Approccio alla realtà a partire da un unico o prevalente punto di vista legato ad una particolare etnia (generalmente quella di appartenenza)
- ↳ Visione della propria cultura come la migliore rispetto alle altre.



POR FSE
2007-2013
Fondo Sociale Europeo
Programma Operativo
Regione Toscana



Unione europea
Fondo sociale europeo



**MINISTERO DEL LAVORO,
DELLA SALUTE E DELLE POLITICHE SOCIALI**
Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione



ALLEGATI

**STUDI E STRUMENTI PER LA GESTIONE DELLE DIVERSITÀ.
ELABORATI FINALI DEL CORSO DI PERFEZIONAMENTO
«A SCUOLA NESSUNO È STRANIERO.
LINGUE CULTURE E IDENTITÀ»**

INTRODUZIONE

In questa sezione abbiamo raccolto una selezione dei lavori conclusivi degli partecipanti al corso di perfezionamento post laurea “*A scuola nessuno è straniero. Lingue, culture e identità*”, realizzato dall’Università per Stranieri di Siena.

Il corso ha completato la proposta dell’offerta formativa del progetto UDICOM *Uguaglianza, diversità, comunità – Percorsi formativi per una scuola antirazzista e dell’inclusione*, fornendo una serie di conoscenze approfondite e strumenti adeguati ad affrontare la gestione della diversità, condizione naturale della scuola italiana, nei fatti multiculturale e plurilingue.

L’obiettivo che ci siamo posti è stato quello di creare figure, all’interno della scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado, capaci di gestire le diversità presenti in tali contesti in prospettiva della loro valorizzazione al fine di evitare che esse, attraverso una visione esclusivamente etnocentrica dell’alunno, si traducano in atteggiamenti discriminatori e penalizzanti. Il percorso, partendo dal riconoscimento dell’altro, si è mosso verso la costruzione nelle scuole di un nuovo patto di cittadinanza costruito sull’ascolto e l’incontro, coinvolgendo alunni italiani e di origine straniera.

In questo orizzonte formativo sono stati concepiti questi lavori finali che intendono fornire proposte per la gestione operativa della diversità. Essi insistono su vari aspetti della diversità, da quella linguistica a quella relazionale, fino a questioni che riguardano aspetti della psiche del bambino. Ognuno di questi lavori è stato ideato dagli insegnanti che hanno partecipato al corso con la supervisione dei docenti di area.

Il risultato conclusivo ci sembra assolutamente degno di attenzione perché testimonianza di un modo di elaborare proposte didattiche e di gestione della classe che nascono dai docenti stessi in collaborazione con i ricercatori universitari. Un modo, quindi, di elaborare materiali di lavoro attraverso la tecnica della ricerca-azione sinergica tra mondo della scuola e mondo dell’università, da sempre il territorio migliore per far avanzare la conoscenza nel nostro settore.

Siena, marzo 2012

Andrea Villarini
Direttore del Corso di Perfezionamento
A scuola nessuno è straniero

PREVENZIONE E RICONOSCIMENTO DEI COMPORAMENTI CHE PRECORRONO IL BULLISMO SULLA BASE DELL'INTOLLERANZA DELLE DIVERSITÀ

di Paola Aloigi

1. Introduzione

Il presente elaborato affronta la problematica del bullismo, fenomeno estremamente diffuso e per questo studiato da diversi anni in tutto il mondo. Si propone, inoltre, di individuare attraverso ricerche compiute negli ultimi anni in Europa e più specificamente in Italia, quei segnali che, nella prima infanzia, possono essere considerati "predittivi" di un vero e proprio comportamento bullistico.

Le prime ricerche sistematiche riportate in letteratura, sono quelle della fine degli anni '70, ad opera di D.Olweus: dai suoi studi sono scaturiti proficui interventi di tipo preventivo.

In Giappone, negli anni '80 ci sono state le prime osservazioni volte a rilevare la presenza del problema e negli anni '90 e, in seguito alla supposta correlazione con una serie di suicidi in età adolescenziale, si è assistito al moltiplicarsi di sperimentazioni e ricerche con l'obiettivo di prevenire e ridurre il fenomeno. Nel Regno Unito, Smith et al. (1999) ne denunciano la presenza in ben 16 nazioni europee e in alcuni tra i maggiori stati del mondo occidentale: USA, Giappone, Canada e Australia. Dai loro studi emerge la tendenza generale a considerare il bullismo come un insieme di comportamenti "normali", nel senso che si presentano "di norma" o "regolarmente" nei gruppi dei pari, in età evolutiva. L'età adulta non ne sarebbe, però, esente, in quanto, comportamenti vessatori si verificherebbero anche nei luoghi di lavoro, nelle carceri, nelle forze armate ed a volte anche in famiglia.

In Italia, studi recenti hanno approfondito il problema e messo in evidenza come il fenomeno venga spesso sottovalutato in ambito scolastico nella scuola media inferiore in quanto, la percezione dell'incidenza del problema da parte del dirigente scolastico risulta inferiore (valutata al 17%) rispetto a quella degli studenti (valutata al 26%). Da questa discrepanza scaturisce una consapevolezza parziale e quindi non veritiera del problema, la tendenza a negare ed edulcorare la realtà contribuendo ad aumentare il senso di impotenza nelle vittime e nelle loro famiglie e, diametralmente, il senso di onnipotenza nei bulli.

Nella mia lunga e diversificata esperienza lavorativa, dentro e fuori l'istituzione scolastica, ho avuto occasione di osservare il bullismo da numerosi punti di vista. Ho vissuto e lavorato nella città di Napoli, tristemente nota come "capitale d'Italia del bullismo": come docente di Scuola dell'infanzia, negli anni '80 ho conosciuto quartieri della periferia est della città, con affollatissime sezioni eterogenee frequentate da bimbi provenienti da ambienti socio-culturali deprivati. I loro comportamenti erano spesso improntati all'aggressività diretta, anche se comunque nella fascia d'età 3-6 anni ancora non si può parlare di bullismo conclamato.

Nella prima metà degli anni '80 il Provveditorato agli studi di Napoli, diede vita alle Unità medico-socio-psico-pedagogiche, utilizzando docenti di ruolo di ogni ordine e grado con competenza seconda: laurea in medicina, sociologia, psicologia-pedagogia. Ogni distretto di Napoli e provincia fu così dotato di una Unità che si occupava di alunni diversamente abili e dello svantaggio in generale, supportando i docenti dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore. Per molti anni feci parte anch'io delle unità in qualità di psicologa. Spesso venivamo interpellati proprio

per gravi problemi comportamentali e vessatori, in particolare nella scuola secondaria di primo grado. L'elemento che maggiormente si evidenziava era il grave senso di impotenza sperimentato dagli insegnanti che nel gruppo-classe non riuscivano più a gestire situazioni e dinamiche relazionali ormai cristallizzate con ruoli gravemente sovvertiti.

All'esperienza nelle Unità m.s.p.p. seguirono, dalla metà degli anni '90 al 2000, cinque anni svolti presso una scuola media di primo grado come operatore psico-pedagogico. Soprattutto in quegli anni ho avuto l'occasione di approcciare sul campo la tematica in oggetto con i gruppi-classe in circle-time, impegnati in conversazioni a tema, nonché nel corso di colloqui individuali con ragazzi vittime di continue prese in giro, piccoli furti e, in generale dei classici comportamenti aggressivi, diretti e/o indiretti tipici del bullismo.

Questi ragazzi, a volte, sviluppavano gravi sintomi fobici (ad es. fobia scolare), psicosomatici (ad es. asma, dolori addominali, disturbi gastrici, cefalee) e ansioso-depressivi, proprio in seguito ai soprusi e al senso di impotenza vissuto, non riuscendo, spesso, a trovare nei compagni, negli insegnanti o nel capo di istituto dei validi alleati per far fronte a queste difficoltà. Molti di questi alunni (e le loro famiglie) riuscivano ad elaborare e metabolizzare le frustrazioni subite solo in ambito psico-terapico (di cui ho anche diretta esperienza) ed a rendersi disponibili ad apprendere nuove strategie per far fronte ai soprusi ed alle vessazioni.

Il rientro in sezione come docente, negli ultimi 12 anni (gli ultimi 4 a Siena), mi hanno portato ad approfondire le dinamiche relazionali tipiche della fascia d'età dai 3 ai 6 anni. In questo periodo mi sono convinta di quanto, in quest'ordine di scuola, si possa fare nell'ottica della prevenzione, soprattutto nell'area comportamentale ed emotivo-affettivo-relazionale; è possibile, ed anzi auspicabile infatti "intervenire a tali livelli di età per una ragione fondamentale. Gli studi sull'aggressività, infatti, hanno mostrato che se il bambino usa in maniera stabile comportamenti aggressivi come mezzo per risolvere i conflitti, questo tipo di condotta viene mantenuta nel tempo, anche in età successive provocando problemi notevoli sul piano dell'adattamento sociale. Questa sorta di cronicizzazione delle azioni aggressive è in parte causata da un meccanismo circolare in cui il soggetto aggressivo crea disagio nel gruppo, il quale, reagendo in maniera rifiutante o punitiva, rinforza il comportamento aggressivo del soggetto" (Patterson, 1982; Dodge, Bates e Pettit, 1990). A tal proposito, dopo aver definito e tratteggiato il bullismo ed i suoi protagonisti e dopo aver descritto alcuni dei metodi e tecniche utili per ridurre/prevenire il bullismo, farò menzione della ricerca illustrata nel capitolo "Un intervento antibullismo in età prescolare: la prevenzione del comportamento aggressivo nella scuola materna", tratto da *Bullismo, che fare?* di Ersilia Menesini (2000), che ritengo particolarmente esplicativo a riguardo. In appendice ho aggiunto tre momenti significativi della nostra vita scolastica, con episodi realmente accaduti.

2. Cos'è il bullismo?

Il termine bullismo deriva dall'inglese "bullying" che indica le prepotenze tra pari. Secondo alcuni autori (Coie, Dodge, Terry e Wright, 1991) l'aggressività agita nel bullismo sarebbe di tipo pro-attivo (senza provocazione) e non reattivo (conseguente ad una provocazione o costrizione). A questo proposito, come afferma la Menesini, possiamo dire che alcune forme di bullismo possono essere strumentali, cioè finalizzate al possesso di un oggetto o di uno spazio e allo stesso tempo, essere mosse da motivazioni di dominanza interpersonale e di affermazione di status. Smith P.K. e Sonia Sharp definiscono il bullismo come: "un tipo di azione che mira deliberatamente a far del male o danneggiare; spesso è persistente, talvolta dura per settimane, mesi e persino anni ed è

difficile difendersi per coloro che ne sono vittime" (1994). Gli stessi autori distinguono forme differenti di bullismo: -fisiche, con aggressioni a persone o cose; -verbali, con derisioni, insulti, prese in giro, affermazioni razziste; -indirette, con pettegolezzi o esclusioni dai gruppi. Ersilia Menesini, nel suo *Bullismo, le azioni efficaci della scuola*, menziona due tipologie di bullismo. Alcuni atti di vera e propria criminalità, messi in atto dalle cosiddette "baby gang" presentano dei caratteri di continuità con dei comportamenti violenti, minacciosi e/o ricattatori. Non sono, questi ultimi, veri e propri crimini, ma hanno in sé il presupposto della sopraffazione, anche se agita in un ambito prevalentemente psicologico. Nel già citato testo *Bullismo, che fare?* (2000), vengono riportati i profili psicologici dei bulli e delle vittime, tratti dalle ricerche di Olweus (1993). In tali studi, i bulli sono definiti come solitamente ragazzi di sesso maschile, più forti psicologicamente o fisicamente dei compagni, con elevata autostima e con atteggiamento favorevole verso la violenza. Attuano infatti, comportamenti aggressivi sia verso i pari che verso gli adulti, oppure istigano altri ad attuarli. Presentano un forte bisogno di dominare. L'autore avanza l'ipotesi che non tutti i bulli sarebbero portatori di deficit socio-cognitivi; alcuni, infatti, sarebbero al contrario, abili nel fare previsioni dei comportamenti altrui al fine di controllarli e manipolare le situazioni a proprio vantaggio, ma scarsamente empatici verso gli altri. Le famiglie dei bulli sarebbero, secondo Olweus, caratterizzate da un clima di ostilità, scarsa accettazione del figlio, stili educativi autoritari e violenti, incoerenza nelle scelte.

La vittima è di solito più ansiosa, fragile e insicura dei compagni, con tendenza al ritiro sociale se attaccata, ha scarsa autostima e opinione negativa di sé e delle proprie competenze. Sembra avere difficoltà a riconoscere le emozioni, scarsa assertività, passività. Spesso mostra difficoltà cognitive, attentive e presenta modalità provocatorie che innescano meccanismi conflittuali a catena. Le famiglie della vittima sono spesso molto protettive e coese, favoriscono la dipendenza più che l'autonomia. Spesso le vittime appartengono a categorie cosiddette diverse, come ragazzi diversamente abili i quali sembra che siano vessati con una probabilità due o tre volte superiore; possono provenire da diverse etnie, subendo offese di tipo razziale e l'isolamento sociale. Anche le diversità riguardanti l'identità di genere possono essere fortemente ridicolizzate con persecuzioni fino all'attacco fisico.

3. Metodi e tecniche per ridurre/prevenire il bullismo

Passeremo ora in rassegna una serie di possibili interventi volti a ridurre o prevenire il fenomeno in oggetto.

Negli USA hanno avuto, negli ultimi vent'anni larga diffusione l'applicazione di training per le abilità sociali, aventi come destinatari privilegiati bambini o ragazzi precedentemente selezionati come carenti o incompetenti in questi ambiti. Tali metodiche hanno però avuto esiti controversi in quanto, appunto, applicati ad un numero ristretto di individui e realizzati esclusivamente da esperti esterni. Inoltre, la formazione di gruppi ad alto rischio ottiene, spesso, un rafforzamento di valori e comportamenti devianti. In generale, comunque, per ottenere risultati significativi e duraturi, oltre che intervenire con strategie del tipo *life skills*, converrebbe anche riorganizzare l'istituzione scolastica nel suo complesso. A questo proposito è utile citare il saggio di S.Sharp e D.Thompson, dal titolo *Una politica integrata antibullismo nella scuola* nel quale si sottolinea l'importanza del "mettere in atto concrete procedure volte a prevenire e trattare tali comportamenti ogni qualvolta si manifestino. Tutto il personale, docente e non docente, supervisionato e supportato dal dirigente scolastico, interviene immediatamente per affrontare sul nascere gli episodi di bullismo, attraverso

un approccio non tanto di controllo, quanto di ascolto, attuando poi interventi diretti orientati alla risoluzione dei problemi (problem solving)" (1994). Un siffatto metodo, che vede tutte le figure coinvolte nel processo educativo, può avvalersi anche di persone esterne significative sul territorio: sacerdoti, forze dell'ordine ecc. e si attua secondo le seguenti fasi:

- aumento di consapevolezza;
- consultazione;
- preparazione della bozza e della versione finale del documento ;
- comunicazione e attuazione;
- mantenimento e revisione.

Si tratta di fasi attentamente programmate, attuate e sottoposte ad eventuale revisione nel corso di incontri informativi e formativi.

Una vera riorganizzazione dell'istituzione scolastica dovrebbe interessare anche gli spazi fisici della struttura con particolare attenzione a quelli riservati alle attività ricreative (cortile) proprio perché è in questi ambienti che maggiormente si verificano gli episodi di bullismo. Occorrerà, quindi, organizzarli in maniera da favorire l'intervento del personale, in caso di bisogno.

Quanto agli interventi a livello di gruppo-classe, bisognerebbe programmarli in ambito curricolare, nelle scuole di ogni ordine e grado, con la predisposizione di U.D.A che sia attraverso gli argomenti trattati che tramite le tecniche attuate promuovano e potenzino i valori etici che sottostanno il vivere civile.

Ancora, un altro livello d'intervento è quello del potenziamento delle abilità sociali dei bambini, con curriculum specifici per le abilità di comunicazione ed il controllo delle emozioni. Inoltre, le attività cooperative aiutano gli alunni a condividere con i compagni obiettivi e mezzi nel gioco o anche nel problem solving.

Mi piacerebbe, alla fine di questa breve carrellata di metodi e tecniche, esporne una che a me sembra particolarmente valida: quella dei Circoli Qualità. I Circoli Qualità sono gruppi costituiti da 5-12 alunni, dai 7 anni in su, che si riuniscono una volta alla settimana per cercare soluzioni, con le metodiche del problem solving, ai problemi interpersonali e concreti comuni. Si articolano attraverso 5 fasi:

- analisi del problema;
- sviluppo delle soluzioni;
- presentazione delle soluzioni alla "direzione";
- revisione delle soluzioni.

Con l'aiuto dell'insegnante, valutando sistematicamente gli incontri dei C.Q attraverso apposite griglie e tabelle, gli alunni migliorano le loro abilità di comunicazione e soluzione dei problemi, aumentando di conseguenza il loro empowerment e la loro intelligenza emotiva.

4. Prevenzione e riduzione dei comportamenti aggressivi nella scuola dell'infanzia

Veniamo ora all'aspetto che mi interessa più da vicino: l'opera di prevenzione che si può svolgere già a livello della scuola dell'infanzia, l'individuazione quindi di comportamenti predittivi di un possibile sviluppo "bullistico" negli anni a venire e gli interventi più idonei per contenere e risolvere una possibile problematica di conflittualità e/o aggressività già in atto. Le abilità psico-sociali si sviluppano nel bambino fin dai primi mesi di vita. Già intorno ai 6-8 mesi si riscontrano le prime reazioni empatiche. Solo tra i 2 e i 3 anni si assiste al passaggio da una modalità interazionale di tipo speculare ad una di tipo complementare e/o reciproca. I bambini si mostrano capaci di

"contingenza interpersonale" di saper modulare i propri comportamenti in rapporto a quelli degli altri. A 4 e 5 anni i giochi da diadici diventano di gruppo, alternando cooperazione e competizione, ed in generale aumenta la capacità di condividere obiettivi e scopi. In famiglia i bambini apprendono, fin dai primi anni, gli schemi di base che influenzeranno le relazioni extra-familiari, ivi compresa anche la modalità aggressiva di tipo strumentale, forza che, se ben modulata, serve ad acquisire autonomia ed autoefficacia. Essa si estrinseca secondo modalità diverse a seconda della fase evolutiva: i più piccoli attuano, di solito, una forma di aggressività fisica diretta, fin tanto che non affinano le capacità di linguaggio che consentiranno loro un'espressione dell'aggressività senza il ricorso alla forza fisica, privilegiando, a quel punto, forme di aggressività indiretta.

Bisogna distinguere, inoltre, tra aggressività ostile, che ha per obiettivo quello di danneggiare la vittima, da quella strumentale che ha lo scopo di ottenere un qualche vantaggio, non tanto quello di apportare danno.

Una buona competenza sociale, comunque, si raggiunge quando si sia sviluppata una sufficiente tendenza a soddisfare i propri bisogni, venendo incontro anche alle esigenze altrui. Da ciò origina la capacità di "negoziazione", fondamentale per la risoluzione dei conflitti.

La ricerca-intervento più sopra citata, attuata in un comune della provincia di Firenze, aveva come ipotesi di partenza che svolgere "attività sia cooperative che di formato ludico possa costituire, a livello di scuola materna uno strumento efficace, per ridurre le condotte di tipo aggressivo e sviluppare quelle di tipo prosociale e cooperativo". Dopo un'osservazione sistematica, compiuta da due insegnanti durante il gioco libero, finalizzata all'individuazione di quei bambini che presentavano comportamenti "a rischio" nelle condotte aggressive e condotta con la tecnica del campionamento temporale (5' al giorno per 10 gg.) ed alla registrazione della presenza o meno dei comportamenti in precedenza stabiliti, sono stati selezionati i soggetti che maggiormente presentavano comportamenti aggressivi, diretti o indiretti, sia agiti che ricevuti e comportamenti prosociali agiti o ricevuti in quantità significativamente meno frequenti dei loro compagni. Il campione è risultato, alla fine dell'osservazione sistematica di 31 bambini di 5 anni, 21 maschi e 21 femmine, di cui il 52% presentava alto livello di aggressività, sia agita che subita, il 36% era costituita da soggetti aggressivi che non subivano in modo significativo atti aggressivi da parte di altri ed infine 3 risultavano essere vittime, bersaglio di atti aggressivi, ma non protagonista attivo. Tutti i soggetti si caratterizzavano per un basso livello di interazioni sociali.

L'intervento, svolto in aule diverse da quelle di appartenenza, in piccoli gruppi di 5/6 elementi, si riuniva per un'ora, 2 volte alla settimana, per 4 mesi. I bambini si impegnavano in giochi cooperativi (giochi mosaico) che prevedevano un obiettivo comune, ma anche compiti specifici per ciascun partecipante. Ogni gioco veniva introdotto da una semplice storia, avvalendosi di materiali già pronti. Altri giochi, di tipo drammatico a sfondo sociale, prevedevano che l'adulto introducesse con "Facciamo finta che..." guidando i bambini, che a coppia erano poi impegnati a costruire delle storie da rappresentare al gruppo. Al termine della rappresentazione si chiedeva ai bambini spettatori se volevano proporre soluzioni alternative alle vicende.

Alla fine della ricerca-intervento, si è confrontata la frequenza di ciascuna categoria di comportamenti aggressivi, prima e dopo le sessioni. I risultati indicano che c'è stata una diminuzione sia nelle mosse aggressive dirette ed agite che delle mosse prosociali dirette agite e ricevute. C'è, invece, un aumento delle mosse prosociali strumentali, agite e ricevute.

In conclusione, si è rilevato "un sostanziale miglioramento nelle relazioni dei bambini selezionati", tuttavia... "si è verificata una riduzione di quelle modalità dirette, attive e passive, atte a stabilire o a mantenere un legame positivo con gli altri bambini. "L'aggressività diretta è calata, ma

anche le occasioni di socialità positiva...una spiegazione potrebbe essere che le attività d'intervento abbiano incoraggiato i bambini nell'acquisizione di una certa consapevolezza" utile per individuare modalità ed attività atte a condividere obiettivi e strumenti. Risulta opportuno, da tutto ciò, integrare tali strategie d'intervento anche con altre attività facilitanti le interazioni di tipo spontaneo e ludico.

5. Conclusioni

In generale ed a completamento di quanto già detto, mi sento di affermare, che quando vogliamo contribuire a creare nelle nostre classi un clima sociale sereno e di totale accettazione reciproca, il principale lavoro da farsi è quello, per l'insegnante, dell'autoformazione e della consapevolezza delle proprie dinamiche interne. In questo modo si può esercitare l'"insegnamento per contatto" attraverso il quale il docente si mette in gioco per promuovere il cambiamento, utilizzando il proprio comportamento e trasmettendo il proprio "stile relazionale", che deve essere caratterizzato dall'accettazione totale delle peculiarità e/o diversità di ognuno. Questa modalità, associata alle tecniche dell'Ascolto attivo, del Problem solving e del Rinforzo positivo dei comportamenti prosociali, sortisce ottimi effetti nell'attuazione di un progetto educativo orientato verso un armonioso sviluppo della personalità del bambino, sereno anche nella relazione con il diverso da sé. Infatti rientra nel P.O.F l'elaborazione di un Piano di Gestione delle diversità, che ha tra le sue finalità di "garantire la costruzione all'interno delle scuole, di comunità accoglienti, nelle quali sia possibile interagire nel rispetto delle diversità delle persone." (UDICOM-Comitato scientifico indicazioni per Piano Gestioni delle Diversità-BOZZA rev.22-09-10). È quindi nella predisposizione di una didattica orientata al benessere di tutti, che può aver inizio un sano processo integrativo, inteso non tanto nel senso di rendere "uguali" i "diversi", ma di restituire diritto e dignità di "disuguaglianza" a tutti. Così, il diversamente abile non dovrebbe semplicemente stare in classe accanto agli altri, spettatore delle loro attività, ma dovrebbe far parte del progetto educativo da protagonista, in maniera consona alle sue possibilità operative. Il bambino straniero dovrebbe portare in classe le sue tradizioni linguistiche e socio-culturali e spalancare così l'angusto panorama scolastico sulle parti del mondo altrimenti irraggiungibili.

Certo, tutto questo richiede programmazione attenta e organizzazione meticolosa, ma i risultati possono essere davvero molto gratificanti, in termini di partecipazione e adattamento. Crescere nella convivenza civile, rispettosa delle peculiarità e diversità altrui, al di là del semplice buonismo che allontana più che avvicinare, è possibile ed auspicabile fin dalla più tenera età.

Sin dalla scuola dell'infanzia i bambini possono imparare a superare la naturale diffidenza che spesso è un vero ostacolo nella relazione col diverso, ma è proprio in questa fase che l'insegnante con il suo atteggiamento di base può e deve trasmettere serena accettazione e rispetto profondo e genuino verso tutti.

L'insegnante stesso potrà avvalersi dell'aiuto di quei bambini naturalmente dotati in competenze sociali, che faranno da tramite con quelli meno aperti e disponibili.

Anche fenomeni come il bullismo potranno essere efficacemente prevenuti, favorendo in tutti i modi possibili un clima socio-affettivo nel quale trovino uno spazio naturale di condivisione ed accettazione le "diversità" di ognuno.

APPENDICE

FRAMMENTI DI VITA (SCOLASTICA) QUOTIDIANA

Venerdì: giorno dei premi

"Maestra, oggi è il giorno dei premi?", "Ho portato dei premi da mettere nella scatola", "Pensi che oggi prenderò un premio?": sono solo alcune delle domande fatte dai bambini a proposito del venerdì, giorno dei premi. Sono anni, ormai, che il rito delle premiazioni è entrato a far parte del vissuto ordinario e preso molto sul serio da noi docenti, ma soprattutto dai bambini. Ad esso partecipano, in qualche modo, anche le famiglie, che, a casa, assistono alla scelta, da parte dei bambini, di piccoli gadget dai quali vogliono ormai separarsi, per farli diventare "premi". Sensibilizzati ed informati durante le riunioni periodiche, i genitori sanno che il momento del premio settimanale (o rinforzo positivo) è una parte importante del nostro percorso psico-pedagogico. Anche per questo, esortiamo i bambini a riferire loro per cosa sono stati premiati, in modo da amplificare il rinforzo.

I bambini apprendono, man mano, che un premio non è un regalo, ma che si conquista attraverso il rispetto delle regole, imparano a tollerare le frustrazioni, se il premio tanto atteso, a volte non lo prendono.

Di solito, durante la settimana stabiliamo quali saranno i comportamenti che avranno un incentivo ed ogni tanto gli si ricorda quali sono. I comportamenti rinforzati in generale rientrano nell'autocontrollo, in particolare delle pulsioni aggressive, nel potenziamento dell'attenzione e concentrazione, nel rispetto dei turni di gioco, ma anche nelle azioni prosociali, l'aiuto reciproco, la collaboratività, l'empatia verso gli altri. Qualche giorno fa, ho chiesto ai bambini se desideravano continuare a ricevere i premi settimanali. Avendo risposto di sì all'unanimità, gli ho chiesto perché, secondo loro, è importante e a cosa serve. I più mi hanno risposto, come previsto, che apprezzavano i giochini che in questo modo portavano a casa. Una bimba, però, mi ha stupito perché ha detto: "Così siamo più bravi!", mostrando così di coglierne il vero significato.

Ore 9.30: tempo del cerchio

La comunicazione in cerchio, è un momento fondamentale della nostra giornata scolastica. All'inizio, in cerchio si decide insieme ai bambini quali attività si svolgeranno durante le ore a seguire, ma più tardi anche per raccontare storie e/o per drammatizzarle la comunicazione in posizione circolare si rivela valida, in quanto la loro attenzione è maggiormente focalizzata, anche se, comunque, di breve durata. I bambini apprezzano molto questi momenti che accrescono lo spirito di gruppo, anche nelle sue funzioni di contenitore delle dinamiche personali di ognuno. Esempio: E. oggi ha un viso malinconico. "Cos'hai?" le chiedo. "Sono triste, mi manca la mamma" (Le è nato un fratellino da qualche mese e sta attraversando un momento per lei molto difficile) "Possiamo aiutarti in qualche modo a sentirti meno triste?", "Non so" e scuote la testa sconsolata. "Forse", suggerisco, "se scegli un compagno/a da cui ricevere un abbraccio, ti sentirai meglio e potrai aspettare fino all'uscita l'abbraccio della mamma. Sceglie A. che l'abbraccia con molto trasporto e tutto rientra nella "normalità".

Qualcun altro, intanto, ha tirato fuori altre emozioni che richiedono un contenimento, e che nel cerchio trovano solitamente una forma di espressione e risoluzione. Nel cerchio si portano le

decisioni da prendere, i problemi da affrontare con la partecipazione di tutti, le gioie da condividere, i dolori e le paure, a volte perfino i brutti sogni. Il cerchio ha le sue regole: ci si viene a mani vuote, perché tutta la nostra attenzione deve appuntarsi su quello che vi dobbiamo dire/ascoltare/fare. Si sta seduti composti per non dar fastidio a chi ci siede accanto. Tutti hanno il diritto di esprimere la loro opinione, in quello che nel Circle Time viene definito come "il loro tempo", ma hanno anche il "dovere" di ascoltare le opinioni ed i vissuti altrui, imparando così ad aspettare ed a gestire l'urgenza che spesso hanno di intervenire. E così, mano a mano, i più timidi trovano il coraggio di esprimersi ed i più estroversi ed irruenti cercano di contenersi con l'aiuto di tutto il gruppo.

Piccoli tutor crescono

La sezione eterogenea ha, tra le sue caratteristiche, quello di accogliere ogni anno bambini di tre anni, che trovano un gruppo di bambini di 4 e 5 anni già formato, preparato ed incoraggiato ad accoglierli e sostenerli. Il primo periodo è particolarmente difficile per i più piccoli, i quali vivono una serie di cambiamenti che li impegnano molto, da tutti i punti di vista, ma in particolare sotto il profilo affettivo ed emotivo. Sia che abbiano già fatto l'esperienza dell'asilo-nido o che vengano per la prima volta a scuola, la fase dell'adattamento segue dei ritmi che si rifanno alle modalità di attaccamento propri di ognuno che vanno conosciuti ed assecondati. C'è un momento, infatti, che il piccino può essere affidato ad un compagno più grande, che lo prenderà in carico, durante determinate attività, per aiutarlo o anche semplicemente rassicurarlo. Il principio di fondo non è per l'insegnante di delegare ai più grandi quelle che sono le sue specifiche funzioni, ma solo di guidare il nuovo arrivato verso il gruppo allargato, passando attraverso il rapporto privilegiato con il tutor. È quindi un passaggio graduale, che gratifica i più grandi ed offre un modello di imitazione/identificazione ai più piccoli. Alcuni bambini sono naturalmente portati ad occuparsi dei compagni bisognosi d'aiuto. Ed ecco, quindi, che S. si prende cura di I. che ha ancora difficoltà a distaccarsi dalla madre, B. ed S. che fin dai primi giorni di scuola si sono avvicinate nello stimolare ed assistere G., bimbo diversamente abile da quest'anno nel nostro gruppo e, seguendo il loro esempio, molti altri gli ruotano ora intorno, giocando e parlando con lui, nell'arco della giornata. Anche i bambini stranieri si sono avvalsi di quest'aiuto in più riuscendo, in genere, ad entrare più facilmente nel gruppo, imparando la lingua con più facilità.



PROGETTO DI INTEGRAZIONE ALUNNI STRANIERI E DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE PER LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

di Luisa Baglioni, Ivana Grappi e Wanda Lodi

1. Premessa

Nella nostra scuola la “società multietnica” è ormai una realtà. Quindi l'accoglienza e l'integrazione non possono essere solo dei termini “astratti” ma, nella concretezza, entrambi devono essere visti come “risorsa” e non come “problema”.

Attualmente gli alunni stranieri vivono ancora situazioni di disagio nei rapporti con la scuola, con la società, coi coetanei. Tendono a chiudersi nel loro gruppo etnico, limitando i rapporti con gli italiani al solo momento scolastico. Col crescere queste situazioni problematiche sono alimentate da una tendenza assai diffusa tra i giovani all'isolamento, alla non verbalizzazione dei propri pensieri, in definitiva da una difficoltà nella comunicazione, che riguarda anche i ragazzi italiani.

Per affrontare il problema dell'integrazione degli alunni provenienti da altri stati, bisogna perseguire linee programmatiche che consentano di vedere l'inserimento degli stranieri come un arricchimento per l'intero Istituto.

Compito della scuola quindi è quello di facilitare la pacifica convivenza di culture, usi e costumi diversi.

La sola iscrizione non risolve i problemi e non consente di utilizzare al meglio la risorsa “diversità” come effettiva esperienza di apprendimento e di scambio tra tutti gli alunni, italiani e non, se non è supportata da interventi di sostegno all'integrazione.

Il MIUR, in collaborazione con l'Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri, ha elaborato le “Linee Guida” (C.M. n. 24 / 1° Marzo 2006) per l'accoglienza in classe di giovani di cittadinanza non italiana. Tali indicazioni sono oggetto di riflessione e di graduale realizzazione nel nostro quotidiano lavoro, in relazione alla realtà presente nel nostro Istituto.

Essendo la scuola una realtà educativa e partendo dal principio che la “diversità” è arricchimento sia personale che culturale, la scuola intende offrire in particolare a questi alunni, un ambiente ricco di stimoli e prioritariamente favorire l'integrazione attraverso l'apprendimento dello strumento fondamentale di comunicazione che è la lingua italiana.

Il fenomeno immigratorio è in continua evoluzione e necessita di costante monitoraggio, al fine di coglierne i mutamenti in atto. L'immigrazione straniera è un fenomeno articolato, in costante crescita ed oggi in piena fase di assestamento e di stabilizzazione. Poiché la stabilità comporta la necessità di favorire il processo di integrazione della popolazione immigrata con la società ricevente, convivenza decisiva e necessaria per lo sviluppo del Paese, la scuola intende prestare particolare attenzione in quanto sede privilegiata di integrazione per le nuove generazioni, luogo di confronto di lingue, culture, religioni e sistemi di valori diversi.

2. Finalità generali

- aiutare e favorire l'integrazione dell'alunno all'interno della scuola e del territorio
- attività e iniziative volte a favorire l'integrazione e l'educazione interculturale
- offrire pari opportunità di istruzione superando l'ostacolo linguistico
- garantire un'accoglienza adeguata in termini di spazi, tempi ed interventi specifici.

I corsi da attivare e indirizzare agli alunni stranieri devono essere strutturati in due livelli per dare possibilità agli alunni stranieri di inserirsi positivamente nella loro classe e partecipare in modo adeguato alle attività disciplinari.

I° livello: di alfabetizzazione.

Indirizzato agli allievi che arrivano all'inizio o nel corso dell'anno scolastico con poche o nulle competenze linguistiche. A loro va prestata particolare attenzione per favorire un rapido inserimento nella realtà scolastica.

II° livello: di recupero/potenziamento, per gli alunni che sono già in Italia da uno o più anni ed hanno quindi bisogno di un supporto per approfondire le competenze linguistiche e per affrontare con più sicurezza i contenuti di studio delle discipline.

All'interno delle finalità generali sono stati individuati diversi aspetti e livelli di intervento:

- intervento di accoglienza-integrazione: garantire un'accoglienza adeguata in termini di spazi, tempi, interventi specifici
- intervento a livello interculturale: promuovere iniziative ed attività volte a favorire l'integrazione e l'educazione interculturale
- intervento a livello di socializzazione: sviluppo di dinamiche relazionali positive all'interno del gruppo-classe
- intervento a livello linguistico: sviluppare l'acquisizione della nuova lingua

3. Accoglienza

Di particolare importanza risulta la capacità della scuola di facilitare la comunicazione con la famiglia dell'alunno, prestando attenzione anche agli aspetti non verbali, facendo ricorso, ove è possibile a mediatori culturali o ad interpreti, per superare le difficoltà linguistiche e facilitare la comprensione delle scelte educative della scuola.

Obiettivi:

- Raccogliere i documenti necessari di tipo anagrafico, sanitario, scolastico
- Conoscere il nuovo alunno: età, situazione familiare, classe frequentata nel paese di origine, caratteristiche della scuola e del calendario scolastico nel paese di provenienza
- Osservare e valutare comportamenti, abilità, competenze già acquisite, interessi
- Formulare le prime ipotesi sull'inserimento: punti di forza, problemi didattici e linguistici rapportati all'età anagrafica

Modalità operative:

- Colloquio coi genitori
- Colloquio con il ragazzo, se ha sufficienti competenze linguistiche
- Prove a livello linguistico e matematico
- Prove per rilevare competenze di base, quali spazio, tempo, logica, memoria, anche senza l'utilizzo del linguaggio

L'inserimento deve essere "dolce" e graduale, va valutata e scelta con attenzione la classe più idonea per ogni ragazzo, sulla base di tutte le informazioni raccolte.

4. Integrazione

Per un pieno inserimento è necessario che l'alunno trascorra la maggior parte del tempo scuola nel gruppo classe, fatta eccezione per progetti didattici specifici, ad esempio l'apprendimento della lingua italiana, previsti dal piano di studi personalizzato. L'immersione, in un contesto di seconda lingua parlata da adulti e compagni facilita l'apprendimento del linguaggio funzionale.

5. Criteri per l'inserimento

- Scolarità pregressa
- Età anagrafica (come previsto, tranne nei casi da discutere anche con la famiglia, di un inserimento ad una classe inferiore rispetto all'età)
- Risultati di test e questionari

6. Intervento interculturale

Elaborare ed attivare percorsi interdisciplinari attorno ad alcune tematiche trasversali alle culture:

- Vita quotidiana (gestione dello spazio e del tempo, riti, feste, ricorrenze, ecc.)
- Espressioni di sé (lingua, abitudini, musica, ecc.)
- Credenze e concezioni (moralì, religiose, filosofiche, ecc.)
- Stabilire rapporti con realtà extrascolastiche per la promozione di un impegno civile e sociale.

7. Intervento di socializzazione

Obiettivo fondamentale consiste nel creare coi compagni di classe, i gruppi a classe aperte e nei momenti in cui è coinvolta tutta la scuola (Progetto interdisciplinare d'Istituto, Progetto legalità, Consiglio Comunale dei Ragazzi, ecc.), un clima di accoglienza, rispetto, amicizia, incontro sempre arricchente tra culture diverse. Questo momento è rivolto a tutti gli alunni della classe.

Anche se l'alunno straniero ha difficoltà nella comunicazione orale, attraverso il suo bagaglio di esperienze e conoscenze può dare un suo contributo diventando una ricchezza per tutti e per lui occasione di sentirsi parte integrante del gruppo, di migliorare la sua autostima, spesso compromessa nell'impatto con una realtà e un modo di vivere diversi e nel distacco dal paese di origine.

Deve essere cura degli insegnanti cercare e sottolineare i significati positivi di un'esperienza di migrazione e cogliere gli aspetti di rinnovamento e le occasioni educative.

8. Intervento linguistico

Le informazioni raccolte vengono completate e approfondite, circoscrivendo l'indagine al campo linguistico (lingua d'origine: la parla, la scrive? Frequenta corsi? Conosce altre lingue, ecc.).

La lingua italiana va ora considerata sotto un altro aspetto: non solo come lingua materna, oggetto di riflessione e tramite per nuovi saperi, ma anche come lingua seconda per gli alunni immigrati, diversa, quindi, dalla lingua straniera che si apprende per motivi culturali, al di fuori del suo contesto geografico-ambientale. Per il ragazzo straniero deve diventare lingua di uso quotidiano, mezzo per esprimere bisogni, stati d'animo, conoscenze, lingua concreta, indispensabile per comunicare.

Più complesso è impadronirsi della lingua italiana per studiare, per esprimere idee e concetti, per riflettere sulla lingua stessa. Questo apprendimento è successivo e richiede tempi molto più lunghi e specifici interventi.

Metodo:

- Rapporto individuale e/o di piccolo gruppo e approccio comunicativo-situazionale
- Semplificazione delle consegne
- Usa di linguaggi non verbali ed immagini
- Sottolineatura dei concetti di base
- Utilizzo di schemi e mappe riassuntive
- Valorizzazione dei saperi precedenti
- Semplificazione dei testi
- Glossari di parole-chiave

Strumenti:

- Testo per l'apprendimento dell'italiano seconda lingua
- Dizionario bilingue
- Registratore per permettere anche a casa l'ascolto degli elementi appresi e della corretta pronuncia
- Cartelloni per raccogliere ed evidenziare alcuni contenuti
- Cartine, foto, immagini
- Giochi linguistici, di ruolo, di socializzazione

9. Risultati attesi

Per gli alunni stranieri

- Ambientazione graduale alla nuova realtà scolastica
- Sviluppo di dinamiche relazionali positive all'interno del gruppo-classe
- Miglioramento della comunicazione interpersonale
- Valorizzazione dello scambio tra culture diverse
- Aumento delle competenze comunicative orali e scritte
- Acquisizione della lingua italiana nei suoi diversi aspetti: livello tecnico-funzionale, livello comportamentale, livello semantico testuale
- Conoscenza di alcuni aspetti della cultura italiana

Per tutti gli alunni

- Superamento di una visione stereotipata dello straniero
- Apertura ad esperienze diverse che tendano a prevenire fenomeni di intolleranza
- Conoscenza di usi e costumi, credenze e modi di vita dei paesi di provenienza dei compagni stranieri

Per i docenti

- Raccordo tra gli insegnanti dei vari ordini di scuola, gli insegnanti della Scuola Secondaria di I° grado che hanno a disposizione ore di completamento orario per l'attuazione di corsi in lingua a favore degli alunni stranieri, per realizzare un percorso didattico-interculturale e la messa a punto di piani di lavoro individualizzati e/o di piccolo gruppo, di classi aperte per gli alunni coinvolti.

10. Obiettivi specifici

- Acquisizione di una progressiva competenza linguistica in italiano tramite la programmazione e l'attuazione di un percorso basato su attività ludico-

espressive,grafiche,linguistiche svolte dall'alunno straniero,individualmente,in piccolo gruppo e con l'intero gruppo-classe e/ a classi aperte ove possibile

- Apprendere la lingua passando da un linguaggio analitico ad una fase di apprendimento strutturato e contestualizzato
- Sviluppare funzioni linguistiche relative ad azioni quotidiane (presentarsi,salutare,ringraziare,scusarsi,chiedere e dare informazioni, descrivere, esprimere desideri,ecc..)

11. Percorsi educativo-didattici e interventi

- Prima accoglienza
- Alfabetizzazione:
 - attività di nomenclatura del proprio corpo,dei cibi,degli oggetti e ambienti scolastici,familiari,degli animali,delle piante,ecc...
 - giochi con materiale strutturato
 - memory
 - giochi di ruolo
 - riconoscimento graduale di parole e frasi scritte in relazione ad esperienze vissute
- Educazione interculturale:
 - scoperta delle caratteristiche geografiche e storiche dei vari paesi di origine degli alunni,
 - uguaglianze e diversità culturali

12. Metodologia

Come già sottolineato il momento dell'accoglienza rappresenta un momento fondamentale del percorso in quanto il docente si fa conoscere e conosce gli alunni,dando particolare spazio al primo momento di incontro di due entità che dovranno camminare insieme.

Particolare attenzione verrà data agli spazi,alla cura dei messaggi,sintetici,chiari,con frasi brevi e vocaboli semplici.

Il lavoro poi proseguirà con la lettura di testi semplificati,letti dal docente e poi dall'apprendente con sottolineatura e spiegazione dei vocaboli sconosciuti. Solo successivamente si risalirà alle strutture grammaticali secondarie nell'apprendimento di L2 e all'insegnamento disciplinare.

Studi importanti dimostrano che un approccio umanistico-affettivo, sia la migliore tecnica di successo futuro.

Anche attraverso per esempio la presentazione di una canzone,di una situazione quotidiana si può arrivare all'insegnamento della cultura della grammatica,della letteratura, ecc.

13. Verifica – valutazione

Valutazione dei risultati effettivamente raggiunti da ogni alunno rispetto agli obiettivi previsti, in itinere e finale.

Risposta positiva dei soggetti coinvolti,autovalutazione,immagine della scuola recepita dal territorio.

14. Conclusioni

L'ingresso degli allievi,sempre più massiccio,impone a noi docenti una messa a punto di strumenti adeguati alle esigenze formative degli apprendenti.

Una gestione saggia della diversità linguistica,può favorire l'integrazione,promuovere lo spirito di appartenenza civica,può contribuire al dialogo delle culture e alla loro coesistenza armoniosa.

LA SEMPLIFICAZIONE DI UN TESTO DI STORIA DI V SUPERIORE

di David Busato

1. Introduzione

Oggetto di questa parte di elaborato sarà l'analisi di due pagine di un libro di testo di Storia di 5 superiore. Il testo in questione è "Studiare Storia", edito da Bruno Mondadori. Gli autori sono Fossati, Luppi, Zanette. E' un testo scritto abbastanza bene, corredato anche da cartine e schemi non sempre frequenti nei testi di storia. Di seguito ho inserito due pagine tratte dal suddetto libro. Si parla del passaggio di Secolo, dalla fine dell'800 ai primi del Novecento in Europa ma soprattutto in Italia. Il testo è fornito di tabelle e dati molto buoni ma si dilunga in alcune spiegazioni e non ha nessun riferimento a parole, specie di tipo economico, troppo tecniche e non sufficientemente spiegate.

Al contrario, alla fine delle due pagine scelte, a corredo del testo, si possono analizzare due tabelle con dati economici molto interessanti, ma destinati, molto probabilmente, a pochi curiosi.

1. Il decollo industriale italiano

Lo sviluppo industriale nei settori tradizionali e strategici

Nei primi anni del nuovo secolo, a quarant'anni di distanza dalla realizzazione dell'Unità, l'Italia stava vivendo la stagione del proprio "decollo industriale": «Nel periodo 1896-1908 – ha scritto lo storico Giorgio Candeloro – si iniziò un processo irreversibile di trasformazione strutturale che doveva portare l'industria a divenire nel corso di pochi decenni il principale ramo dell'attività economica nazionale». La crescita riguardò in primo luogo i comparti tradizionali del nostro sistema industriale: il settore **testile**, il settore **agro-alimentare** (che fornivano da soli circa il 60% della ricchezza netta prodotta dall'industria italiana) e, in particolare, l'**industria saccharifera**, grazie anche alla forte protezione della tariffa doganale introdotta dalla Sinistra nel 1887. L'aspetto più importante del decollo economico, tuttavia, fu lo sviluppo di nuovi settori di base, in primo luogo l'**industria siderurgica** che, protetta dalla tariffa doganale, si ristrutturò e rinnovò tecnologicamente, mettendosi così in condizione di produrre laminati d'acciaio a ciclo integrale (senza raffreddamento del prodotto). Oltre all'acciaieria Terni, un altro grande complesso siderurgico sorse a Bagnoli, presso Napoli.

La formazione di un'industria siderurgica nazionale ebbe un'importanza cruciale nell'industrializzazione italiana, benché questo settore producesse ancora con costi troppo elevati per reggere la concorrenza straniera e avesse quindi necessità di essere sostenuto dallo stato, sia con la tariffa doganale sia con le commesse militari, navali e ferroviarie. Importanza altrettanto rilevante ebbe, in un paese povero di risorse energetiche come l'Italia, lo sviluppo dell'in-

dustria idroelettrica, grazie a cospicui investimenti nella costruzione di grandi centrali idroelettriche (come quelle di Tivoli, 1892, e Paderno d'Adda, 1898) e nella distribuzione dell'energia (società Edison).

La vitalità dei nuovi settori industriali

Grande vitalità, nonostante la bassa protezione doganale, dimostrò inoltre l'**industria meccanica**, che si sviluppò tra il 1896 e il 1910 al ritmo del 10% annuo, in particolare raddoppiando la produzione nazionale in meno di otto anni. I prodotti sui quali principalmente si reggeva questo nuovo settore dell'industria italiana erano i mezzi di trasporto (come locomotive, vagoni e i tramway delle città), i macchinari pesanti (turbine per navi, caldaie, impianti a vapore), le macchine utensili di precisione, le macchine per cucire e le nuove macchine per scrivere (nel 1908 nacque la Olivetti).

Iniziò a svilupparsi anche un settore destinato a grande fortuna nel nostro paese, quello dell'**automobile**: in questo campo non esistevano ancora grandi imprese internazionali consolidate (ricordiamo che all'inizio del secolo l'automobile era ancora un bene di lusso) e ciò favorì l'iniziativa di intraprendenti imprenditori, come Giovanni Agnelli che nel 1899 fondò la **FIAT**, la Fabbrica Italiana Automobili Torino. Nel 1901 la Fiat, che impiegava 150 dipendenti, produsse 73 automobili, pari a un quinto di tutte quelle fabbricate in quell'anno in Italia.

Le condizioni dello sviluppo

Quali condizioni resero possibile questo sviluppo in un paese povero di materie prime e di capitali, fattori entrambi necessari per dar vita a un apparato in-

DATI

Il decollo in cifre

Tra il 1887 e il 1913 il reddito nazionale raddoppia. Vi è una crescita notevole del settore industriale, come si può desumere: **a)** dal "boom" della produzione di acciaio; **b)** dalla crescita della quota industria/servizi sul prodotto totale, con corrispettivo calo della quota del settore agricolo (calo in termini relativi, perché in valore assoluto anche l'agricoltura crebbe notevolmente). I salari medi giornalieri (in valore reale) quasi raddoppiano, come effetto della crescita industriale e delle lotte sindacali. Aumentano anche i consumi privati di oltre il 20% (si noti che nel 1887 erano ancora inferiori a quelli del 1861, utilizzati come base 100 per il calcolo).

	1887	1900	1913
reddito nazionale a prezzi correnti (milioni di lire)	9.888	11.942	19.240
prodotto lordo per settori (% sul totale)			
agricoltura	48,9	51,2	43
industria	21,5	20,2	25
terziario	29,6	28,6	32
produzione acciaio (tonnellate)	117.000	537.000	911.000
salari medi giornalieri operai (in lire)	1,66	2,06	2,84
consumi privati per abitante (1861 = 100)	95	105	121

dustriale moderno? Oltre al ruolo giocato dallo stato, con il **protezionismo** e le **commesse pubbliche**, grande importanza ebbe il riordino del sistema bancario, il cui dissesto aveva causato gravi turbamenti anche nella vita politica (come lo scandalo della Banca romana nei primi anni novanta): nel 1893 fu creata la **Banca d'Italia**, cioè la banca centrale incaricata di regolare l'emissione di moneta e il sistema finanziario e creditizio; nacquero inoltre nuovi istituti di credito sul modello della **banca mista**, come la Banca commerciale italiana e il Credito italiano (con capitali in gran parte tedeschi). Ricordiamo che la "banca mista" deve il suo nome alla duplice funzione che svolge: raccoglie il risparmio dei cittadini e lo investe finanziando società commerciali e industriali, talora fondate dalla banca stessa. Questi istituti di credito assicurarono i capitali necessari a finanziare investimenti costosi (come le centrali idroelettriche), prelevandoli in buona misura nel circuito finanziario svizzero e tedesco (segno che investire in Italia veniva considerato un buon affare dai banchieri d'oltralpe).

Non bisogna poi trascurare le **entrate del turismo** e le **rimesse degli emigranti**, cioè i risparmi inviati in patria dai lavoratori italiani che emigravano, nel primo decennio del Novecento, al ritmo di mezzo milione l'anno. Le rimesse portavano ogni anno nel paese valuta per 300-500 milioni e furono uno dei fattori che permisero all'Italia di equilibrare la bilancia dei pagamenti in una fase in cui erano necessarie ingenti importazioni di materie prime per sostenere lo sviluppo dell'industrializzazione.

Uno sviluppo dualistico

Tra il 1886 e il 1911 il reddito nazionale italiano aumentò del 50% in termini reali, indice di una decisa crescita economica. Questo sviluppo, tuttavia, presentava al suo interno gravi contraddizioni e squi-

libri, il più grave dei quali fu l'accrescersi di quel **dualismo economico** fra nord e sud del paese di cui abbiamo già avuto modo di considerare le radici storiche.

Anche per l'**agricoltura** italiana la fase a cavallo dei due secoli fu caratterizzata dalla crescita, seppure inferiore a quella dell'industria (2% di incremento medio annuo nel periodo 1897-1913, contro l'oltre 6% dell'industria). A favore della ripresa giocarono la fine della crisi agraria degli anni settanta-ottanta dell'Ottocento, consentita dall'allineamento dei prezzi agricoli europei e americani, e la costante tendenza al rialzo dei prezzi. Peraltro, questi dati positivi vanno ascritti per la maggior parte alla **pianura padana**, dove, come sappiamo, la crisi agraria e il protezionismo avevano favorito ingenti investimenti, soprattutto nella meccanizzazione e nell'uso di fertilizzanti chimici. Stazionaria rimase invece la situazione nel Mezzogiorno, mentre l'agricoltura mezzadrile dell'Italia centrale mostrava segni sempre più gravi di ritardo. Anche nel settore agricolo, dunque, gli squilibri territoriali si accentuarono.

Già al momento dell'Unità l'economia meridionale era sensibilmente in ritardo rispetto a quella settentrionale, ma questa distanza aumentò ulteriormente nei cinquant'anni successivi, per effetto di scelte economiche (come il protezionismo) che privilegiavano lo sviluppo del settentrione. L'Italia si sviluppava "**a forbice**": a fronte della crescita del nord, e particolarmente del cosiddetto "triangolo industriale" (Torino-Milano-Genova), già da tempo inserito nel circuito dell'economia europea, le regioni del Mezzogiorno, pur conoscendo anch'esse una certa crescita, perdevano sempre più terreno. La **questione meridionale** divenne così in questi anni uno dei grandi nodi irrisolti nella vita italiana.

DATI

Il dualismo in cifre

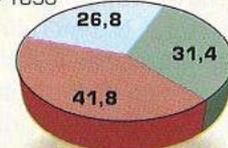
Il divario fra le tre regioni del "triangolo industriale" e quelle meridionali è evidente sia quanto al reddito per abitante sia, soprattutto, quanto a produttività industriale (il valore della produzione diviso per il numero degli addetti). Tutto il sud è sotto media nazionale. Il dualismo emerge da altri due dati, non economici ma sociali: il tasso di analfabetismo e l'emigrazione. Si noti come, tra il 1881 e il 1910, il meridione diventa la principale area di emigrazione verso l'estero, mentre il nord-ovest riduce la sua quota percentuale da un terzo a un quinto.

regioni	reddito per abitante (Liguria = 100)	produttività industriale per addetto		analfabeti %	
		1901	1911	1901	1911
Liguria	100	100	25,6	17	
Piemonte	79	88	17,7	11	
Lombardia	73	96	21,6	13,4	
Veneto	63	62	35,4	25,2	
Emilia	47	80	46,3	32,7	
Toscana	48	71	62,2	50,7	
Marche	38	61	46,3	32,7	
Umbria	33	63	46,3	32,7	
Lazio	53	88	46,3	32,7	
Abruzzi	23	49	46,3	32,7	
Campania	43	57	46,3	32,7	
Puglia	35	58	46,3	32,7	
Basilicata	19	49	46,3	32,7	
Calabria	17	43	46,3	32,7	
Sicilia	30	49	46,3	32,7	
Sardegna	39	55	46,3	32,7	
Italia	57	70	46,3	32,7	

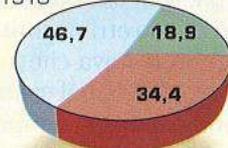
Espatri medi annui (per 1000 ab.) suddivisi per aree geografiche

■ Nord ovest
■ Nord est/centro
■ Sud

1881-1890



1901-1910



2. Una possibile semplificazione

Una proposta di semplificazione del testo potrebbe essere la sottostante:

Nei primi anni del nuovo secolo, quarant'anno dopo l'Unità, l'Italia stava vivendo il suo periodo di Decollo industriale. La crescita riguardò settori come il tessile e l'agro-alimentare, ma in special modo il settore siderurgico fondamentale per l'industrializzazione italiana. Eloquente in questo senso le Acciaierie di Terni e il complesso siderurgico di Bagnoli vicino Napoli. In un paese povero di risorse energetiche come l'Italia grande importanza ebbe anche lo sviluppo dell'industria idroelettrica con la costruzione di grandi centrali idroelettriche (Tivoli 1892).

Grande vitalità dimostrò anche l'industria meccanica con, in particolar modo, la FIAT ad avere un ruolo prioritario. La Fiat (Fabbrica Italiana Automobili Torino) fu fondata nel 1899 dall'imprenditore Giovanni Agnelli. Affinchè le condizioni per uno sviluppo potessero le basi anche in Italia fu fondamentale il ruolo dello Stato con il protezionismo, ma soprattutto il riordino del sistema bancario. Nel 1893 fu creata la Banca d'Italia, cioè la banca centrale incaricata di erogare moneta ed il sistema finanziario e creditizio. Un altro dato importante è rappresentato dall'entrate derivanti dal turismo e dalle cosiddette rimesse degli emigranti, cioè dai risparmi che milioni di italiani emigrati all'estero inviavano in patria. Anche il settore agricolo ebbe uno sviluppo seppur di portata minore rispetto all'industria.

Tra il 1886 e il 1911 il reddito nazionale italiano aumentò del 50%. Tale sviluppo però presentò degli aspetti contraddittori e non uniformi, creando gravi squilibri. Ricorre, proprio in questo frangente il termine "dualismo economico" per indicare uno sviluppo che allargherà ancora di più la forbice Nord-Sud. A fronte della crescita del Nord specie del cosiddetto "triangolo industriale" (Torino-Milano-Genova), le regioni del Mezzogiorno perdevano sempre più terreno. La cosiddetta Questione Meridionale (arretratezza economica e nodi sociali irrisolti) diverrà così uno dei grandi ed irrisolti temi della vita politica italiana.

3. Conclusioni

Dalla proposte di semplificazione emerge una volontà di migliorare e rendere più asciutto ed essenziale il testo. Come anticipato nell'introduzione le pagine tratte dal libro sono ricche di termini economici ma non sono sufficientemente spiegati pur essendo rivolti a studenti di una quinta superiore. Un ulteriore apporto alla semplificazione potrebbe essere un glossario dei termini economici con spiegazione chiara ed essenziale.

*“La società aperta è chiusa solo agli intolleranti”
K.R. Popper*

**OSSERVAZIONI PER LA REALIZZAZIONE DEL PIANO DI GESTIONE
DELLE DIVERSITÀ.
UN MODELLO OPERATIVO PER L’ASILO NIDO**
di Francesca Castelli

PARTE PRIMA

1. Premessa

Il rilievo sempre più accentuato del fenomeno multiculturale nella società odierna, il persistere di aspetti conflittuali, ma soprattutto le attese per una risposta educativa della scuola, richiedono che il sistema formativo nazionale riesca ad affrontare, sulla base di una proposta educativa credibile, le situazioni di contrasto culturale e di intolleranza che si riscontrano purtroppo anche in ambiente scolastico.

Si tratta, per la scuola dell'obbligo e del pre-obbligo, di consolidare e generalizzare un intervento educativo già largamente praticato e, per la scuola secondaria superiore, di raccordare le iniziative istituzionali alle esperienze dei giovani, per promuovere una riflessione intenzionale e sistematica, nell'ottica della continuità del sistema scolastico e come risposta ai bisogni formativi. L'educazione interculturale promuove il dialogo e la convivenza costruttiva tra soggetti appartenenti a culture diverse. Si ritiene opportuno individuare in materia, per un primo orientamento, alcune idee guida, che emergono da un dibattito ancora aperto e da una ricerca pluridisciplinare, nel confronto problematico con una realtà in divenire. La riflessione sul concetto di cultura ne ha ampliato il significato, fino ad investire l'intero modo di vivere, di pensare e di esprimersi di un gruppo sociale: si riconosce così la capacità di tutti i popoli di produrre "cultura". Si conviene che "i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri: non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro. Essi consentono di valorizzare le diverse culture, ma insieme ne rivelano i limiti, e cioè le relativizzano, rendendo in tal modo possibile e utile il dialogo e la creazione della comune disponibilità a superare i propri limiti e a dare i propri contributi in condizioni di relativa sicurezza" (C.N.P.I. 1/3/1992). Allo stesso tempo si cerca nel valore universale della persona il fondamento di una comune cultura e si riconosce nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo (ONU, 1948) l'espressione dei valori di generale consenso. Ad un approccio relativista viene dunque a corrispondere una visione universalista. Il riconoscimento delle differenze si colloca in un quadro di ricerca delle somiglianze.

2. Inquadramento

«Poiché la dignità dell'uomo esige la diffusione della cultura e l'educazione di tutti per la giustizia, la libertà e la pace, tutte le nazioni hanno doveri sacri da adempiere in uno spirito di mutua assistenza... Una pace fondata sui soli accordi economici e politici dei Governi non può determinare l'adesione unanime, durevole e sincera dei popoli; per conseguenza, questa pace deve essere costruita sul fondamento della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità...». Questo si legge nel Preambolo dell'Atto costitutivo dell'UNESCO che si propone di contribuire al mantenimento della pace e della sicurezza, favorendo, mediante l'educazione la scienza e la cultura, la collaborazione fra nazioni, al fine di assicurare il rispetto universale della giustizia, della legge, dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali che la Carta delle Nazioni Unite riconosce a tutti i popoli, senza distinzione di razza, di sesso, di lingua o di religione. L'Unesco dunque da sempre

impegnata alla piena realizzazione dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali proclamati dalla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, il 2 Novembre 2001 a Parigi durante la 31° sessione della Conferenza generale, al fine di porre le basi di una cooperazione in ambito interculturale e di tutelare e promuovere la ricchezza delle diversità culturali, proclama i seguenti principi e adotta una Dichiarazione sul tema di Identità, Diversità e Pluralismo che viene adottata all'unanimità dai 194 stati membri. Partendo dalla diversità culturale, intesa come patrimonio comune dell'Umanità, si asserisce che essa è necessaria per il genere umano quanto la biodiversità per qualsiasi forma di vita; questa sorta di entropia culturale deve essere riconosciuta e affermata a beneficio delle generazioni presenti e future. In questa ottica l'obiettivo per le nostre società deve focalizzarsi sul passaggio dalla diversità al pluralismo culturale, al fine di assicurare un'interazione armoniosa e una sollecitazione all'integrazione di persone e gruppi dalle identità culturali varie molteplici e dinamiche. "...Inscindibile da un quadro democratico, il pluralismo culturale favorisce gli scambi culturali e lo sviluppo delle capacità creative che alimentano la vita pubblica". Unito al tema della diversità culturale trova spazio quello dei diritti dell'uomo: infatti la difesa della diversità culturale, oltre ad essere un imperativo etico è inscindibile dal rispetto della dignità della persona umana (i diritti culturali sono parte integrante dei diritti dell'uomo, che sono universali, inscindibili e interdipendenti). In questa prospettiva ognuno deve quindi avere la possibilità di esprimersi, di creare e diffondere le proprie opere nella lingua di sua scelta e, in particolare, nella lingua madre; ognuno ha diritto ad una educazione e formazione di qualità che rispetti pienamente la propria identità culturale, ognuno deve poter partecipare alla vita culturale di sua scelta ed esercitarne le forme, nei limiti imposti dal rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. Da un punto di vista operativo gli Stati membri si sono impegnati a prendere le misure appropriate per diffondere ampiamente la Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla diversità culturale e incoraggiare la sua effettiva applicazione, indicando 20 punti da seguire e che vengono riprodotti in maniera integrale perché rappresentano una bussola, un faro che mostra costantemente agli operatori del settore la strada da percorrere, un impegno comune da condividere e da perseguire.

1. Approfondire il dibattito internazionale sulle questioni relative alla diversità culturale, in particolare quelle che riguardano lo sviluppo e il suo impatto sulla formulazione delle politiche, tanto nazionali quanto internazionali; incentivare in particolare la riflessione relativa all'opportunità di uno strumento giuridico internazionale sulla diversità culturale;
2. Avanzare, in ambito sia nazionale che internazionale, nella definizione dei principi, delle norme e delle pratiche, dei mezzi di sensibilizzazione e delle forme di cooperazione più consone alla salvaguardia e alla promozione della diversità culturale;
3. Favorire lo scambio delle conoscenze e delle pratiche migliori in materia di pluralismo culturale, al fine di facilitare, nelle società diversificate, l'integrazione e la partecipazione di persone e gruppi provenienti da differenti orizzonti culturali;
4. Migliorare la comprensione e la chiarezza del contenuto dei diritti culturali, come parte integrante dei diritti dell'uomo;
5. Tutelare il patrimonio linguistico dell'umanità e difendere le capacità espressive, la creatività e la diffusione del maggior numero possibile di lingue;
6. Incoraggiare la diversità linguistica, nel rispetto della lingua madre, in ogni ambito dell'educazione, dovunque ciò sia possibile, e stimolare l'apprendimento del multilinguismo fin dalla più tenera età;
7. Suscitare, attraverso l'educazione, una presa di coscienza del valore positivo della diversità culturale e migliorare a questo scopo sia l'impostazione dei programmi scolastici che la formazione degli insegnanti;
8. Incorporare nel processo educativo, dove necessario, approcci pedagogici tradizionali che permettano di preservare ed ottimizzare metodi culturalmente appropriati alla comunicazione e trasmissione del sapere;
9. Incoraggiare "l'alfabetizzazione digitale" e accrescere la conoscenza delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, che devono essere considerate sia discipline

- d'insegnamento sia strumenti pedagogici in grado di rafforzare l'efficacia dei servizi educativi;
10. Promuovere la diversità linguistica nel mondo digitale, e incoraggiare l'accesso universale, attraverso la rete mondiale, a tutte le informazioni che riguardano l'ambito pubblico;
 11. Lottare contro il divario digitale, in stretta cooperazione con le istituzioni competenti dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, favorendo l'accesso dei paesi in via di sviluppo alle nuove tecnologie, aiutandoli a padroneggiare quelle dell'informazione e facilitando nello stesso tempo la diffusione digitale dei prodotti culturali endogeni e l'accesso di questi popoli alle risorse digitali educative, culturali e scientifiche, disponibili su scala mondiale;
 12. Stimolare la diffusione, la tutela e la diffusione dei contenuti diversificati nei media e nelle reti mondiali d'informazione e, a questo scopo, promuovere il ruolo dei servizi pubblici di radio e televisivi per lo sviluppo di produzioni audiovisive di qualità, favorendo in particolare l'attuazione di processi cooperativi che ne facilitino la diffusione;
 13. Elaborare politiche e strategie per la tutela e la valorizzazione del patrimonio culturale e naturale, in particolar modo di quello culturale orale e di quello immateriale, e combattere il traffico illecito di beni e servizi culturali;
 14. Rispettare e proteggere i saperi tradizionali, in particolare quelli dei popoli autoctoni; riconoscere l'apporto delle conoscenze tradizionali, specie in materia di protezione dell'ambiente e di gestione delle risorse naturali e favorire sinergie tra la scienza moderna e i saperi locali;
 15. Sostenere la mobilità di creatori, artisti,ricercatori,scienziati e intellettuali e lo sviluppo di programmi e di partenariati internazionali di ricerca, sforzandosi di preservare e accrescere la capacità creativa dei paesi in via di sviluppo e di quelli in transizione;
 16. Assicurare la protezione dei diritti d'autore e dei diritti connessi, nell'interesse dello sviluppo della creatività contemporanea e di una remunerazione equa del lavoro creativo,pur difendendo il diritto di tutti di accedere alla cultura, in conformità dell'articolo 27 della Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo;
 17. Favorire la nascita o il consolidamento di istituzioni culturali in paesi in via di sviluppo e in transizione e, a tale scopo, cooperare allo sviluppo delle infrastrutture e delle competenze necessarie, sostenere la crescita di mercati locali validi e facilitare l'accesso della ricchezza culturale di questi paesi al mercato mondiale e nei circuiti internazionali di distribuzione;
 18. Sviluppare politiche culturali atte a promuovere i principi iscritti nella presente Dichiarazione anche attraverso organismi di sostegno operativo e/o normative appropriate, nel rispetto degli obblighi internazionali di ogni Stato;
 19. Coinvolgere i diversi settori della società civile nella definizione delle politiche pubbliche destinate a tutelare e promuovere la diversità culturale;
 20. Riconoscere e incoraggiare il contributo che il settore privato può offrire alla valorizzazione della diversità culturale e facilitare a tal fine la creazione di spazi di dialogo tra settore pubblico e settore privato.

La Regione Toscana ha recepito queste indicazioni in occasione del Meeting di San Rossore (10-11 luglio 2008) durante il quale è stato stilato un 'Manifesto antirazzista' messo a punto da diversi scienziati. L'iniziativa arrivava dopo 70 anni dalla promulgazione delle leggi razziali, firmate proprio nella Tenuta di San Rossore il 5 settembre 1938 dal re d'Italia Vittorio Emanuele III. Il 'Manifesto degli scienziati antirazzisti', specularmente opposto a quello del 1938, sottolinea in primo luogo che "le razze umane non esistono. L'esistenza delle razze umane è un'astrazione derivante da una cattiva interpretazione di piccole differenze fisiche fra persone, percepite dai nostri sensi, erroneamente associate a differenze 'psicologiche' e interpretate sulla base di pregiudizi secolari". Quindi "nella specie umana il concetto di razza non ha significato biologico" e "non esiste una razza italiana ma esiste un popolo italiano". Gli scienziati spiegano inoltre che "il razzismo è

contemporaneamente omicida e suicida" ricordando che "gli Imperi sono diventati tali grazie alla convivenza di popoli e culture diverse, ma sono improvvisamente collassati quando si sono frammentati". Per dirla con le parole di Stefano re di Ungheria "unius linguae uniusque moris regnum fragile est". In definitiva, il manifesto mostra che le conseguenze del razzismo sono "epocali" e significano "perdita di cultura e di plasticità, omicidio e suicidio, frammentazione e implosione non controllabili perché originate dalla ripulsa indiscriminata per chiunque consideriamo 'altro da noi". La Regione Toscana in occasione del Meeting antirazzista di San Rossore approva una delibera che vuole rappresentare un supporto ad una scuola antirazzista e dell'inclusione che prevede l'adozione, da parte delle scuole, di un piano di gestione delle diversità atto a identificare criticità e obiettivi di sviluppo interculturale all'interno di ciascun istituto poiché: «Quando si parla di inclusione la scuola è un terreno privilegiato perché è a scuola che si formano i cittadini di domani e anche perché, attraverso i ragazzi, possiamo raggiungere le famiglie, aiutandone l'integrazione. Da oggi dirigenti, insegnanti, personale delle segreterie e operatori della scuola saranno più attrezzati a fronteggiare i problemi posti dalla diversità fra culture e avranno presto a disposizione strumenti per operare concretamente per l'integrazione e l'inclusione degli alunni stranieri». Con il DGR530/2008 la Regione Toscana prevede la predisposizione da parte degli Istituti Scolastici (dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di primo grado) di un Piano di gestione delle diversità uno strumento cioè per pianificare una scuola interculturale, capace di educare alla cittadinanza globale. « All'inizio di ogni quadrimestre in ogni classe ed in ogni scuola, alunni, insegnanti, ausiliari, dirigenti dedicheranno una giornata per la predisposizione del Piano di gestione delle diversità che dovrà identificare le criticità e gli obiettivi di sviluppo interculturale relativi al contesto scolastico e sociale in cui si opera; definire le modalità, le azioni ed i dispositivi da porre in essere per una gestione *consapevole* e *intenzionale* della ricchezza interculturale. Il Piano di gestione delle diversità deve contenere una valutazione dell'efficacia delle misure assunte nel periodo precedente, in riferimento ad eventuali fenomeni di intolleranza manifestatisi nella scuola». Il Piano si colloca da un punto di vista teorico sull'onda del documento ministeriale " *La via italiana per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*" (ottobre 2007), del quale accoglie i principi fondamentali come l'universalismo, la scuola comune, la centralità della persona in relazione con l'altro e l'interculturalità, ma vuole essere anche uno strumento di pianificazione di azioni pedagogiche e socio culturali all'interno delle classi e delle scuole. Ecco perché sarebbe auspicabile che il Piano fosse parte integrante del P.O.F di ciascuna scuola e che coinvolgesse, fin dalla fase dell'elaborazione, tutti gli attori del sistema educativo alunni, insegnanti, ausiliari, dirigenti, genitori degli alunni e altri soggetti del territorio che interagiscono con la scuola. Esso assume la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze: di provenienza, di genere, sociale ecc. Nelle intenzioni della Regione Toscana, il Piano si configura come uno strumento utile alla realizzazione dei principi democratici che sono alle fondamenta della Costituzione italiana e della Dichiarazione universale dei diritti umani, per rispondere ai cambiamenti in atto nella scuola e nella società al fine di far acquisire la consapevolezza che in qualsiasi contesto la diversità costituisce una sfida, che va intesa come risorsa piuttosto che come problema. Mettere in rilievo i processi strutturali di fondo su cui si innestano le tendenze alla chiusura e alla xenofobia ed evidenziare il carattere intrinsecamente pluralista di concetti come cultura e identità. Il fine del Piano di gestione delle diversità dovrebbe essere quello di elevare il livello complessivo del sistema scolastico in merito alla capacità di progettazione e di attuare un Piano delle diversità per ognuno degli istituti scolastici, nonché quello di incrementare consapevolezza diffusa tra gli operatori della scuola rispetto ad una serie di difficoltà comuni, di risultati non intenzionali di diverse pratiche apparentemente "normali", e soprattutto di strumenti di intervento, volti a favorire la realizzazione di una scuola dell'inclusione e dell'accoglienza. Al fine di costruire all'interno delle scuole **comunità accoglienti**, la linea pedagogica comune da seguire dovrebbe rispondere alle seguenti finalità:

- perseguire lo sviluppo di competenze sociali e di competenze di cittadinanza,

- incrementare il livelli di individualizzazione e personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento,
- perseguire lo sviluppo di competenze specificamente interculturali come l'interazione, il decentramento e la pluralità,
- incrementare l'empowerment individuale e di comunità, cioè fare in modo che le persone e i gruppi sociali siano capaci di individuare i propri obiettivi e le risorse per raggiungerli.

Il Piano di gestione delle diversità viene concepito come uno strumento di tipo partecipativo, che implica il coinvolgimento dei destinatari delle azioni fin dalle fasi di ideazione e progettazione. Esso è uno strumento dinamico, aperto, poiché si inserisce in un contesto in forte movimento e per questa ragione occorre che venga periodicamente aggiornato e rivisto tenendo conto anche dei risultati emersi in fase di verifica e valutazione. Per costruire un Piano di gestione delle diversità è opportuno partire dal contesto scolastico e territoriale cui ci intendiamo riferire. L'Istituto provvede, in stretta collaborazione con il territorio a realizzare annualmente un sintetico aggiornamento sul contesto socio-culturale del territorio di riferimento e della scuola, nel quale saranno evidenziati i principali aspetti di criticità e le situazioni di vulnerabilità. Le finalità di questa relazione sono di tipo conoscitivo, di programmazione e intervento. Essa viene diffusa poi tra tutto il personale docente e non docente e agli organismi di programmazione. L'Istituto fornisce inoltre una valutazione dell'efficacia delle azioni previste dal Piano dell'anno precedente. A livello di classe, gli insegnanti in fase di programmazione e progettazione didattica provvedono a individuare – coerentemente con le finalità suindicate e con il contesto pedagogico – degli obiettivi specifici, delle criticità, dei risultati attesi. Sempre a livello di classe e poi di Istituto, a questo punto si individuano le attività da svolgersi in aula, a scuola e sul territorio e le eventuali risorse necessarie alla loro realizzazione. Le attività devono tenere in considerazione i diversi piani di intervento:

- ✓ **azioni di sistema** ad es. attività di formazione, revisione dei curricoli, documentazione, coinvolgimento di operatori multiculturali, adozione di dispositivi e strumenti per l'accoglienza, per l'orientamento e per il coinvolgimento delle famiglie ecc.
- ✓ **azioni didattiche** ad es. corsi di lingua d'origine, azioni e laboratori di educazione interculturale, l'insegnamento dell'italiano come L2, percorsi di educazione alla cittadinanza e di inclusione.

Le azioni didattiche intenzionali e consapevoli rivolte alla valorizzazione delle diversità trovano spazio all'interno di un processo di educazione interculturale, la quale si basa, appunto, sui motivi dell'unità, della diversità e della loro conciliazione dialettica e costruttiva nella società multiculturale. La scuola che persegue come obiettivo l'educazione interculturale, coglie la diversità come occasione per un rapporto costruttivo e arricchente per tutti. Questo significa porre l'attenzione sul prefisso "inter", sul processo di confronto e di scambio, di cambiamento reciproco, di contaminazione tra culture. "L'educazione interculturale disegna quindi *un processo e delinea un progetto* (Favaro,2004,p.32). Anche le linee direttive proposte dall'Unione Europea per l'applicazione del programma Socrates, con riferimento ai "progetti volti a promuovere la dimensione interculturale e l'introduzione delle pratiche pedagogiche innovative" sostengono che: "I progetti di istruzione interculturale previsti a questo titolo sono intesi a sviluppare la tolleranza e la comprensione reciproca tra gli allievi e gli insegnanti di contesti linguistici e socio-culturali diversi, contribuendo quindi in modo diretto alla lotta contro il razzismo e la xenofobia. Fra le attività previste figurano lo studio comparativo delle culture, delle loro strutture e della loro evoluzione dinamica, nonché attività volte a facilitare lo sviluppo della comunicazione interculturale e la comprensione delle differenze culturali". A tal proposito un'enunciazione di portata generale è contenuta anche negli "Orientamenti didattici per la Scuola materna": "L'accentuarsi delle situazioni di natura multiculturale e pluri-etnica, di fronte alle quali si verificano talvolta atteggiamenti di intolleranza quando non addirittura di razzismo può tradursi in occasione di arricchimento e di maturazione in vista di una convivenza basata sulla cooperazione, lo scambio e

l'accettazione produttiva delle diversità come valori ed opportunità di crescita democratica". Il confronto interculturale introduce anche una riflessione sulla propria cultura e ne rafforza la consapevolezza. L'educazione interculturale, quindi, non è uno specialismo, una disciplina aggiuntiva ma è un approccio per rivedere i curricoli formativi e i progetti educativi gli stili comunicativi la gestione delle differenze, delle identità, dei bisogni di apprendimento. L'educazione interculturale, come sostiene Graziella Favaro nell'articolo *Per fare educazione interculturale*, opera per realizzare un progetto di integrazione poiché:

- realizza dispositivi di facilitazione e di accoglienza dei bambini venuti da lontano;
- conosce e valorizza le lingue d'origine, i saperi e i riferimenti culturali altri;
- presta attenzione al clima della classe e alla fase di primo inserimento delle famiglie e dei bambini immigrati;
- cerca di rimuovere gli ostacoli (informativi, burocratici, linguistici e comunicativi) che possono rendere difficili l'accesso e l'uso delle risorse educative del paese di immigrazione;
- porta alla scoperta delle differenze e delle analogie tra individui e gruppi e al riconoscimento di punti di vista diversi, attraverso il confronto;
- compie l'analisi e la de-costruzione degli stereotipi e dei pregiudizi e la consapevolezza delle reciproche immagini, "etichette" e rappresentazioni;
- considera il processo di incontro e di "rimescolamento" come il terreno privilegiato dell'intervento educativo;
- facilita e promuove i processi di cambiamento, scambio reciproco, ibridazione;
- sostiene la gestione dei conflitti e la negoziazione;
- è attenta alla dimensione affettiva, allo "star bene insieme e con le proprie differenze";
- facilita e promuove la capacità di decentrarsi rispetto a dimensioni molteplici: quella temporale e della storia, quella spaziale e dell'etnologia, quella simbolica, dei fatti e dei significati;
- aiuta a mettersi nei panni degli altri;
- permette di dare significato e di contestualizzare fatti e comportamenti, nostri e altrui;
- aiuta a conoscere se stessi e a conoscere gli altri.

Da un punto di vista operativo un tema sul quale è possibile ed auspicabile lavorare in classe per "fare" educazione interculturale è quello della lettura ad alta voce, una lettura come strategia di lavoro sociale.

PARTE SECONDA

1. Introduzione

Dall'analisi della situazione italiana emergono alcuni importanti dati: nelle nostre scuole ci sono oltre 600.000 alunni figli di immigrati, rappresentanti di circa 180 Paesi del mondo, di cui 200.000 alunni stranieri nati in Italia. Fra i neonati 1 su 10 è figlio di immigrati. Sono circa 100 le lingue rappresentate e Romania, Albania, Marocco, Cina, Ecuador sono le principali cittadinanze della scuola italiana.

Alla luce di questi dati è interessante ciò che è emerso dal Convegno Nazionale "A scuola nessuno è straniero" tenutosi a Firenze il 30 Settembre 2011. Dopo vent'anni di pratiche ed esperienze di integrazione nella scuola, diventata multiculturale e plurilingue, è giunto il tempo per una nuova fase che diffonda e porti a sistema le attenzioni e i progetti per una buona integrazione dei bambini e dei ragazzi che provengono da ogni parte del mondo, adottando metodologie e strumenti educativi adeguati alle nuove e diverse esigenze della "classe multiculturale". È il momento dunque di superare il concetto di "integrazione degli stranieri" per approdare a quello di "inclusione nelle differenze". Varie sono le ragioni che muovono in questa direzione: innanzitutto, vi è una motivazione di carattere strutturale e demografico: sta progressivamente aumentando il numero dei bambini stranieri nati in Italia, mentre si assiste a un rallentamento di coloro che giungono qui per ricongiungimento familiare, perciò sempre di più avremo a che fare, con bambini stranieri che sono futuri cittadini – italiani de facto anche se non ancora de iure – inseriti nei servizi educativi fin dalla prima infanzia e già italofoeni al momento dell'ingresso a scuola. Questo tema risulta estremamente attuale e fonte di un acceso dibattito politico, è di appena pochi giorni fa una netta presa di posizione del nostro capo dello Stato, Giorgio Napolitano sulla necessità in proposito di una riforma della legge, "il fatto che non venga riconosciuta la cittadinanza ai bambini nati in Italia e figli di immigrati è una autentica follia, un'assurdità mi auguro che in Parlamento si possa affrontare anche la questione della cittadinanza ai bambini nati in Italia da immigrati stranieri. I bambini hanno questa aspirazione" (Roma, 22 Novembre 2011). Strategia politica quella italiana che fa prevalere lo "ius sanguinis" rispetto allo "ius soli", procedura che non risulta adottata nella maggior parte dei paesi europei.

Alle sopracitate motivazioni che rendono indispensabile questo percorso interculturale vi è poi una motivazione pedagogica: non si può oggi continuare a guardare all'immigrazione – e alla presenza dei bambini stranieri a scuola – solo in un'ottica connotata dall'emergenza e dalle misure di "pronto intervento" volte a ripristinare la precedente "normalità". La "normalità" è, sempre più, quella di crescere, insegnare e apprendere in contesti eterogenei. Si deve quindi adottare una visione più lungimirante, che accompagni il presente e immagini il futuro. Infine vi è inoltre una motivazione di tipo sociale ed etica che guarda con preoccupazione al clima attuale di chiusura e distanza nei confronti degli altri, fino a vere e proprie forme di discriminazione, che si manifestano nelle frequenti rappresentazioni della "diversità" come minaccia all'identità nazionale. Anche la scuola risente di questo clima, che rischia di erodere il lavoro educativo e di rendere più fragile l'Ente educativo che "rappresenta un luogo privilegiato di confronto libero e pluralistico costruttore di uguaglianza" (d.m.31 7.2007). È dunque un momento cruciale per la scuola e per la società ed è opportuno trovare delle metodologie condivise, operative, che siano da fondamento per un piano di gestione delle diversità e che costruiscano un tessuto sociale e culturale nuovo, teso a superare la dicotomia dell'Io / Tu e mirare al raggiungimento del Noi nell'ottica della conoscenza e del rispetto delle differenze "tutte le identità non sono che simulate, prodotte come un effetto ottico, attraverso un gioco più profondo che è quello della differenza e della ripetizione" (Deleuze, 1997, p.2). In questa visione pluralistica della cultura e delle identità occorre muoversi fin dalla prima infanzia per coinvolgere bambini e adulti in questo non facile ma neppure impossibile lavoro di crescita. Perché allora non avvalerci, tra i tanti, anche di un canale comunicativo universale, di una pratica condivisa come quella della lettura ad alta voce?

2. Leggere a voce alta

*Perché leggere a voce alta?
Per la meraviglia!
Pennac, 1993*

Perché leggere ad alta voce? Leggere ad alta voce non vuol dire leggere ad alto volume, “significa invece interpretare emotivamente un testo”(Miari, 1999, p.32). Leggere ad alta voce ai bambini fin dalla più tenera età è un’attività coinvolgente: consolida il legame tra adulto e bambino. Un bambino che riceve letture quotidiane avrà un vocabolario più ricco, si esprimerà meglio e sarà più curioso di leggere e di conoscere. La lettura ad alta voce svolge un importante compito educativo e questo fin dai primi anni di vita; essa crea l’abitudine all’ascolto, stimola la fantasia, ha una funzione catartica delle emozioni, infatti, calma, rassicura, consola e rafforza il legame affettivo tra chi legge e chi ascolta. La lettura ad alta voce è un’esperienza molto piacevole per l’adulto ed il bambino e come tale suscita desiderio e passione per l’apprendimento. Il bambino sarà aiutato ad arricchire il proprio lessico, a sviluppare la competenza fonologica, e a prendere dimestichezza con il linguaggio scritto. Attraverso l’esperienza dell’apprendimento e lo sviluppo delle competenze linguistiche e della proprietà di linguaggio, si alzano anche i livelli di concentrazione, di sicurezza e di autostima del bambino. In questa prospettiva è comunque doveroso sottolineare con le parole di Rita Valentino Merletti che “una precoce esposizione alla lettura non ha niente a che vedere con un precoce e inopportuno tentativo di insegnare a leggere al bambino. L’obiettivo infatti non è quello di costringerlo a ritmi di apprendimento innaturali e potenzialmente negativi, ma quello di creare intorno all’esperienza linguistica un clima di sicurezza e di piacere”. Leggere ad alta voce dunque se da un lato favorisce lo sviluppo del linguaggio, arricchisce la memoria e promuove la capacità di comprendere, dall’altro rende più intensi, stretti e fiduciosi i rapporti affettivi fra l’adulto “leggistorie” e il bambino che ascolta. Dunque alla domanda per chi si legge? La risposta è ovvia: si legge per tutti, per i piccolissimi come per i più grandi, contrariamente all’abitudine frequente di far coincidere questa pratica soltanto con i bambini che ancora non sanno leggere da soli; nella catena del rumore cacofonico che ormai governa le nostre vite, la lettura ad alta voce rappresenta “un’oasi nella quale riappropriarsi collettivamente delle sonorità e dei ritmi delle parole parlate e per una volta non gridate” (Miari, 1999, p.31).

L’abitudine all’ascolto è un fattore molto importante all’interno di un percorso di crescita, non è mai pratica scontata e soprattutto non si sviluppa automaticamente; essa è una capacità che va insegnata ai bambini fin da piccoli: si ascolta con le orecchie, ma anche con gli occhi, con il corpo e con il cuore. Possiamo affermare che la pratica dell’ascolto dell’altro rappresenta il fondamento di una pedagogia interculturale, che trova appunto nella lettura ad alta voce un valido ed efficace strumento operativo.



3. L'incanto dell'ascolto

Leggere storie ai bambini è anzitutto dare un esempio gioioso dell'amore per la lettura. L'adulto si trasforma in un incantatore appassionato che sa tradurre dei simboli contenuti nel libro in suoni, emozioni ed immagini molto vicini all'universo emotivo del bambino. “Così, mentre il libro conferisce autorità alla voce, allo stesso modo, nel caso dell'adulto che legge al bambino, è la voce a conferire autorità e senso al libro, e, dunque, alla scrittura e a ciò che essa consente: la comunicazione, la conservazione e la ripetizione dei significati” (Giusti, 2007). In questa ottica il lettore appare dunque un facilitatore della relazione bambino-libro, egli compie un'opera di interpretazione e di traduzione di significati condivisibili, un territorio comune di idee, ma in un modo sempre originale che permette ad ogni lettura anche quella di un medesimo testo di essere sempre nuova e interessante. Un adulto che legge una storia ad un bambino assume agli occhi di quest'ultimo subito un aspetto magico affascinante, svela il contenuto del libro che da quel momento prende vita prende voce, si anima diventando accessibile e comprensibile attraverso i gesti, la voce, il corpo in movimento. La sensualità della relazione lettore-ascoltatore si realizza all'interno di una relazione di profondo ascolto; un ascolto non passivo, ma profondamente attivo, che mette in gioco le capacità superiori dell'individuo: attenzione, concentrazione, memoria, pensiero logico, costruzione di immagini mentali, elaborazione dei vissuti emotivi a partire dagli stimoli corporei. Attraverso la voce ed i gesti si concretizzano importanti emozioni come la paura, la rabbia, la gioia la tristezza e la sorpresa le quali risuonano nel bambino in un feedback continuo di alto valore relazionale. Perché la lettura ad alta voce sia efficace è importante, che venga praticata in una situazione rituale, favorita da un setting specifico in cui il bambino anche molto piccolo riconosca immediatamente l'intenzionalità dell'atto del leggere. Negli asili, per esempio, è particolarmente importante curare lo spazio adibito alla lettura; può trattarsi di un angolo morbido corredato da cuscini e tappeti in cui i bambini possono stare comodi; lo spazio è generalmente delimitato e ben provvisto di libri visibili ai bambini nel quale si entra con l'adulto nel momento in

cui si dà inizio alla lettura. La scelta di testi adeguati, il rispetto dei tempi di attenzione ed una buona conoscenza della storia sono la garanzia di un'esperienza piacevole ed efficace: il libro da leggere "deve piacere all'adulto, che deve quindi aver scelto il testo e averlo già letto, e deve rispettare i tempi e i gusti del bambino" (Giusti, 2007, p.20)



4. A che libro giochiamo?

Se i libri fossero di torrone,
ne leggerei uno a colazione.

Se un libro fosse fatto di prosciutto,
a mezzogiorno lo leggerei tutto.

Se i libri fossero di marmellata,
a merenda darei una ripassata.

Se i libri fossero frutta candita,
li sfoglierei leccandomi le dita.

Se un libro fosse di burro e panna,
lo leggerei prima della nanna.

(Roberto Piumini, 1988)

Quali sono gli autori che meglio si prestano alla lettura ad alta voce? Quali fiabe, poesie o filastrocche è opportuno leggere? In un'ottica interculturale a quale bibliografia conviene riferirsi?

Sono domande queste piuttosto complesse le cui risposte sembrano non essere così scontate, infatti anche per le persone più esperte non è sempre facile individuare il libro che sia più adatto ad un bambino o addirittura ad un gruppo di bambini in un particolare momento, questo accende un rischio: "proporre letture non adeguate per complessità e/o lontananza emotiva da quelli che sono i bisogni del bambino, aumenta terribilmente il divario tra lettura ed altri passatempi" (Valentino Merletti, 1996 p.68). Fino ai tre anni circa la parola letta affascina soprattutto in quanto suono, quindi l'obiettivo non è soltanto quello di trasmettere contenuti ma di trasmettere e condividere una passione. Il primo contatto con i libri nei bambini da 0 a 3 anni è di tipo tattile, il libro che si legge con il corpo è fondamentale per acquisire una serie di competenze manipolative: sfogliare il libro, tenerlo in mano dalla parte giusta, riconoscerne l'immagine. Intorno ai 2 anni di vita nasce il senso della storia. Adatte in questo periodo sono quelle storie che rimandano a situazioni riconoscibili da parte del bambino: routines che scandiscono la giornata, attività quotidiane in cui il piccolo si possa identificare con il protagonista. Nella vasta gamma di autori che hanno pubblicato testi per la

primissima infanzia dalla Valentino Merletti viene fatta particolare menzione l'olandese Dick Bruna e l'americana Helen Oxembury "i loro libri sono capolavori di semplicità e chiarezza: in dodici pagine sono condensate storie, colore, calore, emozioni, umorismo"(Valentino Merletti,1996, p.91).

5. Lo scaffale multiculturale

I libri, nelle biblioteche come nelle scuole, possono svolgere oggi una preziosa funzione di "mediazione interculturale", come emergeva anche dalle "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" della circolare ministeriale n. 24 del 1 marzo 2006.

Da questi temi occorre partire per arrivare a parlare degli "scaffali multiculturati" delle biblioteche, anche quelle scolastiche. Il prefisso multi indica infatti molti libri e diversi, non per la quantità, ma per la diversità delle tipologie, dei generi, delle lingue, delle provenienze. Scaffale non significa "scaffale" in senso geometrico, possono esserci tante forme, uno zaino di libri, un piccolo scaffale separato dalla biblioteca, un'integrazione nella biblioteca scolastica, una piccola mostra itinerante, una valigia a tema piena di libri, un ampliamento della biblioteca o un'offerta di servizi per i gruppi di origini culturali diverse. Ma come vanno scelti i libri per uno scaffale multiculturale? Con quale criterio, con quante e quali tipologie di testi, in quali lingue? Quando un libro si può definire interculturale? Quali sono le sue caratteristiche, da cosa si riconosce?

Molto interessante a questo proposito è la pubblicazione dei libri guida di Vinicio Ongini, in particolare *La biblioteca multi-etnica* del 1991 e *Lo scaffale multiculturale* del 1999, da cui le biblioteche, le scuole e le associazioni hanno preso ispirazione per far fiorire progetti ed esperienze di tipo interculturale. Interessante a questo proposito è anche la rivista multiculturale per bambini "I 5 perché" presentata il 30 marzo 2011 alla Fiera Internazionale del Libro per Ragazzi di Bologna ed il 14-15 maggio al Salone del Libro di Torino come strumento didattico innovativo e originale che si pone l'obiettivo di creare un ponte tra le diverse identità culturali e favorire l'integrazione dei bambini stranieri nella realtà italiana.

Nella rivista *Andersen*, il giornale dei libri per ragazzi, è uscito nel numero di Novembre 2011, un interessante articolo di Lorenzo Luatti, sull'atteggiamento con cui il tema della multiculturalità viene affrontato a scuola e nei libri per ragazzi. Riflettendo su quale sia adesso l'idea di testo interculturale che si è sedimentata nelle pratiche educative, Luatti sostiene che i materiali a disposizione hanno tutti degli elementi ricorrenti che rimandano il lettore-ascoltatore a particolari aspetti culturali come il cibo, la lingua la religione, insomma colori e sapori che evocano altre culture. Questa ricca produzione "ha favorito un duplice equivoco l'idea che nei libri per ragazzi la dimensione interculturale sia racchiusa solo in certi testi; e che vi possa essere un genere o un filone letterario a sé, l'intercultura appunto". Questa che può sembrare una provocazione vuole essere un invito ad ampliare lo sguardo, a "diffidare di etichette e di soluzioni preconfezionate" ad essere tutti più competenti nella scelta dei testi a non mettere confini di genere letterario perché anche certa letteratura non finalizzata all'educazione interculturale "può essere uno strumento efficace per educare al pensiero divergente, ad una forma mentis versatile, aperta all'ascolto e all'incontro".

PARTE TERZA

“Secondo me la voce della madre che legge o del padre ha ancora nella vita del bambino una funzione insostituibile”

Gianni Rodari

1. Introduzione

Molti dei temi trattati nella parte precedente sono quotidianamente tradotti in pratiche operative con i bambini sia negli asili sia nelle scuole dell'infanzia, strutture in cui raccontare e leggere ad alta voce è attività di routine. Tuttavia è proprio in queste strutture che si possono individuare altri punti di forza per costruire fondamenti interculturali, primo fra tutti la possibilità di informare, formare e coinvolgere i genitori, stabilendo un circuito virtuoso tra le attività svolte negli asili nido e nelle scuole e quelle domestiche. L'intento è quello di stimolare i genitori a “frequentare” i luoghi in cui i loro bambini passano gran parte della loro giornata per imparare ad osservare la loro crescita e soprattutto per rendersi conto che anche con bambini così piccoli si può lavorare molto. L'idea è quella di costituire un nucleo di aggregazione, il cui scopo miri alla condivisione di significati attraverso una procedura coinvolgente e profonda come quella della lettura ad alta voce. L'obiettivo finale è quello dunque di contribuire, nel nostro “piccolo”, ad instaurare autentiche relazioni tra bambini e adulti e tra adulti e adulti, dense di significato; quelle relazioni per eccellenza che *Il Piccolo Principe* istaura con “l'altro” chiunque esso sia, profondamente diverso da sé, e per questa semplice ragione, da “in-contrare” perché è proprio in questa dimensione che ci si arricchisce, che si ha l'opportunità di crescere, che si attiva il cambiamento e la maturazione.



“... E LESSERO TUTTI FELICI E CONTENTI!”
LABORATORIO DI LETTURA PER L’ASILO NIDO

Finalità: Attraverso la lettura ad alta voce da parte di educatrici e genitori si cerca di instaurare relazioni autentiche di costruire uno scambio affettivo, cognitivo ed esperienziale.

Metodo: attraverso le singole storie si cerca di arrivare ad una nuova che rappresenti tutti in una sorta di metodo induttivo delle esperienze.

Obiettivi specifici:

- sviluppare la capacità all’ascolto dell’altro
- aumentare i tempi di attenzione
- rafforzare il legame affettivo tra chi legge e chi ascolta
- conoscere l’altro e la propria storia personale

Destinatari:

Bambini e genitori della sezione dei grandi ed educatrici dell’asilo

Il percorso:

Il percorso è articolato in 3 incontri di 2 ore ciascuno, per un totale di 6 ore.

Incontri	C’ERA UNA VOLTA... LA MIA STORIA	LETTURA DI STORIE SCELTE DAI GENITORI	LE EDUCATRICI LEGGONO “ LE ALTRE CENERENTOLE IL GIRO DEL MONDO IN 80 SCARPE”di V. Ongini
Obiettivi	Creare il gruppo attraverso la conoscenza reciproca. Diversi nella vita ma uguali nel ruolo di genitori e di bambini	Attraverso le varie narrazioni instaurare rapporti di fiducia reciproca. Stimolare lo scambio affettivo e conoscitivo	Rafforzare la relazione con le educatrici,condividere una storia che ha una grande valenza semantica ed emotiva. Sollecitare la lettura come un continuum tra asilo e famiglia



Primo incontro: C'era una volta. La mia Storia

Attività	<ul style="list-style-type: none"> • T • e • n • p • i 	<ul style="list-style-type: none"> • Obiettivi educativi e modalità
L'esperienza del racconto	1 h	<p>Ogni bambino diventa protagonista della storia raccontata dai propri genitori, i quali articolano un breve racconto in cui si parla di loro: dell'incontro tra la mamma ed il papà, dei luoghi, dei colori e sapori della propria storia e della nascita del proprio bambino.</p> <p>Lo scopo della narrazione è quello di creare un interesse tra chi racconta e chi ascolta. In particolare ci si sofferma su:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'ascolto come un'azione che costruisce legami affettivi. - l'immaginazione come una competenza fondamentale per sviluppare la percezione del sé e dell'altro. - L'identificazione come capacità di calarsi nella storia dell'altro.
Rinforzo dell'attività narrativa	30'	<p>Attraverso la visione di immagini e oggetti rappresentativi della propria storia personale portati dai genitori, le educatrici ripercorrono con i bambini le singole narrazioni in un'attività comparativa e di sintesi in cui si esprime la gioia di essersi incontrati tutti all'asilo e di costruire ogni giorno la Nostra storia.</p>
Conclusione	30'	<p>Feedback con gli adulti sul lavoro svolto e giochi da fare tutti insieme.</p>

Secondo incontro: Lettura di storie scelte dai genitori

Attività	• Tempi	• Obiettivi educativi e modalità
Introduzione narrativa	30'	Le educatrici spiegano ai bambini che ogni genitore leggerà una storia e che lo farà nella lingua che preferisce. Lo scopo è quello di avvicinare i bambini alle diverse sonorità linguistiche e ai diversi stili di lettura ad alta voce
Lettura ad alta voce	1 h	Attraverso le storie lette dai genitori si cerca di mettere in evidenza il rapporto tra narrazione, conoscenza ed emozione. Lo scopo dell'attività è quella di conoscere "l'altro". In particolare su: <ul style="list-style-type: none"> - ascoltare una storia come terreno di incontro - conoscere storie diverse in lingue diverse - esprimere le emozioni che la lettura suscita - rafforzare la fiducia e la stima reciproca
Conclusione	30'	Feedback con gli adulti sul lavoro svolto e giochi da fare tutti insieme.

Terzo incontro: Le educatrici leggono "Le altre Cenerentole il giro del mondo in 80 scarpe" di Vinicio Ongini

Attività	• Tempi	• Obiettivi educativi e modalità
Lettura ad alta voce	1 h	La lettura del testo mette in rilievo come una storia conosciuta come quella di Cenerentola possa essere narrata in varie versioni Lo scopo della narrazione è quello di sollecitare: <ul style="list-style-type: none"> - l'ascolto come un'azione che costruisce legami affettivi. - l'immaginazione come una competenza fondamentale per sviluppare la percezione del sé e dell'altro. - L'identificazione come capacità di calarsi nella storia dell'altro. - La lettura come un modello da riproporre a casa
Rinforzo dell'attività narrativa	30'	Attraverso la visione di immagini che ritraggono i vari volti delle Cenerentole e i vari tipi di calzature utilizzati nei racconti le educatrici ripercorrono con i bambini le singole narrazioni sottolineando le differenze e le assonanze incontrate nelle singole storie.
Conclusione	30'	Feedback con gli adulti sul lavoro svolto e giochi da fare tutti insieme.

CONCLUSIONE

*Parla, canta, sorridi al tuo bambino, fin da quando viene al mondo:
la tua voce lo accarezza, lo conforta, lo circonda.
Aspetta, con calma, che lui ti risponda.*

*Viaggia con lui, tra parole e colori,
trasforma il suo mondo in piccole storie:
fagli capire, con gesti e parole,
la tenerezza dell' essere insieme.*

*Le storie che ascolta lo portano in volo,
gli danno parole che non conosceva,
gli mettono in fuga i mostri più cupi, rispondono quiete a mille perché.*

*Leggi ogni giorno con il tuo bambino.
Digli così quanto bene gli vuoi, fagli un regalo che dura per sempre.*

Rita Valentino Merletti

Riferimenti Bibliografici

- L. Amatucci, M. Bruschi, S. Giusti, B. Stacchini, (2008), *Le risorse interculturali della scuola*, Lecce, Pensa Multimedia.
- B. Bettelheim, K. Zelan, (1982), *Imparare a leggere. Come affascinare i bambini con le parole*, Feltrinelli, Milano.
- G. Deleuze, (1997), *Differenza e ripetizione*, Cortina, Milano.
- G. Favaro, S. Mantovani - T. Musatti (a cura di) (2006), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Angeli, Milano.
- G. Favaro, L. Luatti, (2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, Angeli, Milano.
- S. Giusti, F. Batini e G. Del Sarto, (2007), *Narrazione e invenzione*, Trento, Erickson.
- E. Miari, (1999), *A che libro giochiamo?* Milano, Mondadori.
- A. Tosolini, S. Giusti e G. Papponi Morelli (a cura di) (2007), *A scuola di intercultura*, Trento, Erickson.
- N. Tucker, (1996), *Il bambino e il libro*, Armando, Roma.
- R. Valentino Merletti, (1996), *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori.

Sitografia

- w.w.w.andersen.it
www.natiperleggere.it
www.hamelin.net
www.leggerepercrescere.it
w.w.w.centrocome.it



Il mio paese. Dall'unità didattica all'unità di apprendimento

dell'Istituto Comprensivo di Cetona

1. Premessa

In un contesto di insegnamento linguistico rivolto a soggetti non italofofoni, per i quali il nuovo codice deve sovrapporsi a quello interiorizzato con la nascita e la crescita, è opportuno che ogni input possa confluire in un corpus ordinato e finalizzato alla prosecuzione più possibile armonica dello sviluppo di una personalità sottoposta a grave crisi con un brusco trapianto di radici, quale è in effetti una migrazione.

Ciò significa che ogni nostro intervento come docenti deve superare il criterio formalistico della “ lezione”, ma anche quello di connotazione contenutistico-disciplinare, proprio dell'unità didattica, per sviluppare quel percorso più propriamente olistico e di attenzione globale al soggetto straniero, che si esprime nel concetto di “unità di apprendimento”.

1° Fase: PROGETTAZIONE

- motivazione
- Definizione degli obiettivi
- Selezione dei contenuti
- Metodologia di svolgimento
- Criteri organizzativi
- Individuazione delle modalità di verifica

La motivazione è sicuramente centrale per la creazione di un efficace “setting di apprendimento”, poiché destinatari in fase preadolescenziale avvertono in modo più deciso rispetto a ragazzi più piccoli la fragilità della propria condizione di perdita di un'identità nota e sicura per un futuro incerto. L'evoluzione umana segue tappe universali e l'impossibilità di comunicare con i pari in un momento in cui i pari sono il normale riferimento di crescita indebolisce le risorse globali di apprendimento. Perciò è opportuno elaborare input che mettano meno in evidenza possibile i disagi linguistici e di conseguenza comportamentali dei nostri ragazzi stranieri. Ciò contribuisce a “creare relazione”.

Ci riferiamo in questa fase agli obiettivi formativi, di cui i fondamentali sono sicuramente due : rendere i nostri giovani destinatari protagonisti attivi del loro percorso di L2 ed educarli ad “imparare a imparare”.

Degli obiettivi specifici ci occuperemo nella fase di realizzazione dell'unità di apprendimento.

La scelta del contenuto “paese” è particolarmente significativa perché emozionalmente vicina all'idea “casa”, luogo dell'anima e del corpo che si somiglia in tutto il mondo, pur con un maggiore o minore grado di ricchezza e benessere. E' il luogo del sé e della relazione, con i punti focali della quotidianità, dei bisogni, delle emozioni e dell'incontro con l'altro.

Se abbiamo definito olistico il nostro approccio, è evidente che le strategie saranno attentamente selezionate in base alla loro capacità di coinvolgimento, poiché “emotions generate learning”, non c'è apprendimento stabile e significativo se non viene interiorizzato a livello emozionale.

Ciò significa utilizzare consapevolmente la metodologia del Total Physical Response e la conoscenza delle intelligenze multiple di H. Gardner, oltre a strategie di “tutoring education”, di “peer education”, con creazione di setting specifico, in cui inserire ogni varietà di uso ludico della lingua.

Nella fase laboratoriale, con il piccolo gruppo, sarà possibile dare all'intervento educativo-didattico un'impronta più formale.

Nei criteri organizzativi rientrano gli aspetti pragmatici, il numero dei destinatari, i tempi e gli spazi loro destinati. Per questa unità di apprendimento facciamo riferimento a:

- Gruppo classe in orario curricolare
- Singolo destinatario o piccolo gruppo fuori dalla classe
- Circa trenta giorni per la realizzazione dell'unità
- Utilizzo dell'aula, ma anche di locali alternativi, oltre che uscita sul paese, per esperienze dal vivo
- Modalità interdisciplinare, con la collaborazione dei docenti.

Per le modalità di verifica rimandiamo a:

- Verifica in progress
- Osservazioni sistematiche
- Skill test
- Questionari di autovalutazione
- Relazioni interdisciplinari

2° FASE: REALIZZAZIONE

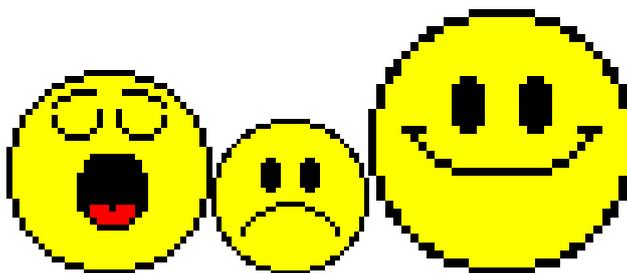
- Reperire i materiali (realizzazione di cartelloni, raccolta di cartoline, immagini, disegni, ecc.)
- Selezionare le attività (con finalità glottodidattiche, grammaticali, fonologiche, oppure globalmente linguistiche e formative)
- Utilizzare i materiali in contesto interattivo, non cioè come lezione frontale ma come “strumento di bordo, per sollecitare efficaci operazioni metalinguistiche nei soggetti non italofofoni, ma anche negli altri.
- Attribuire ruoli (per esempio nella mappa del paese c'è il farmacista, il fruttivendolo, il vigile, ecc.)
- Allestire setting significativi (i negozi, la scuola, il supermercato, il parco, ecc.)
- Formalizzare graficamente gli apprendimenti in contesto (schede, quiz a scelta multipla, cloze activities, odd one out, brainstorming, spidergram, ecc.)
- Fare ampio uso delle canzoni con tutte le possibilità di utilizzo semantico e grammaticale dei vari testi, con l'ulteriore aggiunta di una forte componente emozionale e di stimolo (es: “Che sarà?”)
- Uscita didattica in paese (piccoli acquisti, piccole interviste, reportage fotografico)
- Fare ampio uso di strumenti multimediali per sfruttare il forte potere comunicativo dell'immagine (film e filmati, anche autoprodotti con la videocamera, documentari, produzioni varie).

Proposte didattiche relative all'Unità di Apprendimento “Il mio paese”

SI DICEDOVE?

- **MEZZO KG DI PANE, PER FAVORE!**
- **HO UN GRAN MAL DI TESTA!**
- **POSSO AVERE UN CAPPUCCINO SENZA SCHIUMA?**
- **MI PIACE QUEL MAGLIONE IN VETRINA, CHE MISURA È?**
- **VORREI UN CESTO DI INSALATA PER FAVORE!**
- **QUAL È IL PIATTO DEL GIORNO?**
- **DEVO CAMBIARE QUESTO ASSEGNO.**
- **E' USCITO L'ULTIMO DI HARRY POTTER?**
- **PER QUANDO SARÀ PRONTO IL MIO CAPPOTTO?**
- **MI SONO DIMENTICATO IL LIBRO A CASA!**

1. **LIBRERIA**
2. **BAR**
3. **FORNO**
4. **SCUOLA**
5. **FRUTTIVENDOLO**
6. **BANCA**
7. **FARMACIA**
8. **RISTORANTE**
9. **NEGOZIO DI ABBIGLIAMENTO**
10. **LAVANDERIA**



LA SEMPLIFICAZIONE DI UN TESTO DI STORIA DI I LICEO

di Caterina Fantozzi

1. Motivazioni, caratteristiche ed obiettivi dell'intervento

Gli studenti di madrelingua non italiana che intraprendono il percorso liceale sono ancora in netta minoranza rispetto a quelli che scelgono l'istruzione tecnica o professionale. Nondimeno, nella mia breve esperienza di docente ho avuto già occasione di conoscerne alcuni: si tratta, in linea di massima, di apprendenti di livello avanzato (paragonabile in media ad un B1 superiore/B2 iniziale del QCER), residenti in Italia da un numero considerevole di anni; il loro rendimento scolastico è spesso fortemente condizionato dalla difficoltà nell'assimilare i contenuti dai libri di testo e dalla scarsa padronanza, nella produzione scritta ed orale, del lessico specifico delle discipline. Per tale ragione, ho scelto di presentare qui un esempio di lezione che può essere utile ad esercitare le capacità di lettura-studio degli allievi.

Ho scelto un paragrafo tratto da un manuale di Storia del primo anno dei Licei e l'ho riscritto cercando di mantenerne la complessità di contenuto (conforme al livello di approfondimento richiesto dagli insegnanti) ma anche eliminando le forme linguistiche più ostiche e rendendo espliciti i nessi logici presenti: ad esempio, nel primo titolo in maiuscolo ho trasformato il genitivo oggettivo in vera e propria subordinata inserendo il verbo "trasformare"; inoltre, riducendo il numero degli incisi, ho cercato di separare nel modo più netto possibile le frasi principali dalle subordinate e ho tentato di ricorrere il meno possibile a gradi di subordinazione superiori al primo. A livello di morfologia, ho deciso di mantenere forme verbali ritenute solitamente complesse quali la diatesi passiva, il passato remoto e il trapassato prossimo, il modo congiuntivo perché gli apprendenti di un liceo, affrontando lo studio del latino, devono certamente avere familiarità con tali strutture. Con la mia semplificazione, credo di aver tolto molti degli "inciampi" che possono rallentare lo studio. Ho però deciso di conservare – e di evidenziare in grassetto – i termini specifici della disciplina che a mio parere devono entrare a far parte del bagaglio lessicale degli studenti: tali parole dovranno essere spiegate dagli studenti stessi o dall'insegnante (anche ricorrendo al dizionario) e le definizioni che verranno fuori dalla discussione dovranno essere raccolte in un glossario. Come compito per casa, agli studenti potrà essere assegnata la composizione di frasi che prevedano l'utilizzo di tali parole.

Assieme al testo semplificato e al glossario, ho fornito una mappa concettuale del testo: in questo modo sarà possibile per gli allievi esercitarsi a riferire l'argomento tenendo ben presenti le relazioni logiche tra le varie parti e concentrandosi su un utilizzo consapevole (non esclusivamente mnemonico) del lessico specifico precedentemente appreso.

2. Esempio di riscrittura facilitata di un testo: L'Atene di Pericle, faro di civiltà

IL SOGNO DI TRASFORMARE ATENE NELLA CAPITALE POLITICA E CULTURALE DELLA GRECIA

Pericle (495 a. C.-429 a.C.) faceva parte di una famiglia già importante per vita politica di Atene: infatti, era un lontano parente di Clistene, il **fondatore** della **democrazia** ateniese; il padre, inoltre, era stato comandante della flotta della città. Pericle fin da giovanissimo fu un **sostenitore** di Efialte: alla morte di quest'ultimo, divenne suo successore e guidò la politica di Atene dal 461 al 429 a. C..

UN SISTEMA PER RENDERE PIÙ FACILE LA PARTECIPAZIONE AGLI INCARICHI PUBBLICI

Pericle decise di diminuire il potere dell'**Aeropago**: stabilì infatti che i funzionari dovevano ricevere un'**indennità** (cioè uno stipendio) quando svolgevano il loro incarico. La politica diventava una professione pagata: in questo modo anche i cittadini non ricchi, che avevano bisogno di guadagnare per vivere, potevano lasciare il loro lavoro e iniziare una carriera politica.

Presto le classi inferiori poterono finalmente accedere a tutte le **magistrature**, oltretutto senza **controlli preliminari** sulla preparazione culturale e sull'onestà dei candidati.

I ceti popolari (*demos*) furono grati a Pericle per queste riforme e parteciparono in massa alla vita politica della *polis*. Solo pochi però avevano un livello di istruzione alto: per questo, anche se in teoria era il popolo a decidere, in pratica il potere era della **Boulè** (composta da uomini tecnicamente preparati) e degli **strateghi** (uomini colti ma di classe elevata).

UNA NUOVA LEGGE SUL DIRITTO ALLA CITTADINANZA Non tutti gli abitanti della *polis* erano cittadini: anzi, la maggior parte della popolazione era composta da schiavi, che non avevano **diritti civili**, e dai *meteci*, stranieri che vivevano ad Atene con diritti civili ma senza **diritti politici**. Anche le donne (qui come ovunque in quel periodo) non avevano diritti politici. Nel 451 Pericle fece approvare una legge che dava la cittadinanza ateniese solo ai figli di genitori entrambi ateniesi, escludendo quindi chi nascesse da matrimoni misti (tra ateniesi e meteci). Secondo recenti studi, nel V secolo a. C., su una popolazione di circa 300.000 abitanti, i cittadini maschi ateniesi erano non più di 30-40.000 ed è probabile che solo un quarto di essi partecipasse spesso alla vita politica.

PREGI E DIFETTI DELLA RIFORMA DEMOCRATICA La riforma di Pericle portò più democrazia nel governo della città, ma anche più confusione e **discordia**. Per conquistare l'appoggio del popolo, molti politici senza scrupoli utilizzarono denunce anonime e ricatti nei confronti degli avversari. Vi erano addirittura dei "denunciatori" professionisti (*sicofanti*). Di fronte a questa situazione, molti cittadini onesti preferirono lasciare la politica. Lo storico ateniese Tucidide spiega che il potere ad Atene al tempo di Pericle era in realtà in mano ai **demagoghi**, uomini politici che usano la loro **eloquenza** per orientare le decisioni del popolo (che, come abbiamo visto, era spesso poco preparato). In realtà, finché ci fu Pericle, uomo autorevole e giusto, la democrazia funzionò e portò ricchezza alla città; dopo la sua morte, invece, la situazione diventò sempre più difficile da gestire e iniziò il declino di Atene.

LA POLITICA ESTERA DI PERICLE Pericle desiderava che Atene diventasse la potenza **egemone** di tutto il mondo greco, alla pari con l'impero persiano. Decise quindi di fare guerra contemporaneamente contro Sparta, nemica di sempre, e contro i Persiani. Nel 457, Atene, grazie a dei contrasti tra città vicine, riuscì ad avere l'egemonia sulla regione della Beozia. Pericle, però, temendo l'attacco simultaneo dei Tebani in Beozia e degli Spartani in Attica, nel 446 fece un accordo con gli Spartani (una pace di trent'anni): Atene rinunciava ad ogni controllo sul Peloponneso, Sparta accettava l'egemonia di Atene sul mare. Veniva deciso anche un accordo commerciale tra la Lega Peloponnesiaca (guidata da Sparta) e la Lega di Delo (guidata da Atene).

LA RIVOLTA DELL'EGITTO Nel 456 il re della Libia si ribellò alla **dominazione** persiana e chiese l'aiuto di Atene. Atene intervenne con delle navi, che però furono distrutte dalla flotta persiana. Pericle decise quindi di chiedere la pace e inviò il cittadino Callia come ambasciatore al re di Persia. Secondo la pace di Callia (449), Atene doveva accettare il dominio persiano sull'Egitto e su Cipro, i Persiani dovevano rinunciare al mare Egeo e riconoscere l'**autonomia** delle città greche dell'Asia Minore.

3. Glossario. Scrivi con parole tue il significato di questi termini

Fondatore: chi crea o inventa una città, un'istituzione, un'azienda etc. Es: "Steve Jobs è stato uno dei *fondatori* della Apple Inc."

Sostenitore: chi sostiene o difende qualcosa o qualcuno[idea o persona]

Democrazia: "Governo del popolo", che elegge i suoi rappresentanti

Indennità:

Aeropago: assemblea composta dalle ex-cariche politiche più alte (arconti). Faceva da tribunale per i reati di sangue (omicidi etc); controllava le leggi e tutte le altre magistrature

Magistrature: incarichi politici

Boulè: assemblea dei rappresentanti eletti dalla comunità

Strateghi: rappresentanti del supremo comando militare che decidevano le operazioni di guerra (controlli) preliminari: (controlli) iniziali

Diritti civili: diritti che riguardano le libertà della persona

Diritti politici: diritto di voto (e, in molti casi, possibilità di essere eletto)

Discordia: mancanza di concordia, differenza di opinioni che causa conflitti e lotte

Demagoghi: uomini politici che cercano l'approvazione del popolo usando la paura, l'odio e la rabbia di esso.

Eloquenza: l'arte di parlare bene.

Egemone: chi guida e controlla altri (anche politicamente non dipendenti da lui) a causa del suo potere maggiore

Dominazione: controllo politico, economico, culturale su di un popolo e/o un territorio

Autonomia: "darsi le leggi da soli", indipendenza, capacità di governarsi da soli decidendo le proprie leggi.

4. Mappa concettuale fornita con il testo semplificato



- **Appendice: Pagine del manuale preso in esame (U.Diotti, *Civiltà antiche e medievali. Dalla preistoria al II secolo d.C.*, De Agostini 2003, pp. 228-230)**

1200 a.C.
1000 a.C.



Celebre busto di Pericle con il caratteristico elmo da stratega al fine di dissimulare la sua celebre "testa a cipolla". La semplice iscrizione posta sotto il ritratto recita: "Pericle, (figlio) di Santippo, ateniese".

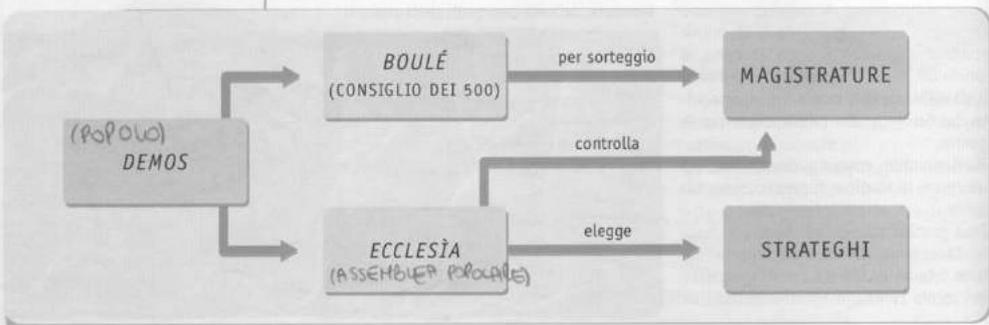
2. L'Atene di Pericle, faro di civiltà

IL SOGNO DI UNA GRANDE CAPITALE POLITICA E CULTURALE • Pericle, nato nel 495 a.C., discendeva per parte di madre dall'illustre famiglia degli Alcmeonidi, la stessa di Clistene, il fondatore della democrazia ateniese; il padre, Santippo, aveva comandato la flotta nella battaglia di Micala. Pericle era entrato in politica come sostenitore di Efialte e alla sua scomparsa, nel 461 a.C., aveva dunque solo trentaquattro anni. Avrebbe guidato la politica ateniese fino alla morte, nel 429 a.C., e avrebbe realizzato il grande sogno di fare di Atene la capitale del mondo civile.

UN SISTEMA PER AGEVOLARE LA PARTECIPAZIONE AGLI UFFICI PUBBLICI • Pericle aveva condiviso con Efialte il progetto di ridimensionare radicalmente il peso politico dell'Areopago e, una volta salito al potere, decise di rendere concreta la vittoria degli organi popolari introducendo un provvedimento rivoluzionario: i giudici popolari, gli arconti, i buleuti e i pritani avrebbero ricevuto un'**indennità*** nel periodo in cui erano in carica. In questo modo divenne possibile la partecipazione agli uffici pubblici del popolo, che altrimenti sarebbe stato troppo impegnato nel procurarsi il sostentamento. Ben presto fu abolito anche il divieto per le classi inferiori di accedere a tutte le magistrature, nonché qualsiasi controllo preliminare sulla preparazione e sull'onestà di coloro che stavano per intraprendere una carriera politica. L'eliminazione del controllo dell'Areopago sulla gestione della cosa pubblica ampliò notevolmente la partecipazione popolare al governo (e conseguentemente anche il consenso all'operato di Pericle); il **coinvolgimento dei cittadini** accrebbe il loro senso civico, la percezione di una responsabilità condivisa nei confronti delle sorti della *polis*. Naturalmente non era facile colmare quelle differenze di preparazione culturale e politica che, almeno in linea teorica, rendevano alcuni cittadini più adatti di altri a rivestire cariche importanti; il livello superiore di istruzione e di preparazione rimase appannaggio di una minoranza, sia pure sempre più larga (→ *L'educazione del cittadino ateniese*, pp. 226-227).

In questa situazione acquistarono enorme potere la **Boulé**, formata da persone tecnicamente preparate, e soprattutto gli **strateghi**, che continuavano a provenire dalle classi elevate. Furono queste due istituzioni a concentrare nelle loro mani l'iniziativa politica vera e propria, mentre al *demos*, al popolo, spettava piuttosto un potere di controllo.

In che senso il provvedimento di Pericle di assegnare una indennità nel periodo di permanenza in carica poteva agevolare la partecipazione alla cosa pubblica?



```

graph TD
    DEMOS["(popolo) DEMOS"] --> BOULE["BOULÉ (CONSIGLIO DEI 500)"]
    DEMOS --> ECCLESIA["ECCLESIA (ASSEMBLEA POPOLARE)"]
    BOULE -- "per sorteggio" --> MAGISTRATURE["MAGISTRATURE"]
    ECCLESIA -- "elegge" --> STRATEGHI["STRATEGHI"]
    BOULE -- "controlla" --> MAGISTRATURE
  
```

228
MODULO 5
La Grecia classica

UNA NUOVA LEGGE SUL DIRITTO ALLA CITTADINANZA • Va poi ricordato che non tutti coloro che abitavano in città o nel territorio della *polis* erano cittadini. Nel 451 a.C. Pericle fece approvare una legge restrittiva: per essere cittadini bisognava nascere da **genitori entrambi ateniesi**. Ciò significava bloccare l'accesso alla cittadinanza ai figli dei matrimoni misti, frequenti in una città come Atene che ospitava moltissimi residenti stranieri, i cosiddetti meteci, i quali godevano dei diritti civili (cioè erano protetti dalla legge nella persona e nella proprietà), ma non di quelli politici. Si calcola che la popolazione di Atene nel secolo V a.C. sia arrivata a contare trecentomila persone. Esclusi meteci e schiavi (uomini e donne), e le donne ateniesi (che pure erano cittadine), rimaneva circa un decimo degli abitanti, cioè all'incirca trenta-quarantamila persone, che avevano il diritto di partecipare all'*Ecclesia* (vedi p. 211); di questi è probabile che non più di un quarto prendesse parte volta per volta alle riunioni.

PREGI E DIFETTI DELLA RIFORMA DEMOCRATICA • La riforma di Pericle introdusse ad Atene, insieme a una rilevante democratizzazione delle istituzioni, molti elementi di confusione e di discordia. Per esempio, offrì spazio al dilagare di denunce anonime e di ricatti, utilizzati come arma politica; comparvero figure come i **sicofanti** ("denunciatori"), veri professionisti del ricatto e della costruzione di accuse false. Alcuni tra i migliori cittadini, davanti a una folla di arrivisti senza scrupoli e senza preparazione, preferirono ritirarsi dalla vita pubblica. Secondo la descrizione che ci è stata tramandata dallo storico ateniese Tucidide, la democrazia ateniese nell'età di Pericle era condizionata da due elementi: da un lato la "moltitudine", dall'altro gli uomini politici, i **demagoghi***, che attraverso la loro eloquenza controllavano il popolo "sovrano" e ne orientavano le decisioni.

Comunque, finché il timone politico della città rimase nelle mani di un uomo retto e autorevole come Pericle il regime democratico funzionò e rese la città potente e prospera; ma, alla morte di Pericle, il controllo della "moltitudine" sarebbe venuto meno, preparando la rovina di Atene.

LA POLITICA ESTERA DI PERICLE • Lo scopo dichiarato della politica estera di Pericle fu quello di fare di Atene la potenza greca egemone di tutto il mondo greco, tale da poter trattare alla pari con l'impero persiano. Egli perciò non esitò ad aprire contemporaneamente **due fronti militari** assai impegnativi, uno interno, diretto in particolare contro la rivale di sempre, Sparta; l'altro contro i Persiani.

Sul fronte interno si accese un conflitto con le città della Beozia. Sparta intervenne nella disputa, ma non riuscì a impedire che Atene stabilisse la sua egemonia sulla regione (457 a.C.). Nel 447 a.C., proprio mentre Pericle lanciava l'idea di un congresso delle più importanti città greche per deliberare sulla sicurezza della navigazione marittima e sulla ricostruzione dei templi abbattuti dai Persiani, i Tebani scesero in guerra per sottrarre la Beozia all'influenza ateniese e gli Spartani marciarono attraverso l'istmo di Corinto accampandosi ai confini dell'Attica.

Lo scontro sembrava imminente, ma Pericle riuscì a raggiungere un **accordo con gli Spartani**: nel 446 a.C. venne stipulata una pace della durata di trent'anni. Atene rinunciava a qualsiasi ambizione sul Peloponneso e, in cambio, vedeva riconosciuta la sua egemonia sul mare. Si stabilirono anche rapporti commerciali tra la Lega peloponnesiaca e la Lega di Delo.

GLOSSARIO

indennità: era una somma, peraltro modesta, che veniva corrisposta in Atene, secondo il volere di Pericle, a magistrati e funzionari dello Stato. In questo modo si allargò progressivamente la partecipazione dei cittadini meno abbienti alla vita pubblica.

demagogo: si dice di un uomo politico che, lusingando le passioni del popolo e usando argomentazioni puramente propagandistiche, si serve poi di questo stesso popolo come strumento di potere.

STORICI A CONFRONTO

Riflessioni sulla democrazia ateniese: vedi *La democrazia ateniese al tempo di Pericle*, pp. 234-237.



Un decreto ateniese inciso su una stele di pietra, che veniva esposto al pubblico in modo che tutti potessero conoscerlo: ogni cittadino doveva infatti conoscere le leggi della sua polis. Sopra l'iscrizione, un rilievo simbolico raffigura la Democrazia che incorona il Popolo.

LA RIVOLTA DELL'EGITTO • L'altro fronte militare, quello con i Persiani, si aprì in Egitto, dove nel 465 a.C. Inaro, re della Libia, si era messo a capo di una rivolta contro la dominazione persiana invocando l'aiuto di Atene. Nel 459 a.C. una squadra navale attica incontrò una gigantesca flotta persiana, che la distrusse. Dopo questo disastro Pericle aprì le trattative di pace, inviando come ambasciatore, presso il re di Persia, un cittadino di nome Callia. La pace che ne seguì, detta appunto **pace di Callia** (449 a.C.), sancì formalmente la fine dello stato di ostilità che si protraeva dal tempo delle guerre persiane: **Atene riconosceva il dominio persiano sull'Egitto e su Cipro**, i Persiani non avrebbero più inviato navi nell'Egeo e riconoscevano l'autonomia delle città greche in Asia Minore.

ESEMPIO DI UNITÀ DIDATTICA PER STUDENTI STRANIERI INSERITI NELLE SCUOLE SECONDARIE DI SECONDO GRADO IN ITALIA

di Fortunata Giustaferrò e Alessandra Reccia

1. Premessa

La seguente unità didattica è rivolta per alunni stranieri presenti nelle scuole superiori di secondo grado. Abbiamo pensato a un corso pomeridiano di lingua italiana L2 frequentato da studenti provenienti da diverse classi del triennio con una competenza comunicativa e funzionale tra i livelli B1/B2, ma con una competenza linguistico-grammaticale A1/A2. Ci siamo riferiti a quegli studenti che hanno appreso spontaneamente l'italiano in ambiente naturale, fortemente motivati da esigenze comunicative immediate. Siamo partite dal presupposto che la pressione a cui sono sottoposti i ragazzi stranieri durante il loro primo periodo di vita in Italia fa sì che trascurino l'apprendimento strutturato e la riflessione metalinguistica. Questo spesso può avere come risultato uno scarso rendimento scolastico.

Nell'ottica di un progetto di accoglienza di alunni stranieri nelle scuole pubbliche italiane abbiamo provato a strutturare un esempio di unità didattica che tenga conto della specificità di questi apprendenti.

Quando si parla di alunni stranieri inseriti nei contesti scolastici italiani si fa riferimento generalmente ad apprendenti i cui profili possono essere molto variegati tra loro (e quindi difficilmente accorpabili in gruppi omogenei) e le cui necessità possono differire molto. Senza considerare gli alunni che non parlano la lingua perchè appena arrivati in Italia, in classe ci troviamo generalmente di fronte a studenti che possono avere una discreta competenza linguistico-comunicativa e tuttavia posseggono scarse o nulle competenze specifiche, utili ad affrontare autonomamente linguaggi specialistici. Dunque, essi possono comunicare con i compagni di classe, ma non hanno gli strumenti per affrontare lo studio, un'interrogazione o una verifica scritta. Questo punto ci sembra rilevante se consideriamo che il futuro scolastico e sociale di un ragazzo straniero è direttamente proporzionale alla sua competenza linguistica, che deve essere quanto più possibile complessa e completa. Generalmente, invece, le scuole con una forte presenza di alunni stranieri si limitano ad offrire brevi corsi di italiano L2 di livello base, senza tenere conto del livello di competenza specifico richiesto dal tipo di scuola frequentato e dal livello di partenza degli apprendenti.

D'altra parte le scuole superiori solo negli ultimi anni, a causa dell'innalzamento dell'obbligo scolastico, sono state costrette ad occuparsi di questo nuovo tipo di utenza. Molto spesso, dunque, risultano impreparate sia per mancanza di fondi sia di formazione, e questo provoca minore attenzione verso le cause specifiche delle difficoltà scolastiche degli studenti stranieri.

Tali questioni pongono l'accento sugli strumenti attualmente utilizzati nelle scuole per il rilevamento e il miglioramento delle competenze. Se consideriamo, ad esempio, i test per il rilevamento delle competenze di partenza, si vede che essi hanno spesso un carattere provvisorio anche per la mancanza di una pianificazione strutturale (ministeriale, regionale o anche solo a livello di istituto). Inoltre tra gli insegnati manca una visione condivisa del problema circa gli obiettivi sia generali che specifici da raggiungere.

Obiettivo principale della presente unità didattica è quello di far acquisire specifiche abilità linguistiche, finalizzate all'apprendimento di una terminologia corretta per lo studio della storia e il suo utilizzo attivo e appropriato nella produzione scritta e orale.

Si è scelto di offrire come input differenti tipologie di testi scritti e visivi che sviluppino diversi punti dello stesso argomento.

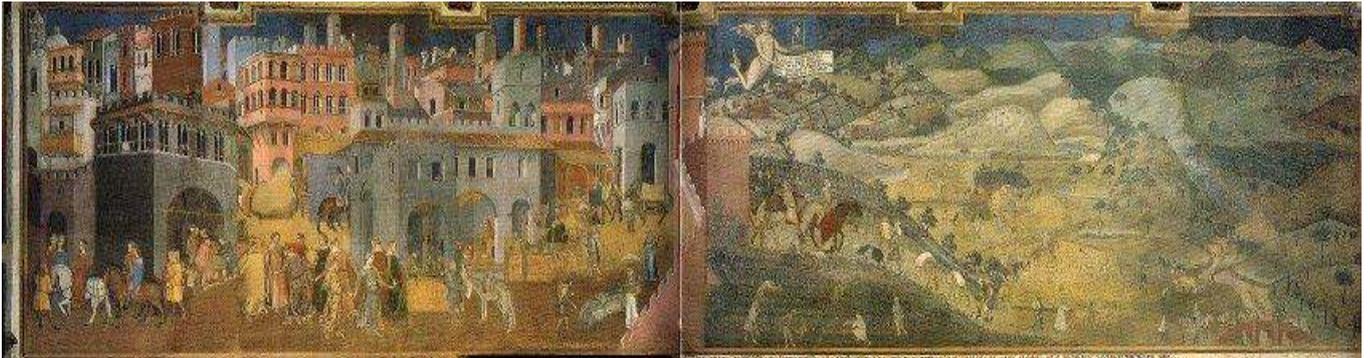
Abbiamo deciso di affrontare il tema della vita quotidiana nei comuni medievali in Italia, un argomento del curriculum di storia, generalmente inserito nella programmazione scolastica del

triennio delle secondarie di secondo grado. Per introdurre il tema abbiamo utilizzato un testo-immagine, che è anche il filo conduttore di tutta l'unità.

L'unità didattica è corredata da note operative per l'insegnante. In genere le attività dell'unità didattica affidano all'insegnante un ruolo di supervisore e facilitatore degli apprendimenti.

UNITÀ DIDATTICA

I) Introduzione



1) Guarda l'immagine: cosa vedi?

LATO SINISTRO	LATO DESTRO
	<i>colline</i> <i>campi</i>
<i>edificio</i>	
<i>danzare</i>	<i>pascolare</i>
<i>squadrato</i>	<i>verde</i>

2) A sinistra c'è la

A destra c'è la

3) Riutilizza le parole dello schema per scrivere 6 frasi che descrivono alcune scene del dipinto.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

II) Analisi del testo

1) Qui sotto c'è un'immagine di Siena. Trova nel disegno ed indica con delle frecce i seguenti elementi architettonici, tipici di un comune medievale:

EDIFICI- TORRE- PIAZZA- STRADE-PALAZZO COMUNALE/PUBBLICO



2) Leggi il testo.

Tra il 1337-39 il pittore senese Ambrogio Lorenzetti realizzò nella sala dei 9 del Palazzo Pubblico di Siena su commissione delle massime autorità comunali un vasto programma di affreschi dedicati al tema del buon governo e del cattivo governo. (...)

Nelle immagini proposte sono rappresentati gli Effetti del buon governo in città e in campagna, esempi eloquenti degli obiettivi del governo comunale.

Nella parte sinistra una città magistralmente dipinta esibisce le solide mura, i ricchi edifici pubblici e privati e le botteghe degli artigiani in cui sono esposte le merci. Le strade sono affollate da gente laboriosa, nobili a cavallo e contadini che portano al mercato i prodotti delle campagne. L'atmosfera è serena e gaia, come dimostra il girotondo delle fanciulle al centro del dipinto.

Nella parte destra, appena fuori dalle mura si estende la campagna con le sue vie di comunicazione sicure su cui viaggiano merci e persone, i campi coltivati e le vigne in cui contadini sono impegnati in molteplici attività, che non sembrano tener conto del tempo: alcuni seminano, altri arano la terra, altri ancora trebbiano il grano, a simboleggiare la costanza e la produttività del lavoro in qualsiasi momento dell'anno. Oltre i campi e le vigne si estendono in fine le colline incolte e i boschi, dove le opere dell'uomo lasciano il posto alla natura.

Sull'intera scena campeggia la personificazione della Sicurezza, che in mano regge una forca a cui è appeso un impiccato, come monito a chi vuole trasgredire le leggi, mentre nell'altra esibisce un cartiglio nel quale si esaltano le virtù della Sicurezza per gli abitanti del comune.

Da A.Budrieri, A. L.Trombetti, A.Tugnoli, Focus Storia II, Laterza, Roma-Bari, 2009, p.231.

3) Comprensione del testo:

1. Ambrogio Lorenzetti era:
- a. Un pittore senese
 - b. Una delle massime autorità comunali
 - c. Un mercante
2. Il testo descrive:
- a. Un affresco
 - b. Un libro
 - c. Una fotografia
3. La città è caratterizzata da
- a. Edifici pubblici e privati
 - b. Strade vuote
 - c. Dalla folta vegetazione
4. La città trasmette un'immagine di
- a. Serena immobilità
 - b. Cupa tristezza
 - c. Laboriosa vivacità
5. In campagna si trovano per lo più
- a. Donne e cavalieri
 - b. Mercanti e contadini
 - c. Contadini e servi
6. La figura alata in alto rappresenta
- a. Un angelo
 - b. La sicurezza
 - c. La giustizia

4) Trova la definizione delle seguenti espressioni prese dal testo

su commissione delle (rigo 2)

esempi eloquenti (rigo 5)

gente laboriosa (rigo 8)

tener conto del (rigo 12)

colline incolte (rigo 14)

molteplici attività (rigo 12)

campeggia (rigo 16)

trasgredire le leggi (rigo 14)

	Varie, molte e diverse
	Che si trova al di sopra di qualcosa o qualcuno/ che sovrasta qualcosa o qualcuno
	Considerare qualcosa o qualcuno / dare la giusta importanza a qualcosa o qualcuno
	Su richiesta di/ pagato da/ chiamato da qualcuno per fare qualcosa
	Che lavora molto/ molto attiva
	Non rispettare qualcosa o qualcuno / andare contro qualcosa o qualcuno
	Che spiegano bene/ chiari/ evidenti
	Non coltivate/ lasciate allo stato naturale

III) Riflessione metalinguistica

1) Leggi il testo e prova a mettere negli appositi spazi un titolo ad ogni paragrafo tra questi:

ASSOCIAZIONI DI MESTIERE/ IL GOVERNO/ IL CONTADO/ DEFINIZIONE DEL COMUNE/IL FASCINO DELLA CITTÀ/ LUOGHI DELLA CITTÀ

1.

Con il termine comune si indicavano forme di autogoverno delle città tra l'XI-XII secolo in Germania, Inghilterra, Francia, Fiandre e soprattutto in Italia.

Nella storia dell'Italia centro-settentrionale, la formazione dei comuni ha segnato un punto di svolta, mentre lo stesso fenomeno non si è avuto quasi per nulla nelle regioni meridionali.

Il comune si è affermato sempre in contrapposizione esplicita o implicita alle vecchie autorità feudali, perché era espressione di **forze sociali emergenti**. Queste forze sociali erano **i mercanti, gli artigiani, i liberi proprietari terrieri** residenti in città, **i gruppi familiari**.

2.

La specializzazione delle attività artigianali, la diffusione delle attività commerciali e la tendenza all'organizzazione che erano tipiche del **mondo urbano**, hanno portato alla **formazione di associazioni di mestieri** che in Italia hanno preso il nome di Arti. Le Arti riunivano tutti i maestri di un determinato mestiere. C'erano corporazioni importanti (Arti maggiori), come quelle dei mercanti e dei tessitori e corporazioni più umili (Arti minori), anche se indispensabili alla vita quotidiana, come quelle dei calzolai, dei cocchieri, dei cordai.

3.

Le istituzioni principali del governo comunale erano i consigli, detti **arenghi**, ai quali i cittadini partecipavano in misura più o meno ristretta. I **consigli** eleggevano come loro rappresentanti i magistrati, che in molti comuni italiani prendevano il nome di consoli. Il numero dei consoli variava da poche unità fino a venti. I consoli al momento dell'entrata in carica prestavano giuramento davanti alla cittadinanza elencando i loro obblighi.

Nell'organizzazione comunale i **cittadini di pieno diritto erano una minoranza** rispetto all'insieme della popolazione.

4.

Nei comuni italiani, **la piazza e il palazzo comunale** sono stati il simbolo dell'autonomia cittadina poiché in essi si svolgevano le principali attività economiche e politiche della città.

Nelle città medievali si costruivano **palazzi in pietra con alte torri**. Ampie mura circondavano la città e separavano il centro abitato dalla campagna.

5.

Il comune esercitava il suo potere politico anche fuori dalle mura, sul territorio circostante: **il contado**. Il contado forniva ai cittadini cibo, legna e altre materie prime. Mentre i residenti in città godevano di molti diritti, gli abitanti del contado assoggettato non avevano gli stessi vantaggi dei residenti in città.

6.

La città ha esercitato **una grande forza di attrazione**, perciò vi si trasferivano dalle campagne individui benestanti attratti dallo stile di vita cittadino e dalle nuove possibilità di ascesa sociale. Ma ci viveva anche una moltitudine di gente comune: contadini poveri, vagabondi, fuggiaschi, straccioni, tutti alla ricerca di opportunità di lavoro nell'edilizia, nell'artigianato, nel piccolo commercio.

(testo adattato da B. De Corradi, A. Giardina, B Gregari, *Il mosaico e gli specchi*, 3A, Laterza Roma-Bari, 2003, capitoli I e II).

2) Passato prossimo e imperfetto

a) Sottolinea nel testo i verbi al passato prossimo e cerchia quelli all'imperfetto. Poi inseriscili nella tabella sottostante.

PASSATO PROSSIMO	IMPERFETTO

b) Ora osserva quando nel testo trovi il passato prossimo e l'imperfetto: secondo te perché e come sono usati questi due tempi con le congiunzioni *mentre*, *perciò*, *poiché*? Formula una ipotesi e parlane con un tuo compagno.

c) Ora prova a verificare le tue ipotesi

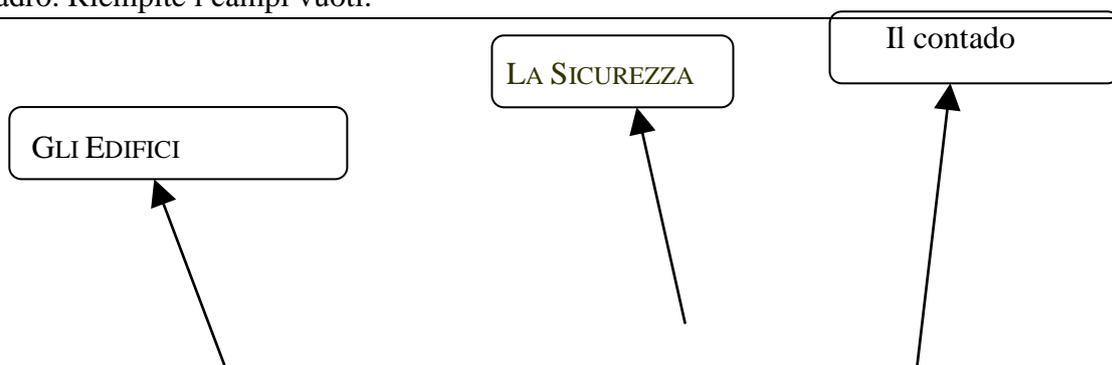
L'imperfetto è usato per esprimere un'azione che si stava svolgendo, quando è stata interrotta da un'altra azione del passato accaduta in un momento preciso; quest'ultima è espressa al passato prossimo.

L'imperfetto denota una situazione, mentre il *passato prossimo* indica una azione finita.

Il passato prossimo descrive un'azione con un inizio ed una fine, mentre *l'imperfetto* denota un'azione in corso.

IV) Sintesi

a) Lavorate in piccoli gruppi. Utilizzate tutto quello che avete appreso in questa unità per descrivere il quadro. Riempite i campi vuoti.



Guida per l'insegnante

I) Introduzione. Il testo immagine offre un input attivatore di apprendimento. L'osservazione guidata del testo immagine introduce gli studenti all'argomento attraverso processi di elicitazione e sistematizzazione lessicale.

L'insegnante presenta l'immagine agli studenti dando informazioni generali: il titolo, l'autore e la data. (*Effetti del buon governo*, Ambrogio Lorenzetti, 1237)

Alla lavagna l'insegnante disegna uno schema simile a quello fornito nell'unità, chiede dunque agli studenti di elencare tutte le cose che vedono nelle due parti dell'affresco e le riporta nello schema. Gli studenti, sono invitati ad indicare prima cose o azioni di cui conoscono il nome in italiano e poi, con l'aiuto dell'insegnante, quelle che non conoscono. Gli studenti riportano nel loro schema le parole trovate.

L'insegnante richiama l'attenzione degli studenti sugli elementi specifici del quadro con lo scopo di elicitare sostantivi, verbi e aggettivi che verranno riutilizzati in seguito (es: Chi sono queste figure? Come sono vestite? Cosa stanno facendo? Perché si trovano in questa parte del quadro?)

Nell'attività che segue l'insegnante invita gli studenti a distinguere le due ambientazioni del dipinto: la città e la campagna.

In fine, ogni studente utilizza attivamente il lessico raccolto, formando frasi di senso compiuto. L'insegnante chiede poi agli studenti di leggere le frasi formate e ne verifica la correttezza.

II) Analisi del testo. La seconda parte dell'unità guida gli studenti nell'analisi di lessico specialistico, attraverso la comprensione globale e specifica di un testo.

Il lessico specifico degli elementi architettonici di un comune medievale è prima introdotto da spunti visivi e successivamente utilizzato all'interno di un testo autentico, estratto da un manuale di storia per le scuole secondarie di secondo grado. Il testo descrive il dipinto già utilizzato nella fase introduttiva dell'unità. Subito dopo la lettura, l'insegnante chiede agli studenti se ci sono termini che non conoscono e ne chiarisce il significato. Dopo alcune domande volte a misurare la comprensione globale del testo, gli studenti dovranno saper dare la giusta definizione di alcune espressioni linguistiche, attraverso la tecnica dell'accoppiamento. Queste attività sono da svolgersi individualmente.

III) Riflessione metalinguistica. La terza parte è dedicata alla riflessione metalinguistica. Attraverso l'analisi del testo, adattato da un manuale di storia, gli studenti sono portati a sistematizzare per induzione le loro conoscenze pregresse sull'utilizzo delle forme indicative del passato prossimo e imperfetto.

L'insegnante chiede agli studenti di leggere il testo e successivamente di associare un titolo ad ogni paragrafo. Il testo offre anche degli esempi di lessico utilizzato comunemente nei testi scolastici di storia. L'insegnante coglierà l'occasione per far notare ai ragazzi l'utilizzo formale di questi termini.

La seconda attività richiede agli studenti di evidenziare i due tempi del passato in oggetto e di inserirli nell'apposito schema. Poi l'insegnante invita gli studenti divisi in coppie a formulare delle ipotesi sull'uso dei tempi verbali e dunque verifica collettivamente le ipotesi formulate e le confronta con la regola.

La competenza grammaticale qui introdotta è preliminare ad un successivo studio in chiave modulare dell'uso del passato prossimo e dell'imperfetto all'interno di testi espositivi complessi, come sono i manuali scolastici. Con questa attività si vogliono invitare i docenti delle materie curricolari ad utilizzare i loro specifici materiali linguistici per rafforzare determinate competenze metalinguistiche.

IV) Sintesi. La quarta fase è di tipo sintetico-produttivo. Nella prima attività, l'insegnante ripresenta l'immagine iniziale agli studenti, i quali cooperando in piccoli gruppi dovranno produrre brevi testi scritti, rielaborando autonomamente le informazioni acquisite sui punti focali dell'unità rappresentati nel dipinto.

Per la seconda attività gli studenti sono divisi in coppie ottenute rimescolando i gruppi dell'attività precedente. A turno gli studenti simuleranno un'interrogazione utilizzando le produzioni dell'attività precedente per la formulazione delle domande e delle risposte.

L'insegnante supervisiona lo svolgimento delle attività di gruppo e di coppia.

V) Verifica. L'ultima fase è di verifica degli apprendimenti grammaticali e lessicali per mezzo della stesura di un testo originale. L'insegnante evidenzia i punti critici nelle produzioni degli studenti, valutando le competenze sintattico-grammaticale e lessicale, in particolar modo l'uso dei tempi verbali studiati e del lessico specifico. Dopodichè, gli studenti sono invitati ad autocorreggere i punti evidenziati.

LA PROGETTUALITÀ NELLA DIDATTICA INTERCULTURALE: UN ESEMPIO DI PERCORSO OPERATIVO

di Assunta Luongo

1. Premessa

I molteplici cambiamenti sociali e culturali verificatisi in questi ultimi anni hanno comportato profonde trasformazioni nel mondo della scuola sollecitando i docenti ad una più costruttiva capacità di confronto con le diverse realtà presenti sul territorio.

Allargare le possibilità di ascolto, di condivisione e di progettazione ad altre componenti di sistema, rappresenta pertanto una priorità didattico-educativa della scuola.

In modo particolare, il problema dell'accoglienza, dell'inserimento e dell'integrazione interculturale degli alunni stranieri costituisce un impegno fondamentale della scuola e delle istituzioni in quanto il fenomeno dell'immigrazione sta assumendo una dimensione sempre più globale.

Il successo formativo nell'ambito scolastico sarà tanto più efficace e gratificante quanto più saremo in grado di accompagnare l'alunno nel suo processo di "crescita" e di affermazione della propria identità.

Ad esemplificazione di tale premessa, è opportuno citare alcuni passi tratti da *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*: "In termini di risposta positiva e di possibili collaborazioni tra scuola e territorio, segnaliamo tre necessità e attenzioni.

1) La prima necessità è quella di portare a sistema e di diffondere la conoscenza delle situazioni positive e consolidate, in termini di: modalità di collaborazione interistituzionale (protocolli tra enti locali e scuole, vademecum operativi); azioni realizzate; integrazione delle risorse; elaborazione e diffusione di materiali e strumenti; coinvolgimento delle associazioni, delle comunità immigrate, delle famiglie straniere; coinvolgimento dei mediatori culturali, formazione degli operatori e dei docenti.

Uno strumento potente di diffusione delle pratiche, delle modalità organizzative della scuola e delle forme di collaborazione interistituzionale è oggi rappresentato dalle reti di scuole, che hanno contribuito fin qui a scambiare esperienze, indicare possibili strade e impostazioni progettuali.

2) La seconda necessità è rappresentata dalla azione congiunta delle istituzioni scolastiche e del territorio che può continuare a valorizzare le esperienze positive in tal senso

3) La terza necessità infine, è quella di sottolineare il fatto che l'integrazione scolastica è una parte – importante, ma non esaustiva – dell'integrazione complessiva. Per favorire il processo di inclusione dei minori stranieri nelle città e nelle comunità, la scuola e il territorio devono lavorare in maniera congiunta, fianco a fianco, per far sì che i luoghi comuni diventino davvero luoghi di tutti."

2. Progetto interculturale di rete. Centro di alfabetizzazione in italiano L2.

Percorso operativo.

Ad esemplificazione di quanto premesso, vorrei fare riferimento alla mia personale esperienza di docente di Italiano L2 e di Referente del "Progetto Interculturale di Rete" presso l'Istituto Comprensivo "C. Angiolieri" di Siena nel quale ho insegnato.

L'alfabetizzazione degli alunni stranieri richiede un percorso didattico che ponga al centro del processo formativo la "persona" ed i suoi "bisogni" che non sono esclusivamente linguistici ma anche di ordine psicologico e culturale.

Gli studi di antropologia linguistica hanno da tempo dimostrato che non può essere concepito un linguaggio isolato dalla vita sociale, ma che questo è strettamente legato alla vita di relazione e al rapporto tra comunità linguistiche e comunità locali, alle relazioni interpersonali e di ruolo, ai sistemi di valore, ai modelli di controllo politico-sociale.

In tale contesto va visto il processo di alfabetizzazione degli alunni stranieri, inteso non come semplice acquisizione di strumenti linguistici per comunicare ma come insieme di elementi che consentano di essere parte integrante del più ampio contesto sociale.

Per raggiungere tale finalità, occorre uno sforzo congiunto della scuola e di tutte le altre componenti istituzionali di sistema (Enti locali, Associazioni del territorio ...) in modo da condividere strategie didattico-educative volte a favorire l'inserimento e l'integrazione degli alunni di altre nazionalità.

Da tali considerazioni emerge la necessità di una "progettualità condivisa", basata sul confronto di esperienze didattiche e su un rapporto collaborativo tra le varie componenti del **sistema scuola-territorio**.

A tal proposito, vorrei richiamare l'attenzione su una mia Proposta di progettualità per l'anno scolastico 2011/2012 "PROGETTO INTERCULTURALE DI RETE – CENTRO DI ALFABETIZZAZIONE IN ITALIANO L2", nata dalla mia esperienza didattica maturata all'interno dell'Istituto Comprensivo "C. Angiolieri" di Siena e che vorrei estendere ad altre realtà scolastiche e territoriali.

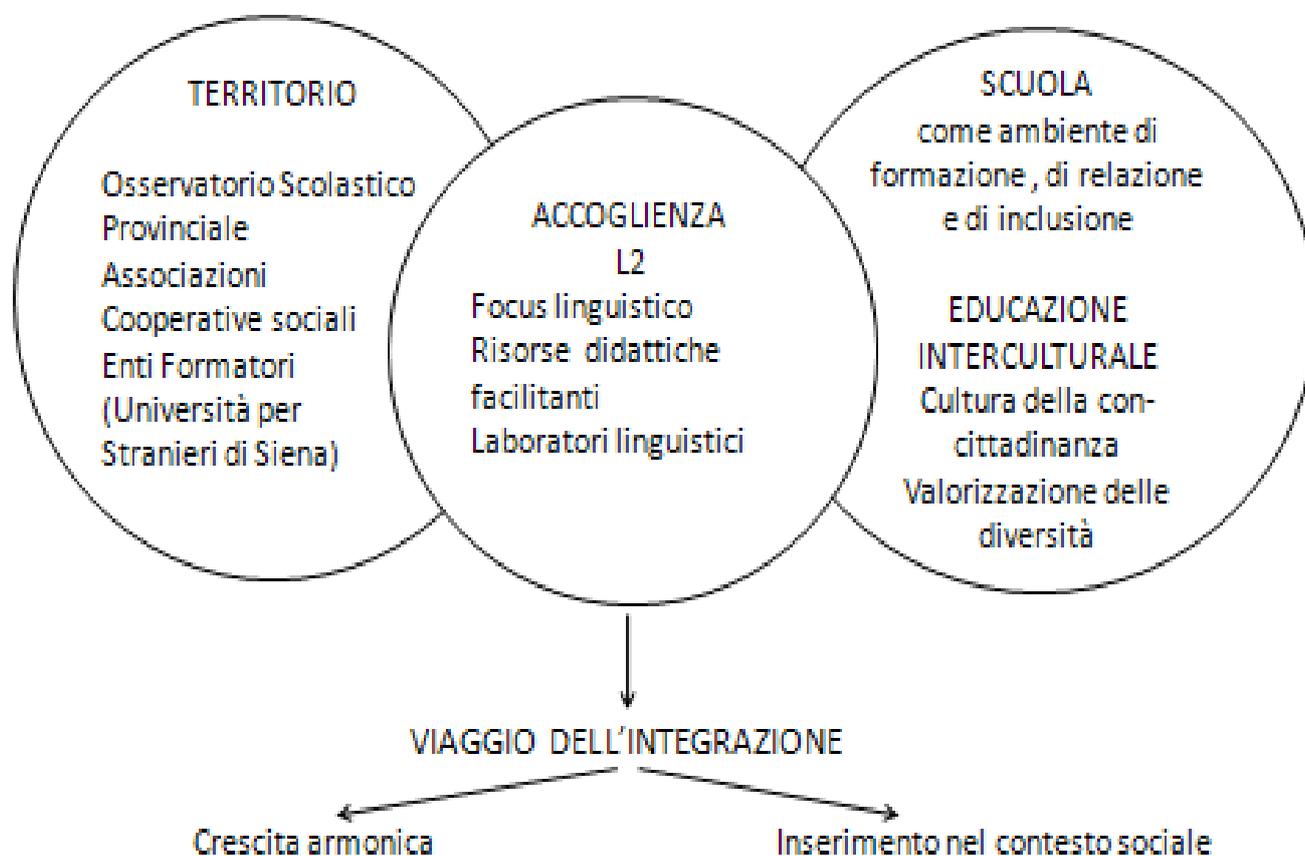
Ad esemplificazione, segue lo schema di tale progetto ed il relativo organigramma da me elaborato, con l'auspicio che tale iniziativa possa trovare la condivisione delle varie Agenzie del territorio ed Enti Formatori, a partire dalla stessa Università per Stranieri che ha realizzato il Corso di Perfezionamento UDICOM "A scuola nessuno è straniero. Lingue, culture e identità" e dalla Regione in quanto Organo preposto al "Piano di gestione delle diversità" e pertanto sensibile a tali problematiche legate alla interculturalità.

L'auspicio è che tale iniziativa diventi realtà operativa con il supporto di tutti coloro che ancora credono nel valore delle idee e in una scuola dell'inclusione e della integrazione

SISTEMA SCUOLA-TERRITORIO

CENTRO DI ALFABETIZZAZIONE

L2



UNA RETE DI SCAMBI

CHI?

IDENTITA' IN GIOCO

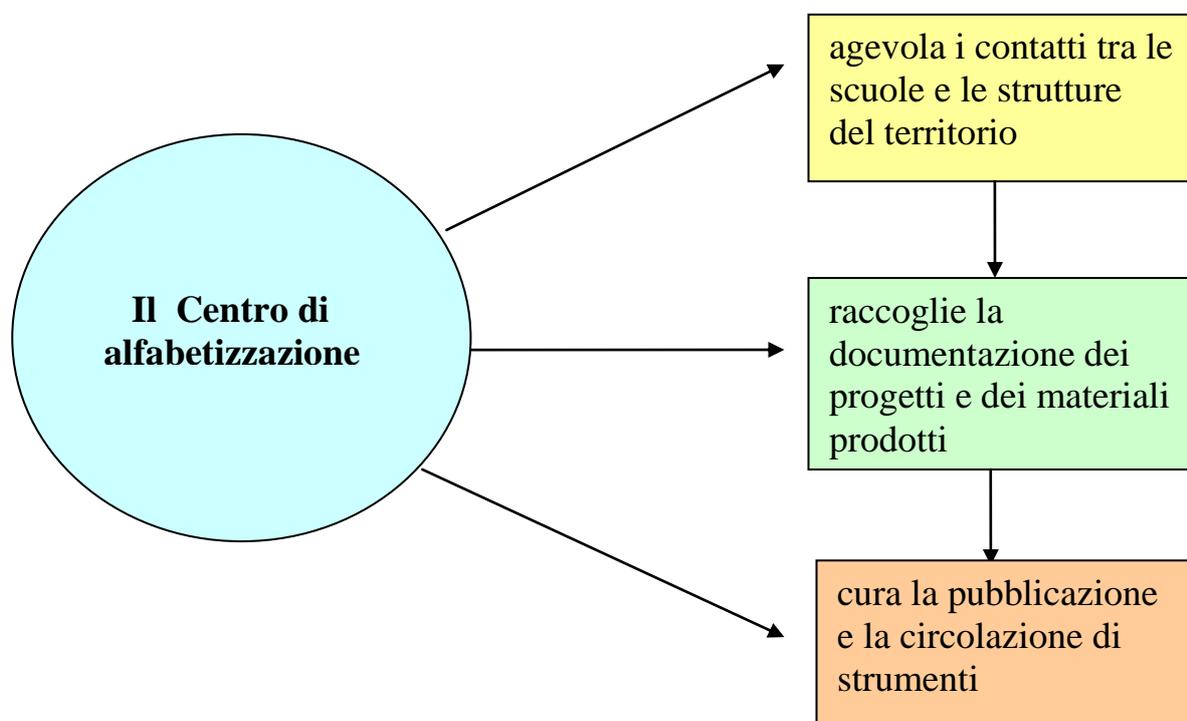


DALL'IDENTITA' ALLA DIVERSITA', DAL PROBLEMA... ALLE RISORSE



PROGETTO INTERCULTURALE DI RETE

CENTRO DI ALFABETIZZAZIONE



FINALITÀ

- Promuovere la collaborazione tra Istituti scolastici per il raggiungimento di azioni di accoglienza e inserimento scolastico degli alunni stranieri
- Attivare un lavoro integrato tra scuola, associazioni e territorio
- Promuovere attività che favoriscano la conoscenza reciproca della cultura italiana e quella del paese di origine

MODALITÀ

- Costituzione di un gruppo di lavoro – **Staff di progetto** - composto dai Dirigenti scolastici delle Scuole in rete, dai Referenti dei vari ordini di scuola (infanzia, primaria, secondaria I° e II° grado) e dal Referente POF, presieduto dal Dirigente scolastico dell'Istituto capofila che ha la funzione di:
 - 1) convocare e coordinare lo Staff di progetto
 - 2) dare mandato agli insegnanti referenti per la predisposizione e l'attuazione delle iniziative interculturali.

I DIRIGENTI SCOLASTICI

Si impegnano a :

- Promuovere la conoscenza e lo sviluppo del progetto all'interno del proprio Istituto
- Favorire la diffusione di "buone pratiche" tra gli Istituti membri

Ogni Istituto aderente promuove le iniziative di intercultura e le attività didattiche previste nel proprio POF e ne cura la diffusione a livello di rapporti con gli organi provinciali.

RISORSE STRUMENTALI - aula multimediale – LIM - Laboratori d'Istituto

"KIT PER L'ACCOGLIENZA" – costituito da schede sui sistemi scolastici e linguistici dei vari paesi stranieri per agevolare la compilazione delle pratiche scolastiche e facilitare la comunicazione

- schede per la verifica delle competenze di base
- materiale didattico strutturato

GRUPPO DI LAVORO INTERNO provvede allo svolgimento dell'attività del Centro ed è composto dal Coordinatore del centro, da docenti formati e da un operatore messo a disposizione per le necessità interne.

CONSULENZA E ATTIVITÀ DI SPORTELLO di ascolto, incontro e raccordo tra scuola, famiglie, Enti Locali.

DOCUMENTAZIONE intesa come raccolta, diffusione, promozione e divulgazione di materiale di lavoro relativo all'educazione interculturale – Raccolta di progetti didattici di scuole.

PRODUZIONE DI MATERIALI: bibliografie specifiche, dossier, monografie tematiche, produzioni video, DVD

BANCA DATI attiva all'interno del portale dell'Istituto Comprensivo "C. Angiolieri", con materiali direttamente scaricabili dal sito

SCAFFALE INTERCULTURALE – BIBLIOTECA D'ISTITUTO

FORMAZIONE per docenti, operatori scolastici e sociali, mediatori interculturali, facilitatori linguistici

FACILITAZIONE LINGUISTICA: predisposizione liste di facilitatori linguistici e loro gestione

MEDIAZIONE INTERCULTURALE: predisposizione liste dei mediatori interculturali e loro gestione

CONSIGLI DI CLASSE E LORO RUOLO: il raggiungimento degli obiettivi prefissati e l'efficacia delle azioni programmate saranno verificate nei **Consigli di classe** successivi all'inserimento dell'alunno. In tale sede andrà valutata la qualità degli interventi e l'efficacia della comunicazione tra i SOGGETTI COINVOLTI

INIZIATIVE

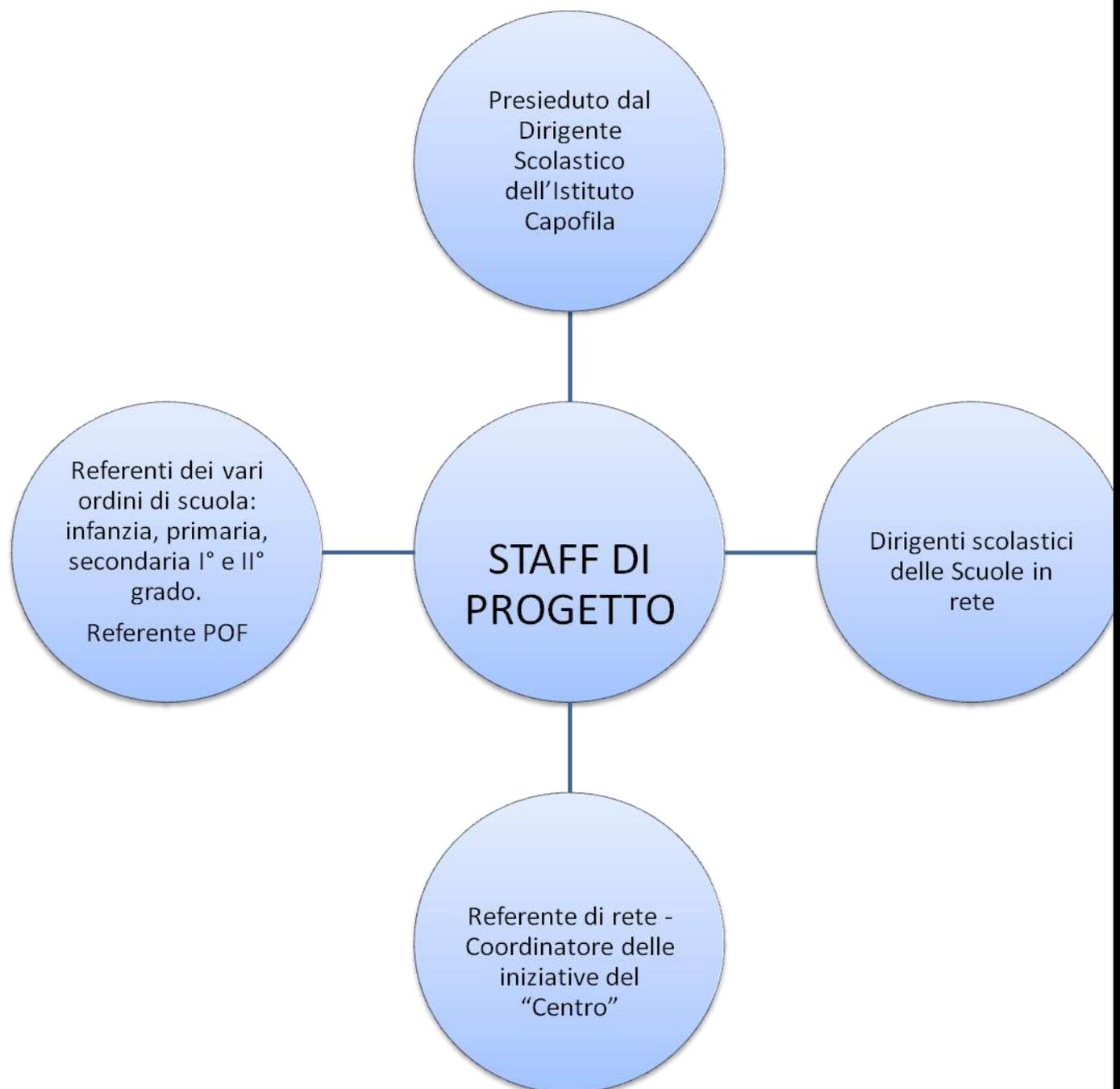
- **Promozione di incontri** con famiglie di recente immigrazione, di seminari, mostre, tavoli di lavoro tematici, dibattiti, presentazione di testi e pubblicazioni per offrire occasioni di confronto e scambio di esperienze collettive tra i soggetti interessati.
- Verso un “**modello**” **condiviso** di strategie operative: presentazione ed elaborazione del PIANO DI GESTIONE DELLE DIVERSITÀ.

PER

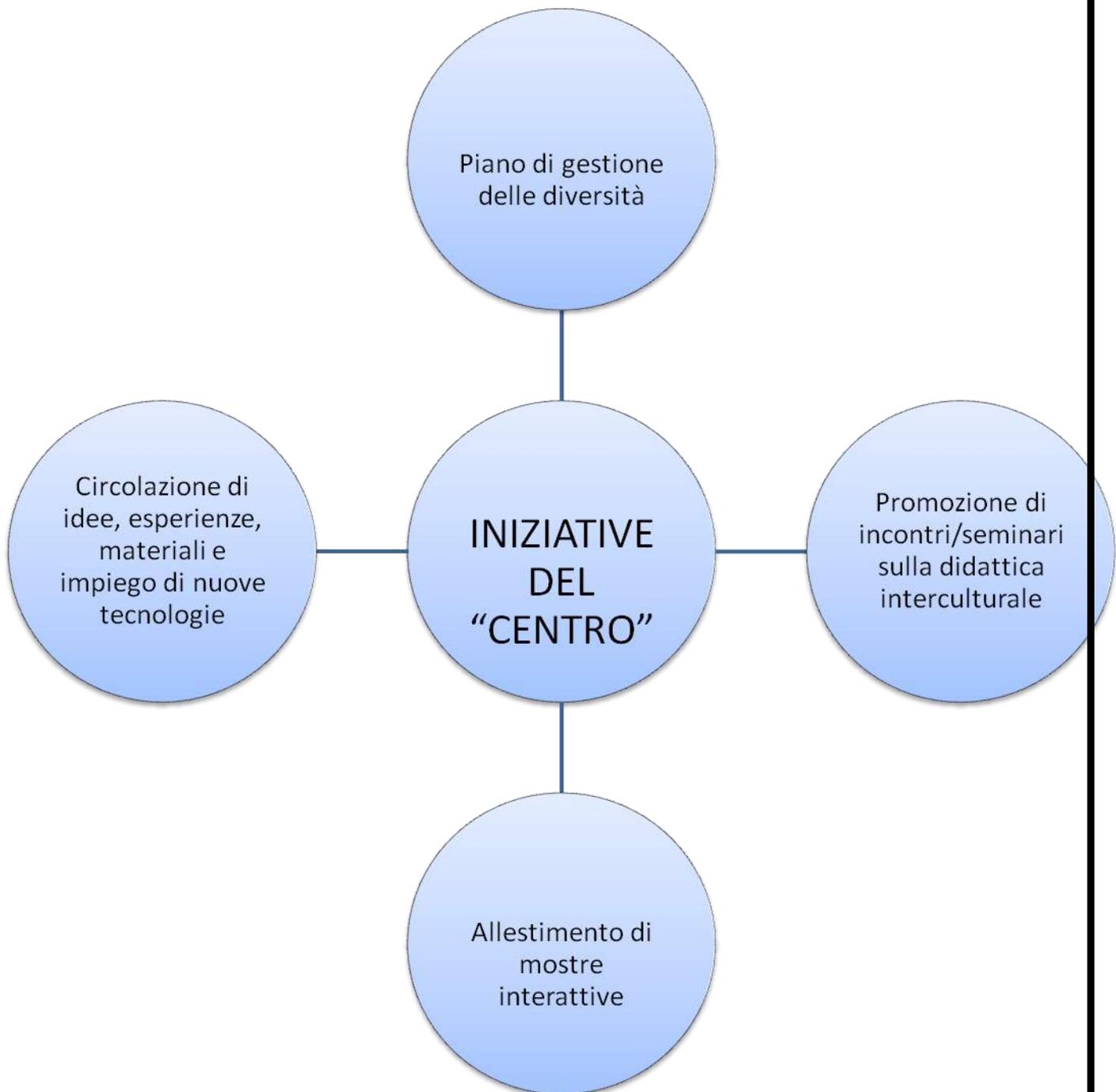
- **Valorizzare** l’esperienza e la competenza professionale dei docenti
- **Sviluppare una progettualità congiunta** tra operatori della scuola e del territorio e far circolare idee, esperienze, strumenti di lavoro

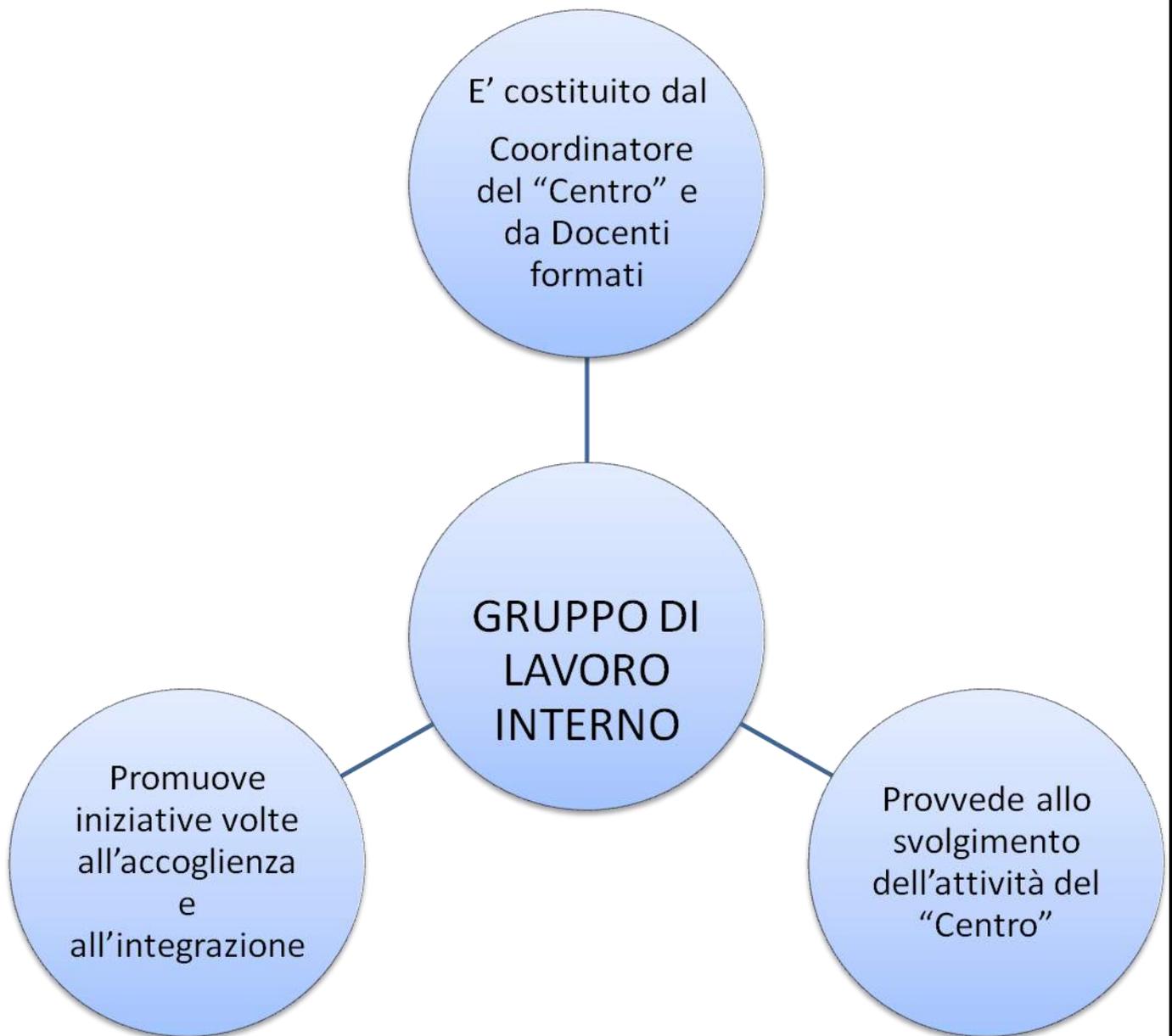
**PROGETTO INTERCULTURALE DI RETE
CENTRO DI ALFABETIZZAZIONE**

ORGANIGRAMMA

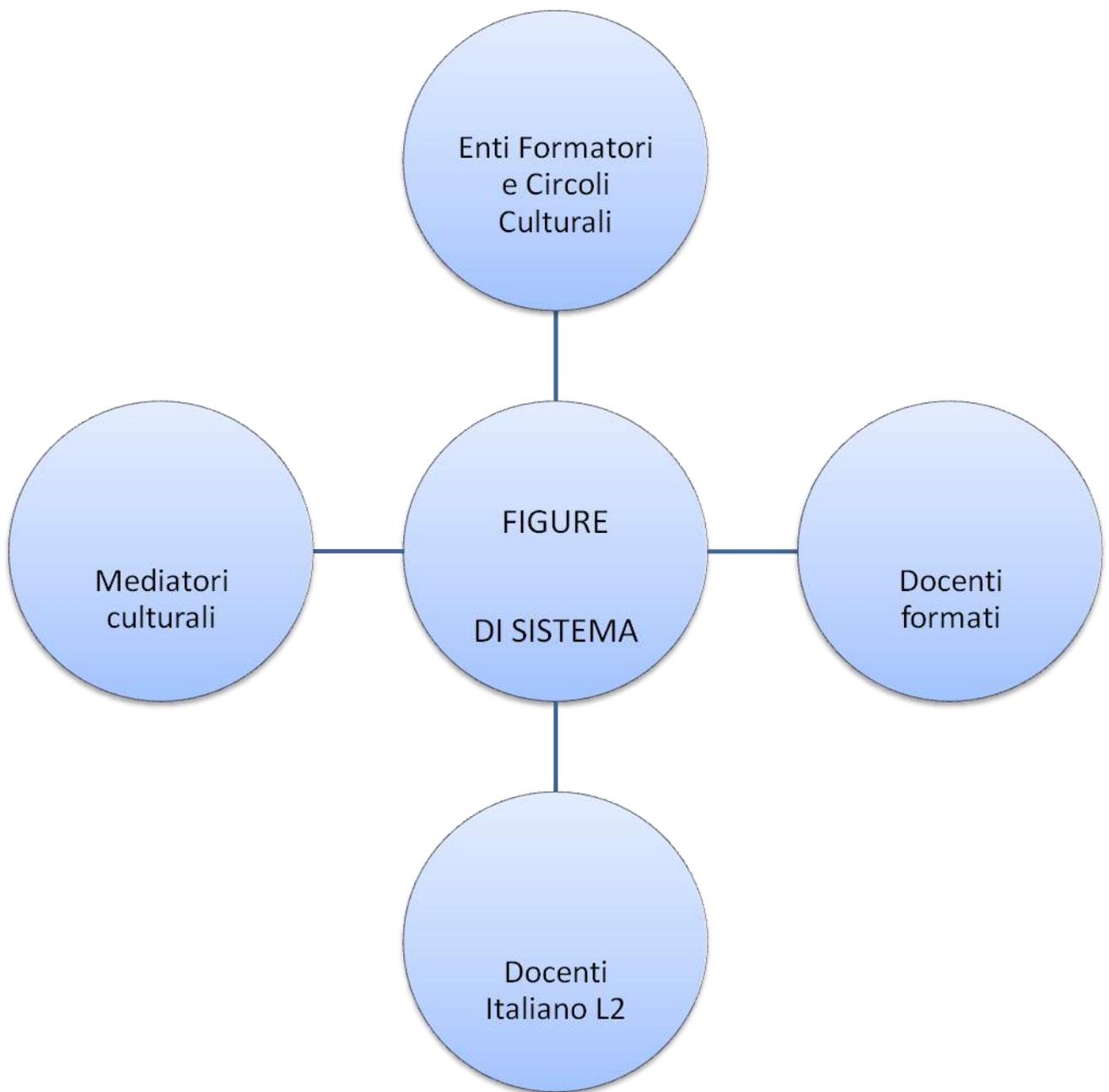


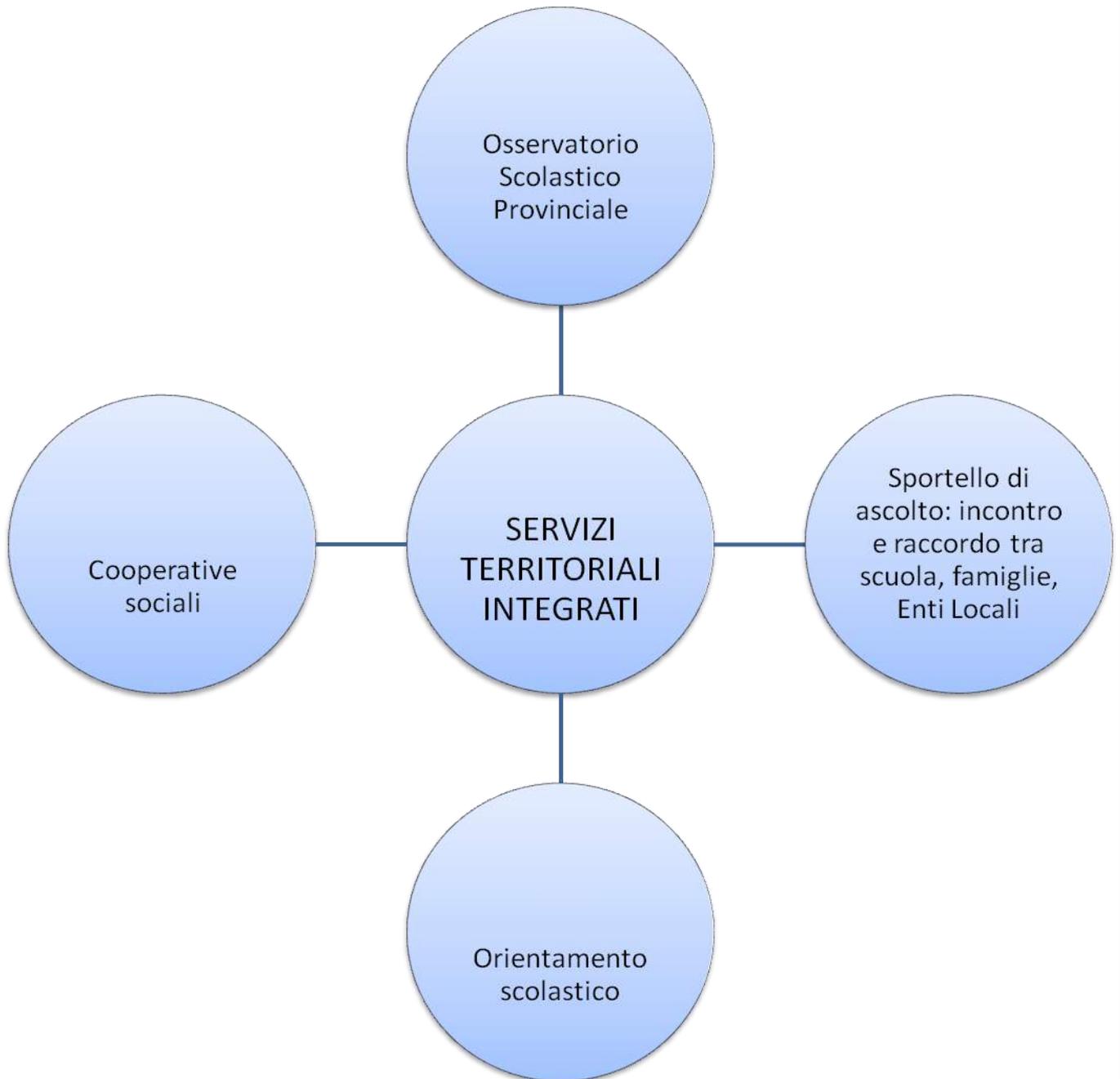


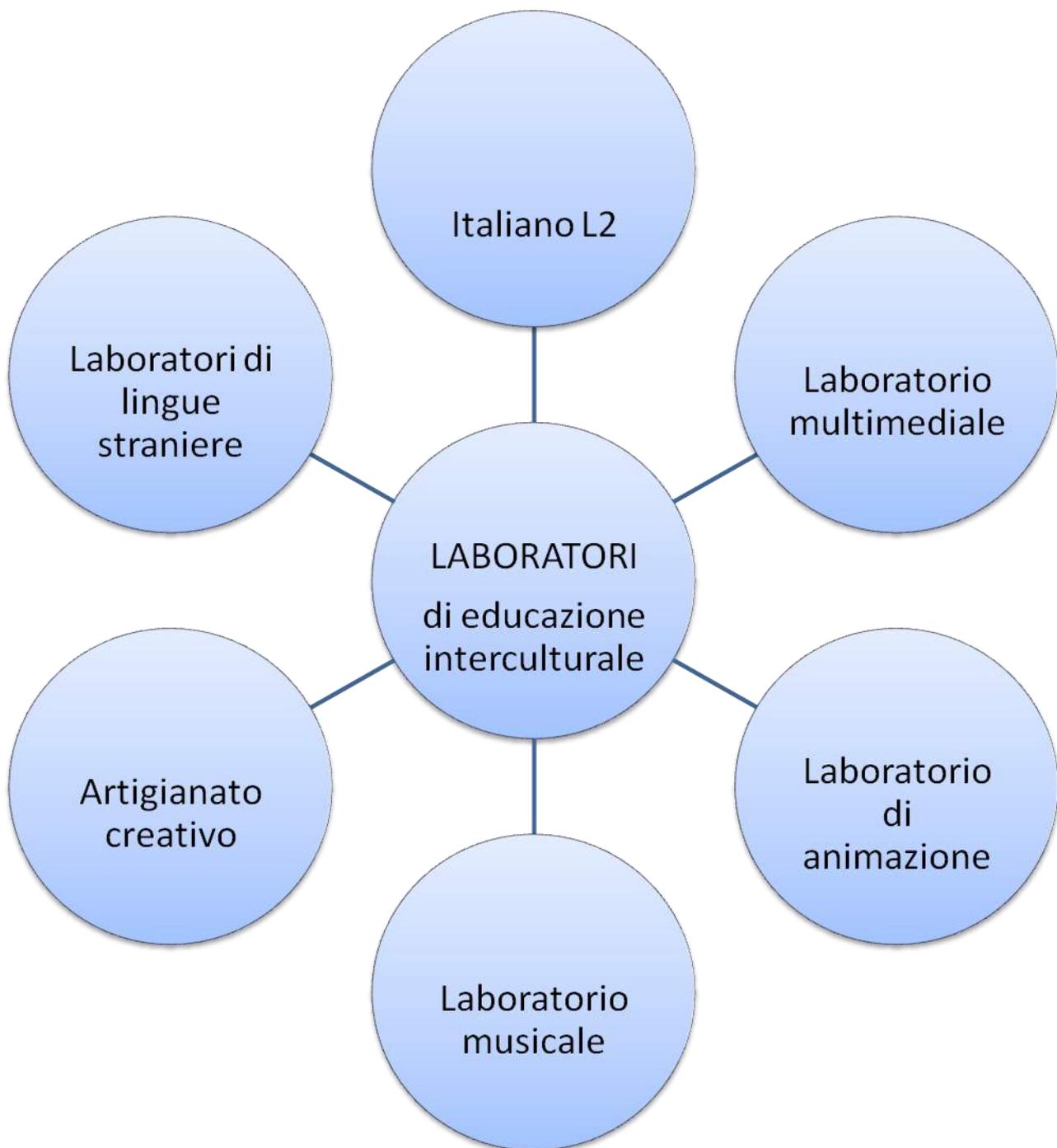


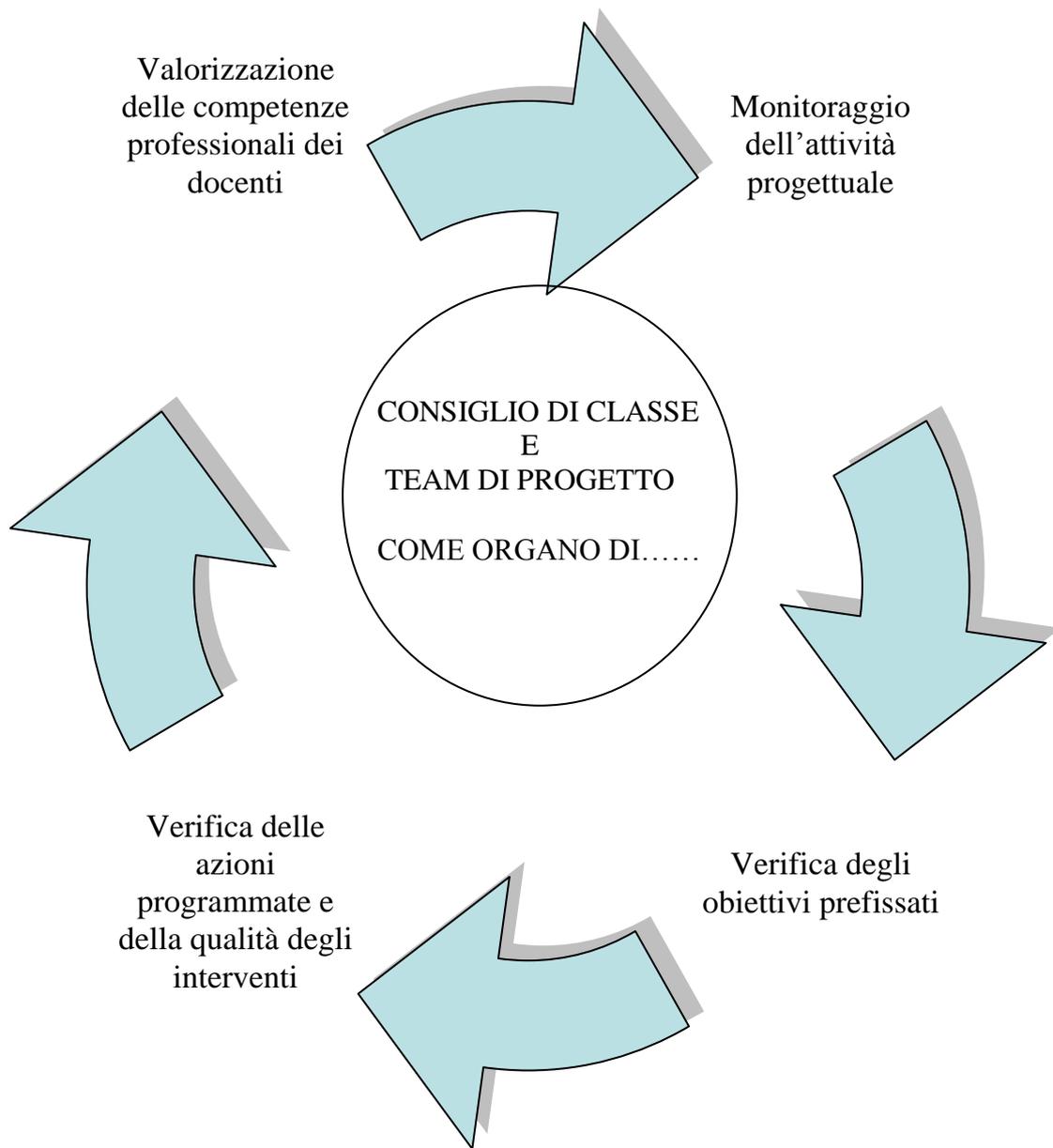












LABORATORIO DI STORIA ATTRAVERSO LA LETTURA DELLA NOVELLA “LIBERTÀ” DI GIOVANNI VERGA SUI *FATTI DI BRONTE* E VISIONE DI ALCUNI SPEZZONI DI BRONTE, CRONACA DI UN MASSACRO CHE I LIBRI DI STORIA NON HANNO RACCONTATO

di Silvia Tegner

1. Premessa

Nel contesto scolastico i ragazzi di L1 diversa dall'italiano imparano la lingua per comunicare in maniera abbastanza rapida ed efficace soprattutto nelle interazioni quotidiane con i pari italofofoni, che rappresentano il modello di uso per i neoarrivati. Sia per i bambini più piccoli, che per i ragazzi più grandi, la motivazione iniziale a capire e parlare la nuova lingua è strettamente legata agli aspetti affettivi e relazionali, al desiderio di essere inclusi nel gruppo, di partecipare agli scambi con i pari, resi più pregnanti anche grazie al linguaggio non verbale, alla vicinanza e alle forme quotidiane di contatto. Questa dunque non rappresenta la difficoltà maggiore per gli alunni stranieri, la difficoltà maggiore è costituita invece dalla lingua veicolare degli apprendimenti disciplinari. Molti alunni stranieri, che spesso hanno seguito un'adeguata scolarizzazione nel paese d'origine, riescono abbastanza precocemente a seguire alcuni contenuti disciplinari riferiti ad ambiti quali la matematica, la geografia, le scienze, se questi vengono proposti anche attraverso supporti non verbali, o in forma linguistica semplice e accessibile. Spesso le difficoltà sono legate all'impossibilità di poter accedere ai contenuti di studio proprio per la mancata comprensione dei testi che spesso risultano difficili e non sufficientemente esplicitati attraverso note o spiegazioni linguistiche.

Lavoriamo sui testi

OBIETTIVI LINGUISTICI: sviluppare competenze testuali (individuazione del genere testuale, riconoscimento delle caratteristiche del genere), consolidamento del lessico, riconoscere gli elementi e lo scopo di un testo narrativo.

OBIETTIVI COGNITIVI: comprendere il contenuto dei testi, ricerca di informazioni rilevanti alla comprensione, esporre oralmente: raccontare con parole proprie.

OBIETTIVI RELAZIONALI: lavorare in gruppo, accettare le idee dei compagni, confrontarsi con idee diverse.

MATERIALI: generalmente i testi presenti nelle antologie scolastiche sono molto difficili per chi non ha ancora sviluppato la conoscenza dell'italiano per lo studio.

Per poter offrire un'attività che non escluda alcuni alunni della classe, i testi proposti nel laboratorio vengono proposti in una versione adattata per poter poi arrivare alla fruizione del testo originale.

Si tratta di lavorare sui testi per renderli più comprensibili e più facilmente fruibili.

Per l'adattamento dei testi sono stati seguiti i seguenti criteri:

- il livello di competenza degli alunni si attesta tra il livello A2 e il B1 per strutture e funzioni si fa riferimento al sillabo dei livelli A2 e B1 delle Linee Guida CILS.
- le informazioni sono ordinate in senso logico e cronologico;
- le frasi sono brevi (20/25 parole), nella costruzione della frase viene rispettato l'ordine SVO;
- viene data una sola informazione per frase;
- vengono usate esclusivamente frasi coordinate;

- viene fatta molta attenzione in relazione all'uso del lessico, viene utilizzato solo il vocabolario di base e vengono fornite le spiegazioni delle parole che non rientrano nel vocabolario di base;
- il nome viene ripetuto, viene evitato l'uso dei sinonimi e viene limitato l'uso dei pronomi;
- i verbi vengono usati per lo più nei modi verbali finiti e nella forma attiva;
- non vengono usate le forme impersonali e vengono evitate le personificazioni;
- gli aspetti grafici e la transcodificazione in immagini vengono usati come rinforzo per la comprensione del testo.

SVOLGIMENTO: il segmento didattico inizia con l'analisi del testo. L'elaborazione testuale comporta la seguente procedura: motivazione (anticipazione del genere testuale: novella); analisi delle caratteristiche di genere; comprensione del contenuto testuale; attività di produzione attraverso relazione scritta ed esposizione orale; riflessione e confronto con altri generi testuali (uso di spezzoni di film).

L'attività inizia con la presentazione del brano da parte dell'insegnante e il recupero delle conoscenze degli alunni (elicitazione) relative all'argomento. Le attività di comprensione sono organizzate in una dimensione cooperativa e di *tutoring* tra ragazzi italiani e non italofofoni. L'uso delle immagini serve per far capire la situazione storica, per dare informazioni sulla società del tempo. Inizialmente vengono proposte le immagini senza audio. In un secondo momento si può ipotizzare un lavoro sul parlato del film. Il testo delle sequenze è caratterizzato da parole dialettali e può essere interessante per affrontare un discorso sull'Unità di Italia dal punto di vista linguistico. Nel caso di un lavoro di approfondimento le immagini possono essere proposte con i sottotitoli e deve essere fornita la trascrizione e semplificazione del testo.

Di seguito si propone l'adattamento della sintesi e commento introduttivo della novella del Verga. Di seguito viene fornito l'adattamento di alcune parti del testo originale.

Testo da Giovanni Verga - "Novelle" a cura di Roberto Fedi - U. Mursia editore, Milano, 1988
In corsivo testo adattato

La novella si ispira ad un fatto realmente accaduto. A Bronte, un paese non lontano da Catania, nei giorni dal 2 al 5 agosto 1860 la popolazione, formata in gran parte da poveri contadini, si sollevò contro i locali proprietari terrieri.

La novella racconta un fatto che è successo veramente.

Alcuni poveri contadini lottano contro i proprietari terrieri [quelli che hanno/posseggono la terra=i latifondisti, i galantuomini], nel 1869 nei giorni dal 2 agosto al 5 agosto a Bronte, un paese della Sicilia vicino a Catania.

Il periodo storico è quello della spedizione dei Mille in Sicilia, al comando di Garibaldi e Nino Bixio. Dopo la caduta del governo borbonico, c'erano stati vari proclami rivoluzionari, secondo i quali la terra, già di proprietà di pochi *galantuomini* (così venivano detti i proprietari terrieri), doveva essere distribuita ai capifamiglia contadini.

Garibaldi e Nino Bixio guidano un gruppo di soldati [i Mille] attraverso l'Italia. Arrivano in Sicilia con le navi [sbarcano] e vogliono attraversare tutta l'Italia e liberare l'Italia dal potere dei signori [i re e i galantuomini]. Nell'Italia del Sud governavano i Borboni [famigli di re spagnoli]. Quando arriva Garibaldi i Borboni perdono il loro potere e anche i galantuomini devono lasciare il loro potere. I contadini prima lavoravano per i galantuomini, ma ora vogliono diventare padroni delle terre.

Queste le ragioni della rivolta, quindi: le condizioni miserevoli dei contadini, la fame, il desiderio di «libertà» dalla schiavitù e dalla miseria.

I contadini lottano [si ribellano] perché vivono in povertà, hanno fame e vogliono essere liberi dai signori e vincere la miseria.

Si tenga anche presente che la popolazione siciliana, in gran parte, aiutò Garibaldi ed i Mille nella vittoriosa guerra contro i Borboni, proprio perché vedeva in questa la possibilità di un miglioramento della sua condizione di vita.

I siciliani aiutano Garibaldi. Secondo i siciliani Garibaldi li può aiutare contro i Borboni. Senza i Borboni la vita dei siciliani può essere migliore.

La rivolta di Bronte fu sanguinosa, e si risolse in un eccidio tremendo. Venne repressa personalmente da Nino Bixio, che fece fucilare alcuni dei rivoltosi (talvolta, come accade in queste circostanze, prendendo quasi a caso quelli che dovevano essere giustiziati). Gli altri vennero condannati e incarcerati a vita.

A Bronte quando i contadini lottano contro i signori ci sono lotte molto violente e sanguinose. Muoiono molte persone. Nino Bixio quando arriva a Bronte comanda ai suoi soldati di uccidere i contadini. I soldati uccidono alcune persone senza un regolare processo e così Nino Bixio riporta l'ordine. Alcuni contadini andarono in carcere a vita [per sempre].

Verga riferisce con esattezza la storia con il suo contenuto drammatico. Descrive le uccisioni, la psicologia della folla impazzita, i drammi.

Nella novella Verga racconta in modo preciso la storia e la gravità dei fatti [le morti, la violenza]. Verga descrive le uccisioni, il modo di agire/comportarsi delle persone quasi pazze, le cose terribili successe.

Si noti, ad esempio, l'uso di paragoni tratti dalla natura: i rivoltosi sono come un «torrente», come la «piena del fiume», e travolgono tutto senza ormai rendersi conto di ciò che fanno.

I ribelli/ i contadini che lottano sono come un "torrente" come "la piena di un fiume". Il torrente e la piena di un fiume travolgono tutto quando passano.

Passata la follia e finito l'eccidio, il giorno che sorge porta una calma strana e piena di paure; i soldati che arrivano e fucilano sono accolti quasi con un senso di liberazione; la tragedia che si è consumata ha lasciato tutti stravolti ed esterrefatti.

Dopo la tragedia e le morti, il giorno dopo c'è una calma che però è strana, tutti hanno paura; i soldati arrivano e uccidono a fucilate/con il fucile/fucilano, ma, per gli abitanti di Bronte, portano di nuovo l'ordine dopo il sangue e la violenza.

Alla fine, tutto torna come prima: i «signori» al loro posto, i poveri contadini sempre più poveri.

Alla fine non cambia niente: i signori sono ancora i padroni e i contadini sono ancora più poveri.

La tragedia si è chiusa, e non è servita a niente. Solo i condannati continueranno a chiedersi il perché, gridando che loro volevano solo «la libertà».

La lotta non ha cambiato niente. Solo i condannati a morte non capiscono perché devono morire. Loro hanno combattuto perché Garibaldi e Nino Bixio avevano promesso la libertà. Loro hanno lottato perché volevano la libertà.

E' un mondo senza speranza, che neppure la vittoria garibaldina ed il cambio di Re riescono a mutare.

Anche se i Borboni non hanno più potere e Garibaldi ha vinto i contadini continuano ad essere poveri.

Alcuni brani tratti dalla novella in versione antologica

Sciorinarono dal campanile un fazzoletto a tre colori, suonarono le campane a stormo, e cominciarono a gridare in piazza:

Dal campanile fanno scendere un fazzoletto a tre colori, suonano le campane forte e cominciano a gridare

- Viva la libertà!

Come il mare in tempesta. La folla spumeggiava e ondeggiava davanti al casino dei galantuomini, davanti al Municipio, sugli scalini della chiesa: un mare di berrette bianche, le scuri e le falci che luccicavano. Poi irruppe in una stradiciuola.

La folla/la gente è come il mare in tempesta/è agitata. Si muove come le onde davanti al club dei galantuomini, davanti al Municipio, sugli scalini della chiesa: gli uomini indossano dei cappelli bianchi, alzano le scuri e le falci [i loro strumenti di lavoro]. Le scuri e le falci luccicano. Dopo entrano in una piccola strada.

Visione sequenze nn. 1, 2 e 4

- A te prima, barone! che hai fatto nerbare la gente dai tuoi campieri! –

I contadini attaccano un barone/un signore e lo colpiscono e gli dicono:

- *Colpiano te per primo che hai ordinato ai tuoi aiutanti di bastonare/picchiare la gente!*

Innanzi a tutti gli altri una strega, coi vecchi capelli irti sul capo, armata soltanto delle unghie.

Davanti a tutti c'è una donna, sembra una strega, ha i capelli diritti sulla testa. Colpisce il prete con le unghie. Le sue unghie sono come armi.

- A te, prete del diavolo! che ci hai succhiato l'anima!

Vengo contro di te, prete del diavolo! Tu prete hai preso tutto quello che potevi da noi!

- A te, ricco epulone, che non puoi scappare nemmeno, tanto sei grasso del sangue del povero!

Vengo contro di te, ricco che mangi tanto. Hai mangiato così tanto il nostro sangue (il sangue dei poveri) e sei così grasso che non puoi scappare.

[....]

- Ai galantuomini! Ai cappelli! Ammazza! ammazza! Addosso ai cappelli!

Andiamo contro i galantuomini! Contro i signori! Ammazziamoli [ammazziamo i signori]! Andiamo contro ai signori!

Don Antonio sgattaiolava a casa per le scorciatoie. Il primo colpo lo fece cascare colla faccia insanguinata contro il marciapiede.

Il Signor Antonio [don=signore] scappa a casa per la strada più corta. I ribelli colpiscono don Antonio e lui casca contro il marciapiede, ha la faccia piena di sangue.

- Perché? perché mi ammazzate? - Anche tu al diavolo! - Un monello sciancato raccattò il cappello bisunto e ci sputò dentro.

Don Antonio non capisce e chiede: "Perché? Perché mi ammazzate?"

Un ragazzo zoppo raccoglie il cappello sporco di Don Antonio e sputa nel cappello e dice: "Anche tu Don Antonio vai al diavolo!"

[.....]

Visione sequenze nn. 5, 6 e 7

Il giorno dopo si udì che veniva a far giustizia il generale, quello che faceva tremare la gente al solo guardarla.

Il giorno dopo arriva a far giustizia il generale. Tutti parlano di lui. Il generale fa paura alla gente anche solo con lo sguardo.

Si vedevano le camicie rosse dei suoi soldati salire lentamente per il burrone, verso il paesetto; sarebbe bastato rotolare dall'alto delle pietre per schiacciarli tutti.

I soldati del generale vestiti con le camicie rosse salgono lentamente per la strada in salita, verso il piccolo paese; dall'alto gli uomini potrebbero uccidere i soldati facilmente facendo cadere delle pietre.

[...]

Il generale fece portare della paglia nella chiesa, e mise a dormire i suoi ragazzi come un padre. Questo era l'uomo.

Il generale fa portare nella chiesa della paglia [erba seccata] e fa dormire i soldati come un padre fa con i suoi figli. Il generale è fatto così.

E subito ordinò che glie ne fucilassero cinque o sei, Pippo, il nano, Pizzanello, i primi che capitarono.

Subito ordina ai suoi soldati di fucilare cinque o sei tra i ribelli: Pippo, il nano, Pizzanello. Sceglie a caso.

Il taglialegna, mentre lo facevano inginocchiare addosso al muro del cimitero, piangeva come un ragazzo, [...] Da lontano, nelle viuzze più remote del paesetto, dietro gli usci, si udivano quelle schioppettate in fila come mortaretti della festa.

Il taglialegna deve stare in ginocchio vicino al muro del cimitero. I soldati costringono il taglialegna. Lui piange come un ragazzo. Il rumore degli spari, uno dopo l'altro, arriva lontano nelle piccole vie del paese, nelle vie più lontane, dietro le porte.

Visione sequenza n. 8

[...]

Tutti gli altri in paese erano tornati a fare quello che facevano prima; già i galantuomini non potevano lavorare le loro terre colle proprie mani, e la povera gente non poteva vivere senza i galantuomini. Così fu fatta la pace.

Tutti in paese fanno quello che facevano prima; i signori non lavorano la terra da soli e la povera gente non può vivere senza i signori. Così torna la pace.

[.....] Ormai nessuno ci pensava; solamente qualche madre, qualche vecchiarella,[...]

Nessuno ci pensa più (non pensa più ai giorni della ribellione); solo qualche madre ci pensa o qualche vecchia

Il processo tre anni, nientemeno! Tre anni di prigionia e senza vedere il sole. [...]

Il processo dura da tre anni! Per tutto il tempo gli accusati stanno in prigionia e non vedono il sole [...]

Sicchè quegli accusati parevano tanti morti della sepoltura, ogni volta che li conducevano ammanettati al tribunale.

Tutte le volte che vanno in tribunale gli accusati sembrano dei morti.

tutti quelli che potevano erano accorsi dal villaggio: testimoni, parenti, curiosi, come a una festa, per vedere i compaesani, dopo tanto tempo, stipati nella capponaia - che capponi davvero si diventava là dentro ![...]

Tutti erano venuti dal villaggio: testimoni, parenti, curiosi.

Per loro è come andare ad una festa, a vedere i compagni del paese, dopo tanto tempo, sistemati come delle galline [tutti in fila, stretti, stretti]. In prigione dopo tanto tempo erano diventati come delle galline!

Li facevano alzare in piedi ad uno ad uno. - Voi come vi chiamate? - e ciascuno si sentiva dire la sua, nome e cognome e quel che aveva fatto.

In piedi devono dire il loro nome e cosa hanno fatto

Gli avvocati armeggiavano fra le chiacchiere, coi larghi maniconi pendenti, e si scalmanavano,

Gli avvocati chiacchierano nelle loro toghe (vestiti) con le maniche larghe e si agitano, parlano tanto

I giudici sul loro scanno, dietro le lenti,

I giudici sulla loro sedia, con gli occhiali

E anche dall'altro lato, seduti in fila sui loro scanni, dodici galantuomini che sbadigliavano e si grattavano la barba. Certo, pensavano, forse l'abbiamo scampata bella a non essere stati fra i galantuomini del paesetto, lassù dove s'era fatta la libertà.

Davanti, dall'altra parte dodici signori sono seduti sulle loro sedie e sbadigliano e si grattano la barba. Pensano di essere fortunati perché non erano nel paese dove quasi tutti i signori sono morti (dove è arrivata la libertà) e loro sono ancora vivi

E quei poveretti cercavano di leggere nelle loro facce.

E gli accusati cercano di capire cosa succede guardando i signori in faccia

Il carbonaio, mentre tornavano a mettergli le manette, balbettava: - Dove mi conducete? - In galera? - O perché? Se non ho avuto nemmeno un palmo di terra! ... Se avevano detto che c'era la libertà! ...

Le guardie mettono le manette al carbonaio e lui non capisce e chiede: "Dove mi portate? In galera? Perché? Non ho avuto la terra, ma avevano detto che c'era la libertà!"

Visione sequenza n. 7

Come è cambiata l'Italia dopo la spedizione dei Mille

Guarda l'immagine dell'Italia nel 1859. Sai abbinare il nome al corrispondente stato? (Indica lo Stato con il colore corrispondente)



- a: Stato Pontificio
- b: Ducato di Parma
- c: Regno delle Due Sicilie
- d: Ducato di Modena e Reggio
- e: Regno di Sardegna
- f: Regno Lombardo-Veneto
- g: Granducato di Toscana

- a: ___
- b: ___
- c: ___
- d: _
- e: ___
- f: ___
- g: ___

Ora guarda l'immagine dell'Italia nel 1861.



Bibliografia

Giovanni Verga - “*Novelle*” a cura di Roberto Fedi - U. Mursia editore, Milano,1988

Sitografia

http://www.youtube.com/watch?v=jdycK4OX_sQ&feature=player_detailpage

http://www.youtube.com/watch?v=MS1m9DZIEhg&feature=player_detailpage

http://www.youtube.com/watch?v=eAnAx-L2_4E&feature=player_detailpage

http://www.youtube.com/watch?v=ZQ_JEzK53JM&feature=player_detailpage