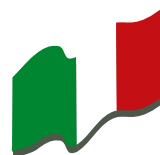


Migrantes Vicenza



Prove di futuro 2

GenerAzioni



L'ITALIANO COME SECONDA LINGUA MADRE
E LINGUA ADOTTIVA



MIGRANTES

BUONE PRATICHE NELLE SCUOLE DI VICENZA

Vicenza, maggio 2011

Progetto di ricerca educativa, sistematizzazione e redazione a cura di:

Luciano Carpo e p. Mauro Lazzarato (Migrantes Vicenza)
Azzurra Carpo (LG Intercultural - Rivista CEM Mondialità)

La presente pubblicazione è la sistematizzazione di una serie di incontri, di tavole rotonde e di convegni, realizzati nell'anno sociale 2010-2011, con operatori educativi e sociali impegnati, quotidianamente, nella promozione dei valori dell'interculturalità e della cittadinanza.

Per le attività svolte nelle rispettive aule, per gli apporti significativi a livello delle 9 Reti provinciali scolastiche e per tutte le forme di sinergia messe in atto, si ringrazia tutti i dirigenti, i docenti degli Istituti e le associazioni che hanno collaborato, in particolare le Amministrazioni Comunali di Vicenza, Lonigo e Bassano del Grappa e le Organizzazioni Immigrati della Provincia di Vicenza.

Patrocinio:

Ufficio Scolastico Provinciale, Centro Scalabrini Bassano del Grappa, Rivista CEM Mondialità (BS), Coordinamento Uffici Pastorali della Diocesi di Vicenza.

Foto:

Gentile concessione ColorFoto - Vicenza (foto Giovani nell'emergenza alluvione e Presidente Napolitano).

Attilio Pavin (educazione adulti a Vicenza).

Organizzazione: Migrantes Diocesi Vicenza
Palazzo delle Opere Sociali - Piazza Duomo 2
36100 Vicenza
Tel.: 0444 22 65 41
Cel.: 334 75 63 705

I. INTRODUZIONE. LE BUONE PRATICHE

Azzurra Carpo LG Intercultural - Rivista CEM Mondialità

Le trasformazioni in atto nel mondo globalizzato, le nuove nascite e il fenomeno migratorio hanno definitivamente mutato il volto della nostra società vicentina da monoculturale a pluriculturale, multi-etnico e multi-religioso.

In base ai dati aggiornati a maggio 2011, per quanto riguarda la nostra provincia, i flussi migratori denotano un netto rallentamento e hanno assunto da tempo un carattere strutturale di sostanziale stabilità, soprattutto per quanto riguarda il numero degli immigrati per lavoro, dei ricongiungimenti familiari e dei minori d'età.

In presenza di tale stabilità, occorre avere un approccio più ampio, integrale, olistico del concetto di "accoglienza".

Dalla temporaneità, caratteristica del significato ristretto di questo termine, dobbiamo passare ad un significato di lungo periodo, che include il vivere la cultura territoriale, il costruire insieme percorsi di cittadinanza, con vista ad un futuro di Bene Comune.

L'Ufficio Migrantes (in forma strettamente complementare con lo specifico accompagnamento religioso, curato dallo scalabriniano p. Mauro Lazzarato, con i 6 Centri Pastorali della diocesi di Vicenza) collabora con quanti, nei diversi settori, operano per promuovere validi e duraturi meccanismi di *governance* del territorio, basati sulla cultura dell'accoglienza, della legalità e della cittadinanza (diritti e doveri per tutti), sull'interrelazione rispettosa, sui valori dell'interculturalità.

Si tratta di "**meccanismi in costruzione**", strumenti sperimentali di riorganizzazione istituzionale, detti anche Buone Pratiche. Perché Buone Pratiche? Perché bisogna saper andar oltre l'emergenza, a cui del resto sono preposti una serie di enti. Perché dobbiamo trovare nuovi sentieri nella complessità del presente, per prepararci al futuro facendo, oggi, "**prove di futuro**". Dai telegiornali e dai quotidiani veniamo travolti, ogni giorno, da uno tsunami di notizie, spesso molto preoccupanti, riguardanti i conflitti in atto nel NordAfrica, le difficoltà di un riavvio dell'economia, le percentuali dei giovani precari e senza lavoro, gli interrogativi della palude politica, i cambiamenti demografici. Spesso sono notizie che ci lasciano perplessi, e ci chiediamo: noi, di fronte ai grandi cambiamenti strutturali in atto, cosa possiamo fare, oltre al sempre indispensabile supporto di prossimità?

È chiaro che le direttive strategiche per le grandi soluzioni non dipendono da noi, bensì dalla saggezza civica (o meno) di chi ha responsabilità di gestire la *res publica*, a livello internazionale, europeo, nazionale e locale. È altrettanto evidente che siamo condizionati – dall'alto- da fattori macroeconomici di mercato, da leggi del governo di turno, da contingenze e da imprevisti. Ma tutto dipende esclusivamente dall'alto? **Noi, società civile, in quanto professionisti dell'educazione operanti nel territorio, cosa possiamo contribuire a fare – nel presente – ogni giorno?**

La risposta è duplice, come l'impegno: primo, stare "in rete" senza mai perdere il senso del positivo; secondo, fare "Buone Pratiche". Cosa sono? Ne abbiamo già parlato nel 2010, presentando "Prove di Futuro n.1" in occasione del Festival Biblico dell'anno scorso.

Cosa sono le BUONE PRATICHE ?

Le azioni positive individuali o di un gruppo isolato, diventano Buone Pratiche quando hanno una valenza "politica" nel senso che don Milani dava a questo termine:

"Il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne da soli non è possibile. Ed è avarizia.

Sortirne tutti insieme è la politica."

Sono Buone Pratiche quando contribuiscono a "cambiare".

Indicatori di Buone Pratiche.

Sono Buone Pratiche quando inducono riorganizzazione di un percorso istituzionale, cioè:

- quando stimolano effettivamente la partecipazione attiva di tutte le componenti di un Territorio (Governance) e quando valorizzano le diverse potenzialità, in vista del Bene Comune e di un Futuro condiviso;
- quando cercano di identificare "percorsi istituzionali", vale a dire che non si esauriscono in azioni isolate, saltuarie, folkloristiche. Al contrario, quando sono pensate e attuate "in rete", e in sinergia tra il pubblico e il privato;
- quando si avvalgono di **competenze specifiche** nei vari settori (non sempre basta la "buona volontà". Per capire ed affrontare le sfide del mondo globalizzato, occorre dotarsi anche di competenze adeguate, di metodologie e di strumenti tecnici pertinenti nel campo educativo, produttivo, sanitario, culturale, pastorale, informativo, ecc.);
- quando favoriscono il **protagonismo e corresponsabilità degli operatori di base** (empowerment) che operano, ogni giorno, nei distinti settori del Territorio;
- quando si dimostrano **sostenibili** (sono Buone Pratiche quelle che, dopo un eventuale primo impulso esterno, potranno continuare con le limitate risorse locali, umane e materiali);
- quando sono **replicabili** in altri contesti (sono Buone Pratiche quelle che possono essere

trapiantate, ma non per essere copiate acriticamente bensì per assumere la funzione di supporto e di facilitazione per la produzione di una nuova “Buona Pratica” nel nuovo contesto, sul quale si possono innestare altre e diverse opportunità e innovazioni);

- quando generano **impatto reale** (cioè, quando generano linee tendenziali di “cambiamenti istituzionali” destinati a incidere, quindi a durare perché fatti propri, ufficialmente, da un’istituzione, per es. dal Piano Offerta Formativa, POF, degli istituti scolastici di un determinato Territorio).

Generare Buone Pratiche, cioè, insieme, dar vita a nuove metodologie operative.
Generare Azioni che, una volta convalidate, diventano modelli riproducibili.

Generare/Azioni adesso, per le generazioni del futuro

Nel 2010, abbiamo studiato le dinamiche in corso nella provincia per conoscere da vicino, per ascoltare e capire quali “Buone Pratiche” siano in atto. Quali “Prove di Futuro” si stiano portando avanti in alcune delle nostre Amministrazioni Comunali, nelle nostre istituzioni pubbliche e private, nelle ULS, nelle nostre parrocchie, nei centri culturali, nelle scuole, nei gruppi sportivi, tra le associazioni di volontariato delle nostre comunità perché il nostro Futuro, che sarà multiculturale, multietnico e multi-religioso, abbia caratteri di civiltà, di democrazia e di cittadinanza inclusiva. Ci siamo chiesti: di quali reti possiamo attualmente disporre? Di quali competenze dobbiamo dotarci? A quali strumenti di formazione e di approfondimento dobbiamo ricorrere come genitori, educatori, operatori sociali e religiosi?

Nel 2011, il Festival Biblico propone il tema “**Di generazione in generazione**”, e la nostra attenzione va alle molte **Buone Pratiche che – attualmente- vengono fatte nelle nostre scuole e nelle nostre comunità per tutte le nuove generazioni di alunni e studenti, siano essi figli di italiani o figli di lavoratori immigrati perché, attraverso la cultura della legalità e della cittadinanza, tutti sappiano dotarsi di strumenti consoni alle comuni sfide e contribuire alla coesione sociale.**

In effetti, il lavoro di educatori non si riduce certo ad occuparsi dei rapporti fra allievi che presumiamo “stranieri”, e allievi che presumiamo di conoscere in quanto “italiani”. La verità è che sappiamo poco delle culture giovanili globali da cui tutti i nostri ragazzi prendono molti riferimenti e, meno ancora, sappiamo dei modi personali con cui poi vivono ogni giorno questi riferimenti e i vari conflitti che si trovano a gestire.

Un’educazione adeguata deve occuparsi soprattutto dei nuovi modi in cui entrambi – i

figli di cittadini italiani come i figli di cittadini provenienti da altri paesi e qui residenti – sentono di appartenere ad una pluralità di mondi culturali.

A tutti i ragazzi e giovani in quanto tali, e alla complessità, varietà e novità delle culture giovanili globali, va l'attenzione degli educatori, dei sacerdoti e degli operatori sociali che, mirando a formare i cittadini del domani con un'ottica interculturale, si sforzano per "aggiornarsi", per "approfondire", per fare "Buone Pratiche".

Le richiedono, per ovvie ragioni di transitoria vulnerabilità, i 24.696 bambini, ragazzi e adolescenti che vivono tra noi, in quanto figli di lavoratori immigrati residenti nella nostra provincia di Vicenza, dove, in media, un neonato su quattro è figlio di migranti. In alcune circoscritte realtà scolastiche, le percentuali di studenti figli di immigrati raggiungono il 38,9%, con un patrimonio culturale e linguistico di oltre 70 paesi del mondo. Ci sono aule con percentuali superiori alla maggioranza assoluta, senza includere in questa statistica i figli di coppie miste, i figli giunti attraverso l'adozione internazionale e i figli di immigrati che già hanno ottenuto la cittadinanza italiana.

Nel Veneto, Vicenza ha il record per il numero di bambini, figli di lavoratori stranieri, nati qui, i "nuovi italiani".

Sono anche detti "seconde generazioni". Se da un lato questo termine è funzionale ai diversi discorsi, dall'altro è problematico. Include figli di migranti, di rifugiati o di coppie miste, persone nate in Italia o arrivate da giovanissime, individui con la cittadinanza italiana, con il permesso di soggiorno o in via di regolarizzazione: soggetti con storie di vita differenti, portatori di esperienze specifiche che ci mettono ogni giorno in contatto con la diversità. Può essere più appropriato fare riferimento al concetto di "cross generation", "generazioni-ponte" fra due (o più) contesti culturali, ma loro saranno tutti cittadini italiani, con tutti i diritti e doveri del caso. Possono vivere una doppia appartenenza culturale, ma anche una doppia esclusione sociale. In classe producono uno sviluppo nuovo delle interazioni, degli scambi e dei conflitti, che mettono in discussione vecchi parametri. Inseriscono nuovi elementi nel tessuto socioculturale (e non più solo economico) della società vicentina.

Rappresentano una sfida educativa per la coesione sociale e un fattore di trasformazione delle nostre città. Lontani da un modello di assimilazione che non rispetti le identità, in bilico tra inculturazione ed acculturazione, tra appartenenze ed estraneità, sono partecipi del laboratorio di un "Futuro possibile" da costruire faticosamente ogni giorno, con regole democratiche condivise, con rispetto delle pari opportunità tra uomo e donna, con una concezione in divenire della cultura, attraverso la sperimentazione e la ridefinizione di strategie identitarie.

Una Buona Pratica di carattere urgente: apprendere e insegnare italiano con la metodologia di seconda lingua

Si continua a discutere sulla “*cross generation*” in termini generali. Occorre però essere anche concreti: riflettere sugli strumenti che veramente l'aiutano a svolgere validamente il ruolo di “ponte”. E, per questo, entriamo dentro una scuola d'infanzia, in una scuola primaria e secondaria: seduti su quei banchi, vediamo i “i vicentini” o, meglio, i “cittadini” che celebreranno il 200° anniversario dell'Italia.

Giocano, studiano, ridono, si tirano i capelli, si allenano a stare insieme e a fare gioco di squadra. Sanno che la crisi è strutturale e che il loro futuro sarà pieno di difficoltà. Sono però anche coscienti che ogni generazione saprà trovare la forza e la grinta per affrontarle. Alcuni diventano amici per tutta la vita; addirittura taluni adolescenti si danno già qualche segreto appuntamento e, magari fra qualche anno, metteranno su famiglia insieme; e, come spesso succede, da una coppia mista, nasceranno splendidi bambini la cui pelle o i cui occhi avranno sfumature e dettagli un po' più articolati rispetto a quelli dei vecchi Cavour e Garibaldi ma questo non impedirà loro di intonare insieme il “Fratelli d'Italia” ogni volta che si renderà onore ai comuni valori patri o, più semplicemente, ogni volta che un nostro atleta o squadra sportiva vincerà una medaglia alle Olimpiadi o una Coppa Champions League.

Tutti questi ragazzi imparano a parlare la gloriosa **lingua veneta** prima di saper azzeccare tutti i congiuntivi della **lingua italiana**. A scuola si ritrovano con insegnanti di inglese, francese, tedesco e spagnolo, e ci sono in giro corsi di arabo, cinese, ecc.: sono queste **le lingue delle culture giovanili e del mercato internazionale**.

Accanto alla lingua veneta, a quella italiana e a quelle del mondo globalizzato, abbiamo poi un'altra realtà linguistica.

I figli dei lavoratori immigrati, nella propria casa, continuano a parlare la “**lingua degli affetti**”, quella materna, quella dei genitori vicini e dei nonni lontani. Per esempio, 2.161 di loro si comunicano con i fratelli e con i cugini utilizzando l'idioma serbo. 1.770 conoscono l'arabo che si parla in Marocco. 1.277 si esprimono anche in rumeno; 1.256 parlano anche l'albanese, 1.176 s'intendono in una delle lingue indiane, 988 nell'idioma prevalentemente parlato in Ghana, in Bosnia, in Moldavia, in Cina e così via (vedi p. n. 2, a cura della Prof. Elisa Spadavecchia, Ufficio Scolastico Provinciale, Vicenza, maggio 2011).

Le lingue degli affetti sono il vettore di un grande patrimonio culturale e storico di fronte al quale la *cross generation* assume una gamma di articolati atteggiamenti, che mutano e maturano nell'arco degli anni in relazione ad una serie di variabili.

Ma il mosaico linguistico non è ancora completato se non ricordiamo che, tra gli studenti figli di immigrati, alcuni sono neo arrivati e, ai primi giorni, non spiccano una

parola della nostra lingua. Altri, invece, sono nati qui e parlano come noi il veneto e l'italiano. E conoscono, forse meglio di noi, qualche lingua internazionale, oltre che la propria lingua materna.

Entrando in classe, un insegnante trova quindi una forma di categorizzazione nuova rispetto al passato: di fronte a sè, ha alunni di madrelingua: (1) italiana; (2) non italiana, con due varianti (a) alunni neo arrivati non italofofoni; (b) alunni nati qui italofofoni.

Naturalmente, gli si presenta una variabilità notevolissima di “percorsi di insegnamento da inventare”, di Buone Pratiche da sperimentare, in relazione all'età degli allievi (scuola d'infanzia, primaria, secondaria, scuola per adulti), alle diverse provenienze e tragitti, alla distinte culture e lingue nazionali, alle specifiche storie familiari e personali, con i possibili bagagli di fratture emotive e affettive che una migrazione comporta.

Che fare in presenza di una gamma così variegata di biografie, di situazioni linguistiche, di bisogni e di tempi di apprendimento? Come gestire l'eterogeneità della classi? Come valutare e su quali indicatori di partenza?

Da più di vent'anni, i dirigenti e i docenti di molte delle scuole vicentine sono impegnati a rispondere concretamente, ogni giorno, a queste domande.

Come anteriormente accennato, non siamo all'inizio del fenomeno, siamo ben oltre l'emergenza e la prima accoglienza. Molti nostri Istituti stanno facendo, da tempo, Buone Pratiche nell'insegnamento dell'italiano con la metodologia della seconda lingua.

I bisogni linguistici infatti sono ormai di “secondo livello”, cioè l'urgenza educativa si è spostata dall'insegnamento dell'italiano “per comunicare” (percorso intensivo di alfabetizzazione o rialfabetizzazione con le parole essenziali dell'italiano) ad un insegnamento dell'italiano “per studiare”, vale a dire per acquisire le competenze necessarie (capacità di esprimere fluidamente concetti, elaborare connessioni, confronti e sintesi, oralmente e per iscritto) per poter apprendere e procedere negli studi.

Un apprendimento di “secondo livello” è indispensabile per ovviare alla barriera linguistica, per prevenire il pericolo della ghettizzazione (gli esperti dicono che il primo livello rischia di essere purtroppo quello della “lingua per servire”).

La condizione prima per consolidare il percorso di interazione tra lavoratori italiani e lavoratori immigrati è poter comunicare insieme, **avere una lingua comune**, non solo per intenderci sulla gestione degli spazi di convivenza (condomini, luoghi di lavoro, servizi pubblici, tempo libero, ecc.) ma soprattutto per capirci e rispettarci come persone, con un distinto retroterra culturale ma chiamati a formare la società interculturale del futuro, sulla base di diritti/doveri per tutti, con caratteri di civiltà e di democrazia, seguendo le norme del diritto internazionale e le direttive europee.

Molti degli immigrati dominano l'inglese o il francese o l'arabo o il cinese o lo spagnolo o altri idiomi molto importanti e funzionali a livello internazionale.

Una volta in Italia, però, per loro è assolutamente prioritario imparare bene la nostra lingua in modo da prevenire qualsiasi pericolo di ghettizzazione. **Italiano: per capire e farsi capire, per decifrare le disposizioni legali del paese ospitante, per far valere i propri diritti riconosciuti dalla legge, per compiere bene i propri doveri, per contribuire al Bene Comune, per partecipare nella corretta gestione del territorio, per accedere a servizi di qualità.**

Con questo, non si intende negare la lingua materna degli affetti, in un intento assimilazionista, omogeneizzando tutti in un unico modello.

Al contrario, la lingua d'origine che è il vettore principale del proprio patrimonio culturale, deve essere rispettata e valorizzata, come avviene per i ragazzi italiani ai quali il Ministero dell'Istruzione propone una biografia linguistica plurale, e imparte fin dalla più tenera età l'insegnamento obbligatorio dell'inglese e almeno di un'altra lingua straniera, senza per questo sminuire il patrimonio valoriale dell'italiano (e, se vogliamo, anche della bella lingua veneta).

L'uso simultaneo di vari idiomi è essenziale in questo nostro mondo globalizzato. Chiaramente, agli immigrati spetta il dovere (e conviene loro) arricchire il proprio bagaglio comunicativo linguistico di nascita, attraverso il dominio anche dell'italiano. In questa prospettiva, l'urgenza formativa della lingua italiana riguarda anche gli **adulti immigrati**, in particolare le donne provenienti da determinati contesti culturali, sociali e religiosi. Il problema diventa particolarmente delicato perché nelle ultime disposizioni del “**pacchetto sicurezza**” le competenze linguistiche e la conoscenza dei valori della Costituzione italiana sono importanti in vista del superamento del previsto **Test**, utile nel punteggio necessario per il “permesso di soggiorno”.

Come prepararsi a questo Test, quali metodologie e strumenti ci sono a disposizione per un'adeguata Educazione degli Adulti? Quali Buone Pratiche ci sono in corso?

Con l'obiettivo di rispondere a queste domande e di esporre le proprie **Buone Pratiche nell'insegnamento dell'italiano come Seconda Lingua, L2**, nel corso del presente anno 2010-2011, Migrantes ha favorito e partecipato all'organizzazione di una serie di incontri tra docenti, grazie alla collaborazione con l'Ufficio Scolastico Provinciale e all'iniziativa dei dirigenti degli Istituti e di Amministratori locali.

Metodologia: consolidare le 9 reti territoriali e favorire il lavoro di “équipes interdisciplinari”

In Italia, la scuola sta attraversando momenti difficili. Usufruendo degli appositi (e

sempre scarsi) fondi, alcuni istituti riescono a trarre notevoli benefici didattici “facendo rete territoriale”, cioè ottimizzando le risorse umane, le capacità organizzative, lo scambio di competenze, le metodologie (per il protocollo d’ingresso, per i distinti percorsi nell’insegnamento dell’italiano come seconda lingua, per i criteri di valutazione, per i laboratori, per l’accompagnamento, per i materiali didattici, per l’orientamento, per i percorsi interculturali, ecc.).

Ci sono naturalmente molti punti critici. Una pubblicazione di P. Ceola (2009) del MIUR, Ufficio Scolastico della Regione Veneto “*La scuola multiculturale. Dati, progetti, monitoraggio*” ne elenca alcuni: rapporto molto complesso con famiglie di alcune etnie poco disponibili ad un dialogo con la scuola; mancato coinvolgimento di una notevole fascia di docenti, soprattutto delle secondarie; difficoltà a condividere criteri interpretativi comuni concernenti la normativa in materia di accoglienza e di valutazione; assegnazione delle risorse ad anno scolastico avanzato; precarietà degli interventi dei mediatori culturali a carico dei Comuni. È chiaro che la volontà politica gioca un ruolo importante nel favorire – o meno – condizioni per una scuola di qualità e per un corpo docenti motivato, in quanto riconosciuto nella propria professionalità.

Il lavoro “in rete” consente di ovviare, almeno in parte, alle innegabili difficoltà e all’isolamento in cui spesso vengono relegati gli operatori.

In particolare nella nostra provincia di Vicenza operano nove “reti”, che vivono problematiche diversificate rispetto alla composizione multiculturale delle scuole e, quindi, hanno accumulato una esperienza e una sensibilità distinte rispetto all’insegnamento con ragazzi figli di immigrati.

In genere, queste nove reti hanno la finalità di promuovere, attraverso una progettualità di ricerca-azione comune, delle iniziative omologate in un quadro organico per sviluppare sinergie d’intenti. La scuola deve essere in stretta correlazione con il contesto socio-ambientale. È chiamata ad affrontare in forme diversificate un progressivo e costante ingresso d’alunni non italofoeni con differenti percorsi d’istruzione. Un’istruzione che a pieno titolo prevede un dovere/diritto indipendente dallo status d’immigrazione dei genitori degli alunni. Questo diritto si esprime sia mediante la legislazione internazionale (Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Bambino) che nazionale (Costituzione italiana). La scuola in tale cornice s’inserisce a pieno titolo come centro di “convivenza d’appartenenze”, non monolitiche, ma plurime e l’educazione alla cittadinanza, declinandosi trasversalmente nelle forme e nei contenuti, contribuisce a costituire un bagaglio d’occasioni d’arricchimento, di scambio e d’opportunità di crescita. L’importanza della “rete territoriale” è molto elevata ai fini di consolidare nei ragazzi e nelle famiglie la “cultura del territorio multiculturale come Bene Comune”.

Per questo, tutti i vari incontri, tavole rotonde e convegni sono stati realizzati con l'ottica delle seguenti 9 Reti scolastiche:

1. **Le Radici e le Ali** - Rete di Thiene (scuole di diverso ordine e grado di: Sandrigo, Breganze, Carrè, Fara, Lugo Vicentino, Marano Vicentino, Sarcedo, Villaverla, Thiene)
2. **Crescere insieme a scuola** - Rete di Bassano del Grappa (scuole di diverso ordine e grado di: Cassola, Marostica, Rosà, Lusiana, Romano d'Ezzelino, Enego, Mason Vicentino, Mussolente, Nove, Tezze sul Brenta, Valstagna, Asiago, Breganze, Bassano del Grappa)
3. **Intreccio di Fili Colorati** - Rete di Vicenza (un totale di 20 scuole: gli undici Istituti Comprensivi di Vicenza, tra cui i CTP di Vicenza Est e di Vicenza Ovest. Integrano gli istituti: Da Schio, Boscardin, Canova-Martini, Montagna, Fusinieri, Piovene, Fogazzaro, Lampertico, Rossi)
4. **Rete CD 1** - rete Arzignano (Direzioni Didattiche I° e II° Circolo, Istituto Comprensivo Chiampo, Istituto Comprensivo I° e II° di Montecchio, Altissimo, Brendola, Montebello, S.M. "A. Giuriolo" Crespadoro, Gambellara, Montorso, Nogara, S. Pietro Mussolino, Zermeghedo)
5. **Uniti per crescere insieme** - Rete Lonigo (Barbarano, Grancona, Sarego, Noventa Vicentina, Orgiano, Asigliano Veneto, Poiana Maggiore, Sossano, Lonigo)
6. **Le Radici e le Ali - rete Cogollo del Cengio** (Malo, Schio, Arsiero, Piovene Rocchette, Santorso, Marano, Cogollo del Cengio)
7. **Rete ULSS 5 - Ovest vicentino** (IIS "Ceccato", "Galilei", "Da Vinci")
8. **Rete Articolo 9 - Creazzo** (Dueville, Camisano, Torri Q.to, Longare, Altavilla, Monticello C.O., Costabissara, Caldogno, Bolzano Vic., Isola Vic., Dueville, Sovizzo, Moltegalda, Creazzo)
9. **Rete Valle dell'Agno e Castelgomberto** (Recoaro, Valdagno, Trissino, Cornedo, Castelgomberto)

Tavole Rotonde, Incontri, Convegni 2010-2011 su insegnamento dell'italiano come L2

La prima Tavola Rotonda a carattere provinciale (130 docenti, operatori e dirigenti delle principali organizzazioni provinciali di immigrati) si è realizzata il 17 novembre 2010 presso l'I.I.S. "A. Da Schio" di Vicenza (vedi p. n. 3) con la partecipazione della specialista dott. Graziella Favaro (Centro CO.Me di Milano) che, a commento delle esperienze presentate, ha elaborato un suo specifico contributo, utile stimolo per la

riflessione e per il lavoro futuro (v. p. 4). Il secondo convegno si è svolto il 23 marzo 2011, a Lonigo, organizzata dall'Istituto Comprensivo "C. Ridolfi" in collaborazione con gli Istituti delle Rete Scolastica dell'Area Berica, Migrantes, l'ISP e il patrocinio del Comune di Lonigo sul tema: "*Inclusione ed accoglienza per imparare a crescere insieme*", con la partecipazione di 230 docenti della scuola d'infanzia e dei primi due anni della scuola primaria (v.p. 5).

A continuazione si allega un intervento della dott.ssa Graziella Favaro su tema: "*Scuole d'infanzia. L'integrazione comincia dai più piccoli*" (v.p.6).

Per motivi di spazio non è possibile inserire integralmente tutte le relazioni degli Istituti presenti alla Tavola Rotonda, con gli interventi al dibattito e i laboratori che ne sono seguiti nelle varie reti scolastiche. Segue perciò solo la sintesi di alcune delle esperienze presentate e relative a zone con una maggiore composizione scolastica multiculturale, cioè quella di Arzignano, Chiampo, Montecchio Maggiore (v. p. 7), di Bassano del Grappa, dove si è svolta una serie di eventi educativi organizzati dal Comune, con la partecipazione delle organizzazioni di immigrati e dei rappresentanti degli studenti frequentanti tutti gli Istituti Superiori della città (v. p. 8), di Vicenza (v. p.9), di Valdagno (v.p. 10), completando così, con Lonigo e l'Area Berica, un panorama provinciale a tutto tondo, che ha visto incontri con formatori vicariali e parrocchiali anche a Dueville, Montebello, Maglio-Recoaro, Trissino, Arcole, S. Bonifacio.

Buone Pratiche con alunni Rom e Sinti

Il p. 11 intende richiamare l'attenzione sulle Buone Pratiche che continuano a realizzare ogni giorno, gli insegnanti delle scuole della provincia di Vicenza che, nelle proprie aule, hanno anche alunni (a maggioranza con cittadinanza italiana) di cultura Rom e Sinti. Attorno a questo importantissimo e delicato tema, nel corso del presente anno, sono stati realizzati vari incontri tra docenti degli Istituti interessati, grazie alla coordinazione della prof. Elisa Spadavecchia dell'Ufficio Scolastico Provinciale e con la collaborazione anche di Migrantes e di Caritas.

Variamente e non stabilmente distribuiti in 24 diverse istituzioni scolastiche della provincia, abbiamo tra noi 300 ragazzi di famiglia Rom e Sinti, e di famiglie di Camminanti e Attrazionisti, detti comunemente Nomadi.

Per alcuni aspetti, anche loro sono parte della "*cross generation*" anche se per altri aspetti integrano una "*generation on the road*", sulla strada, eredi di un grande patrimonio storico, culturale ed artistico, ma anche con una serie infinita di ferite sulle spalle, spesso con scenari di ricambiata diffidenza e condivisa difficoltà di interazione con la società circostante.

Secondo i dati (2008) del Ministero, più della metà dei bambini rappresentanti di

questi “universi culturali” frequenta la scuola primaria, il 26,7% la scuola media di I° grado, mentre alla scuola secondaria di II° grado vi accede solo l’1,5%. È il segno di una scolarizzazione inadeguata, di un impegno delle istituzioni che non riescono a coinvolgere nella loro totalità questi ragazzi, di un’azione sul campo spesso affidata alla buona volontà dei singoli operatori.

In questi incontri, i docenti hanno affrontato vari temi, come i fattori socio-culturali che caratterizzano i percorsi di apprendimento dei ragazzi Rom e Sinti, e i fattori pedagogici-didattici di cui tener conto per l’insegnamento.

Il p.11 riporta due interventi. Il primo è tratto da un articolo di Domenico Trovato (Voci della Scuola, 2009) che propone alcune linee guida, a cui si ispirano i docenti della nostra provincia nelle loro Buone Pratiche con gli allievi “nomadi”, così sintetizzate: “Qualsiasi protocollo di intervento per l’integrazione scolastica di questi alunni, non può che discendere dalle elaborazioni culturali e pedagogiche che in questi anni sono maturate rispetto al tema dell’educazione interculturale. Elaborazioni che dall’orientamento “**assimilazionista**” (rinuncia della propria cultura per aderire ai canoni, ai valori, agli stili di vita, alle norme vigenti nella società di accoglienza), sono transitate al modello “**integrazionista**” (conservazione della propria cultura, ma nel rispetto delle regole del paese ospitante), per approdare finalmente ad una visione pedagogica “**interculturale**” fondata sull’idea dello scambio continuo tra culture diverse, della reciprocità, del confronto senza pretese culturali. Tale prospettiva ha trovato accoglienza nei documenti ministeriali”.

In tutta Italia ci sono reti di esperienze didattiche interessanti correlate con il retroterra culturale degli alunni Rom e Sinti. A Vicenza, la coordinazione tra i docenti delle scuole sarà consolidata nei prossimi anni, anche con la sinergia dei colleghi del progetto “Seguendo fiere e sagre” che conta con l’adesione di vari Istituti Comprensivi di Padova, Vicenza e Treviso.

In questo quadro di “rete”, si riporta a conclusione un documento elaborato dagli operatori di questo progetto e presentato dalla prof. Elisa Marini, circa il diritto-dovere allo studio dei bambini Rom, Sinti e Camminanti.

Ma, come è nella professionalità degli educatori, il gruppo di insegnanti vicentini non si è limitato allo scambio tra “addetti ai lavori” e, in collegamento con Migrantes, ha proposto alla Segretaria del Festival Biblico 2011 che il pubblico vicentino in generale possa apprezzare l’arte millenaria e la musica emozionante delle “**generazioni on the road**”, dei popoli Rom, con un grande concerto del dott. Alexian Santino Spinelli e la sua Orchestra Europea, in Piazza dei Signori. Nell’attigua Loggia del Capitano, regalataci dal Palladio, sarà a disposizione la Mostra Didattica “**GenerAzioni**”, che da un lato presenta la documentazione circa il mosaico generazionale presente nelle nostre scuole, dall’altro invita a “generare” nuove “azioni”, cioè a fare nuove “Buone Pratiche”.

Sarà questa l'opportunità anche per un ulteriore "stage di formazione per insegnanti" con lo stesso dott. Alexian, musicista compositore Rom, cantautore, poeta, saggista, docente universitario.

Un'ulteriore occasione pubblica per consolidare le tante Buone Pratiche che, quotidianamente, con pochi mezzi, in silenzio e con tanta professionalità, vengono portate avanti nelle scuole della nostra provincia per costruire insieme una società coesa, con *governance*, con al centro il Bene Comune, sapendo dare cittadinanza ai valori del rispetto reciproco e dell'interculturalità.

Vicenza, maggio 2011

INDICE

1. Introduzione. Le Buone Pratiche	04
• Genera/Azioni di cittadinanza adesso, per le generazioni di italiani del futuro	
• Una Buona Pratica di carattere urgente: apprendere e insegnare italiano con la metodologia di seconda lingua, L2	
• Buone Pratiche con alunni Rom e Sinti	
2. Nuove Generazioni nelle scuole della provincia di Vicenza	19
• Dati alunni con cittadinanza non italiana (scuole infanzia, primaria, secondaria)	
• Percentuali per rete scolastica	
• Dati alunni (italiani e no) di cultura Rom e Sinti	
3. Reti scolastiche e Istituti che hanno presentato le loro Buone Pratiche in L2, alla Tavola Rotonda del 17 novembre 2010	29
4. Commento della dott. Graziella Favaro alla Tavola Rotonda: “L’italiano L2: lingua della sopravvivenza, lingua seconda, lingua adottiva”	35
• L’italiano ha molte facce	
• I bisogni linguistici di “secondo livello”	
• Cammini e tempi diversi	
• Gestire l’eterogeneità delle classi	
• Alcune consapevolezze da cui partire	
• Per gli alunni neo arrivati	
• Un sillabo su misura	
• La microlingua delle discipline	
• Un doppio sforzo	
• Interdiscorsi: costruire passaggi verso la lingua “alta”	
5. Scuole d’Infanzia: Istituti e docenti partecipanti al Convegno e ai laboratori di Lonigo, organizzati dall’I.C. “C. Ridolfi” (23 marzo 2011) su “Inclusione e Accoglienza nella Scuola d’infanzia”	55
6. Intervento della dott. Graziella Favaro su: “Scuole d’infanzia. L’integrazione comincia dai più piccoli”	57
• Genitori stranieri e rappresentazione della scuola d’infanzia	
• Fra i tre e i sei anni	
• L’acquisizione dell’italiano: tre diversi gruppi	
• Il filo delle storie	

7. Alcune tra le Buone Pratiche L2, in atto nella zona a maggiore composizione scolastica multiculturale: Arzignano, Valle del Chiampo, Montecchio Maggiore	64
7.1. Direzione Didattica - Circolo 1 di Arzignano	64
7.2. Scuola Secondaria 1° Grado "A. Giuriolo"	73
7.3. I.I.S. "Silvio Ceccato" di Montecchio Maggiore	82
8. Alcune tra le Buone Pratiche L2, in atto nella zona di Bassano del Grappa	88
8.1. Associazione Casa a Colori	88
8.2. Comune di Bassano: "Dialogando... I percorsi di cittadinanza".	93
9. Alcune tra le Buone Pratiche L2 in atto nella zona di Vicenza	94
9.1. Istituto Comprensivo n. 4 "Barolini" di Vicenza - Rete "Intreccio Fili Colorati"	94
9.2. Istituto Comprensivo n. 10 Vicenza	98
9.3. Istituto Istruzione Superiore "A. Da Schio" di Vicenza	103
9.4. CTP Vicenza Ovest - Insegnamento L2 ed educazione per adulti (CTP-EDA)	107
10. Rete Valle dell'Agno e Castelgomberto	112
10.1. L'esperienza dell'I.I.S. "L. Luzzati" di Valdagno	112
11. Buone Pratiche con alunni Rom e Sinti nelle scuole della provincia di Vicenza	117
11.1. A tutela del diritto-dovere allo studio per alunni Rom, Sinti e Camminanti (Istituti Vicenza, Padova, Treviso)	117
11.2. Linee guida per una visione pedagogica interculturale nell'insegnamento con alunni Rom e Sinti	122



2. NUOVE GENERAZIONI nelle scuole di Vicenza

Elisa Spadavecchia, Ufficio Scolastico Provinciale di Vicenza

Gli alunni con cittadinanza non italiana nella provincia di Vicenza anno scolastico 2010/11

Gli alunni con cittadinanza non italiana (da ora in avanti: CNI) in provincia di Vicenza, nell'anno scolastico 2010/2011, costituiscono mediamente il 12,3% della popolazione scolastica iscritta nelle scuole statali, con un'incidenza dell'1,5% superiore rispetto alla media regionale che si attesta al 10,8%. Confrontando l'andamento degli studenti CNI iscritti negli ultimi quattro anni scolastici evidenziati nel grafico 1, si rileva un rallentamento generalizzato del fenomeno a partire dall'anno scolastico 2008/09, in linea con la media regionale e le indagini statistiche ISTAT svolte a livello nazionale.



	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Vicenza	10,9%	12,0%	12,8%	13,3%	12,3%
Veneto	9,7%	10,8%	11,7%	12,1%	10,8%

Figura 1. * I dati si riferiscono alle sole scuole statali che hanno effettuato il monitoraggio in ARIS.

Il rallentamento dell'incremento, che probabilmente sta ad indicare un processo di assestamento del fenomeno, è ancora più evidente se si analizza la percentuale di presenze di studenti CNI in provincia di Vicenza a partire dai primi dati statistici disponibili. Si veda, a questo proposito, il grafico n. 2.

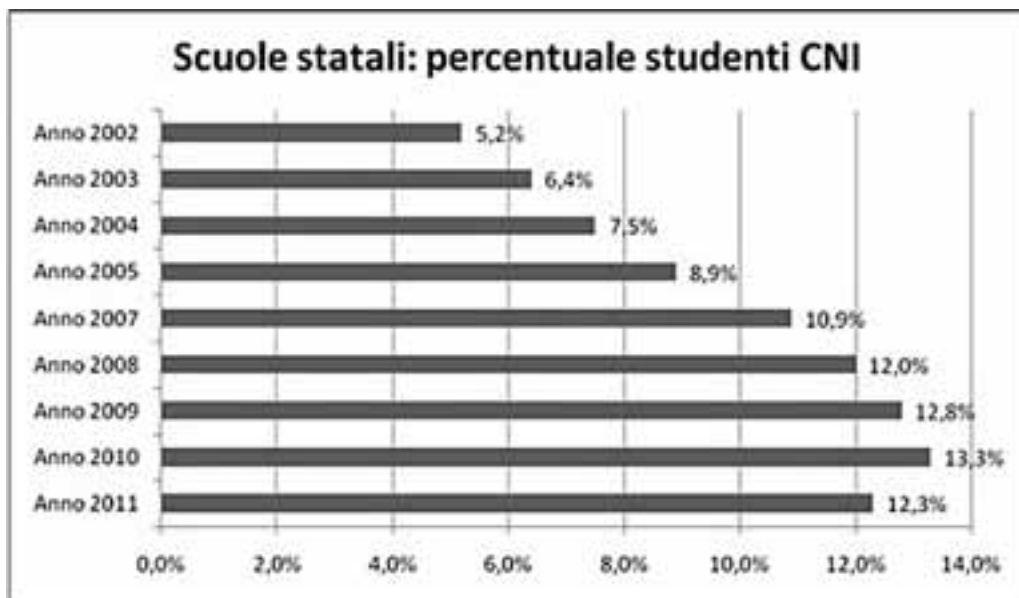


Grafico 1. Serie storica presenze degli studenti CNI in percentuale nelle scuole statali vicentine. Il dato relativo all'anno 2006 non è disponibile (dati dell'Ufficio Interventi Educativi dell'UST XIII Vicenza).

Secondo i dati ARIS relativi alle scuole statali e paritarie che hanno effettuato il monitoraggio alla data del 31 marzo 2011, la percentuale maggiore si è registrata nella scuola dell'infanzia con una presenza del 15,1%, seguita dalla scuola primaria con il 14,1% e dalla scuola secondaria di primo grado con il 13,2%. Nella scuola secondaria di secondo grado la presenza è pari all'8,4%. In totale, la percentuale di alunni CNI complessiva (scuole statali e paritarie) secondo i dati ARIS alla fine del mese di marzo 2011 è dell'11,8%, con un'incidenza maggiore dell'1,8% rispetto alla percentuale regionale (Veneto, scuole statali e paritarie: 10%).

Grado di Scuola Provincia di Vicenza	Totale studenti	Totale studenti monitorati	Numero assoluto studenti CNI	Percentuale studenti CNI
Infanzia	23.683	20.182	3.048	15,1%
Primaria	44.275	41.417	5.854	14,1%
Secondaria 1°	27.749	26.058	3.429	13,2%
Secondaria 2°	37.751	33.154	2.798	8,4%

Tabella 1 - dati ARIS relativi al mese di marzo 2011 elaborati dall'Ufficio Interventi Educativi dell'UST Vicenza.

I dati si riferiscono alle sole scuole che hanno effettuato il monitoraggio al momento della rilevazione.

Ciononostante la presenza degli alunni CNI, ormai un dato strutturale del sistema scolastico non solo a livello locale ma nazionale, registra un'incidenza notevole nella provincia di Vicenza, raggiungendo in valore assoluto nell'anno scolastico 2010/11 le 15.000 unità circa nelle scuole statali, di cui oltre 7.000 studenti CNI sono nati all'estero, rispetto ad una popolazione scolastica complessiva superiore ai 115.000 studenti iscritti nelle scuole statali della provincia (dati ARIS relativi al mese di marzo 2011). Per quanto riguarda le differenze di genere, i maschi sono leggermente prevalenti rispetto alle femmine: il 52,1% sono alunni, il 47,9% alunne.

Aumenta, come prevedibile, in tutti gli ordini di scuola anche il fenomeno degli alunni stranieri nati in Italia, i cosiddetti ragazzi della "Generazione 2" (G2), che hanno raggiunto in provincia di Vicenza nel mese di marzo 2011 le 2.696 unità nella scuola dell'infanzia, 3.961 nella scuola primaria, 1031 nella scuola secondaria di primo grado e 407 unità nella scuola secondaria di secondo grado.

In valori percentuali, si ha un'incidenza dell'88,5% rispetto alla totalità di alunni CNI nella scuola dell'infanzia; 67,7% nella scuola primaria; 30,1% nella scuola secondaria di primo grado; 14,5% nella scuola secondaria di secondo grado, tutte percentuali superiori rispetto alle rilevazioni effettuate negli anni scolastici precedenti.

La percentuale di incremento degli studenti G2 nati in Italia è notevolmente superiore a quella di incremento generale degli stranieri evidenziando, pertanto, una contrazione del flusso migratorio, in misura superiore sia alla media regionale che nazionale.

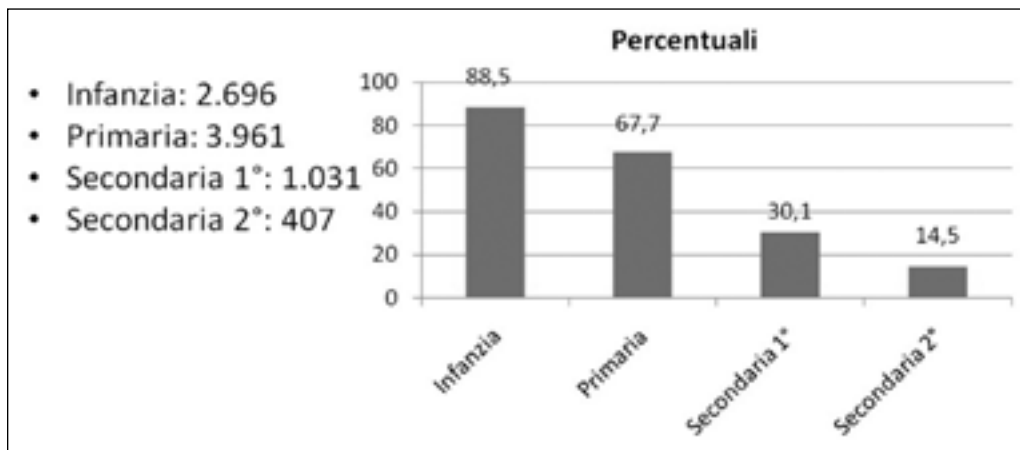


Grafico 2. Presenza alunni G2 in provincia di Vicenza nel mese di marzo 2011 (fonte: ARIS).

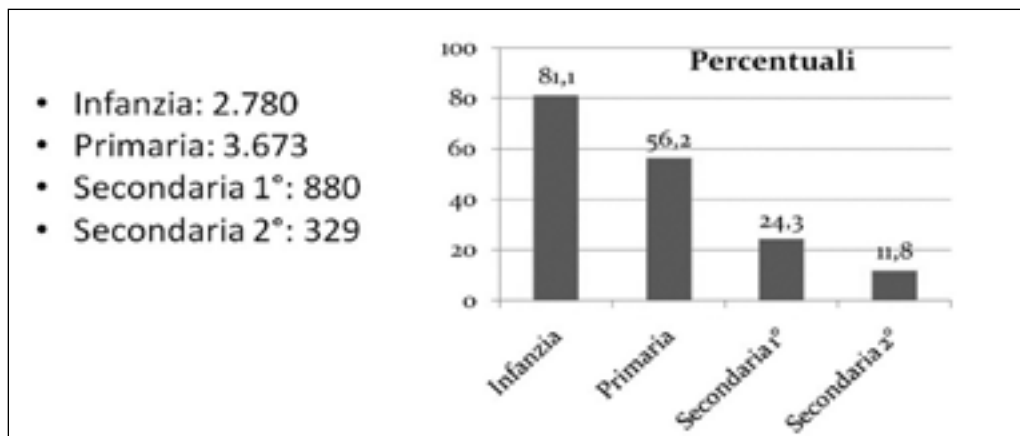


Grafico 3. Presenza alunni G2 in provincia di Vicenza nell'anno scolastico 2009/10 (fonte: MIUR, dicembre 2009).

Alunni CNI nati in Italia per 100 alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2008/09				
	Infanzia	Primaria	Secondaria 1°	Secondaria 2°
Vicenza	81,1	56,2	24,3	11,8
Veneto	77,2	48,6	18,9	7,6
Italia	73,3	45,0	18,8	7,5

Tabella 2 - Fonte: Indagine del Servizio Statistico del MIUR, dicembre 2009.

Quasi tutte le scuole statali del territorio vicentino si sono costituite in rete per ottimizzare le risorse da mettere in campo per favorire l'accoglienza e l'inserimento degli studenti CNI.

L'iniziativa è partita dalle singole scuole o è stata fornita da un input istituzionale, spesso dell'Ufficio Scolastico Territoriale.

Dal monitoraggio svolto dall'USR per il Veneto nell'anno 2009, viene adottata maggiormente la motivazione ideale, la convinzione cioè della validità di operare in rete di scuole piuttosto che l'urgenza contingente di attrezzarsi di fronte all'evoluzione della popolazione scolastica composta sempre più di alunni provenienti da ogni parte del mondo.

Quasi tutte le reti vicentine, pur essendo a conoscenza dell'esistenza di altre reti, ha elaborato un proprio modello rispondente ai peculiari bisogni del suo territorio.

Di seguito, si riportano i dati relativi alla percentuale della presenza di studenti CNI rispetto al numero totale di studenti e la percentuale di studenti G2 rispetto agli studenti stranieri CNI complessivi nelle 9 reti di scuole della provincia di Vicenza.

N.	DENOMINAZIONE RETE	LOCALITÀ	% CNI	% G2/CNI
1	RETE CD 1	ARZIGNANO, Altissimo, Brendola, Chiampo, Montebello Vicentino, Montecchio Maggiore	23,8%	61,6%
2	UNITI PER CRESCERE INSIEME	LONIGO, Barbarano, Grancona, Noventa Vic., Orgiano, Pojana Maggiore, Sarego, Sossano	15,8%	47,5%
3	LE RADICI E LE ALI - RETE COGOLLO DEL CENGIO	COGOLLO DEL CENGIO, Arsiero, Malo, Marano Vicentino, Piovene Rocchette, Santorso, Schio	13,0%	49,9%
4	CRESCERE INSIEME A SCUOLA	BASSANO, Asiago, Breganze, Cassola, Enego, Lusiana, Marostica, Mason V., Mussolente, Nove, Romano d'Ezzelino, Rosà, Rossano Veneto, Tesse s. Brenta, Valstagna	9,7%	50,0%
5	RETE ULSS 5 - OVEST VICENTINO	MONTECCHIO MAGG., Arzignano	13,4%	16,0%
6	RETE ARTICOLO 9 - CREAZZO	CREAZZO, Altavilla, Bolzano Vic., Caldogno, Camisano Vic., Costabissara, Dueville, Isola Vic., Longare, Montegalda, Monticello C.O., Sovizzo, Torri di Quartesolo	9,9%	57,1%
7	RETE VALLE DELL'AGNO E CASTELGOMBERTO	CASTELGOMBERTO, Recoaro, Valdagno, Cornedo Vic., Trissino	11,8%	47,0%
8	LE RADICI E LE ALI - RETE DI THIENE	SARCEDO, Breganze, Carrè, Fara, Lugo, Sandrigo, Thiene, Villaverla	9,0%	51,5%
9	INTRECCIO DI FILI COLORATI	VICENZA	17,3%	45,9%

Tabella 3. Dati forniti dalle scuole in rete nel periodo dicembre 2010 – marzo 2011.



Distribuzione nelle Istituzioni scolastiche- valori assoluti

provincia	0-5%	5-10%	10-15%	15-20%	20-25%	25-30%	oltre 30%
Belluno	18	16	8	1	0	1	0
Padova	22	35	42	18	7	2	2
Rovigo	11	8	13	3	3	0	0
Treviso	15	15	37	32	14	7	5
Venezia	27	43	32	15	2	2	1
Verona	13	22	40	27	10	4	4
Vicenza	22	32	27	30	15	5	5



Distribuzione nelle Istituzioni scolastiche- nati estero

provincia	0-5%	5-10%	10-15%	15-20%	20-25%	25-30%	oltre 30%
Belluno	25	14	5	0	0	0	0
Padova	34	67	18	7	2	0	0
Rovigo	16	18	4	0	0	0	0
Treviso	21	59	27	10	4	2	1
Venezia	48	54	13	4	1	1	0
Verona	35	55	21	9	0	0	0
Vicenza	50	59	20	5	1	1	0

Tablelle 4 e 5. Dati conferenza di servizio dell'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto, Treviso 19 febbraio 2010.

Per quanto riguarda la nazionalità degli alunni CNI, i dati ARIS relativi alla provincia di Vicenza riportano un'ormai consolidata presenza degli studenti con cittadinanza serba

che ha raggiunto una numerosità pari a 2.161 unità, seguita dagli studenti di Marocco (1.770), Romania (1.277), Albania (1.256), India (1.176) e Ghana (988). Altre nazionalità con un numero di presenze significative sono quelle bengalese, bosniaca, moldava, cinese, macedone, senegalese.

1	SERBA	2161
2	MAROCCHINA	1770
3	RUMENA	1277
4	ALBANESE	1256
5	INDIANA	1176
6	GHANENSE	988
7	BENGALESE	887
8	BOSNIACA	630
9	MOLDAVA	548
10	CINESE	416
11	MACEDONE	403
12	SENEGALESE	309
13	NIGERIANA	284
14	PAKISTANA	284
15	DEL BURCHINA	245
16	TUNISINA	194
17	KOSOVO	175
18	HIVORIANA	145
19	FILIPPINA	144
20	CROATA	141
21	BRASILIANA	114
22	ALGERINA	112
23	UCRAINA	110
24	CINGALESE	85
25	STATUNITENSE	85

26	ECUADOREGNA	59
27	DOMINICANA	57
28	POLACCA	54
29	PERUVIANA	53
30	TOGOLESE	36
31	DOMINICANA	31
32	COLOMBIANA	29
33	SLOVENA	27
34	CUBANA	23
35	SOVIETICA	21
36	BULGARA	20
37	ARGENTINA	19
38	TEDESCA	18
39	TURCA	16
40	CAMERUNENSE	15
41	FRANCESE	14
42	DEL CONGO	13
43	EGIZIANA	11
44	BISSAU	11
45	SLOVACCA	10
46	BRITANNICA	9
47	UNGHERESE	8
48	SIRIANA	6
49	GIORDANA	6
50	GUINEANA	5

Tabella 6. Le 50 maggiori nazionalità in valori assoluti in provincia di Vicenza (ARIS, marzo 2011).

Per uno studio completo sulla presenza degli alunni CNI a scuola, si ritiene opportuno considerare anche i dati relativi agli **alunni nomadi**.

Secondo i dati ARIS per la provincia di Vicenza, essi sono poco più di **300 unità**, variamente e non stabilmente distribuiti nella provincia di Vicenza in **24 diverse istituzioni scolastiche**.

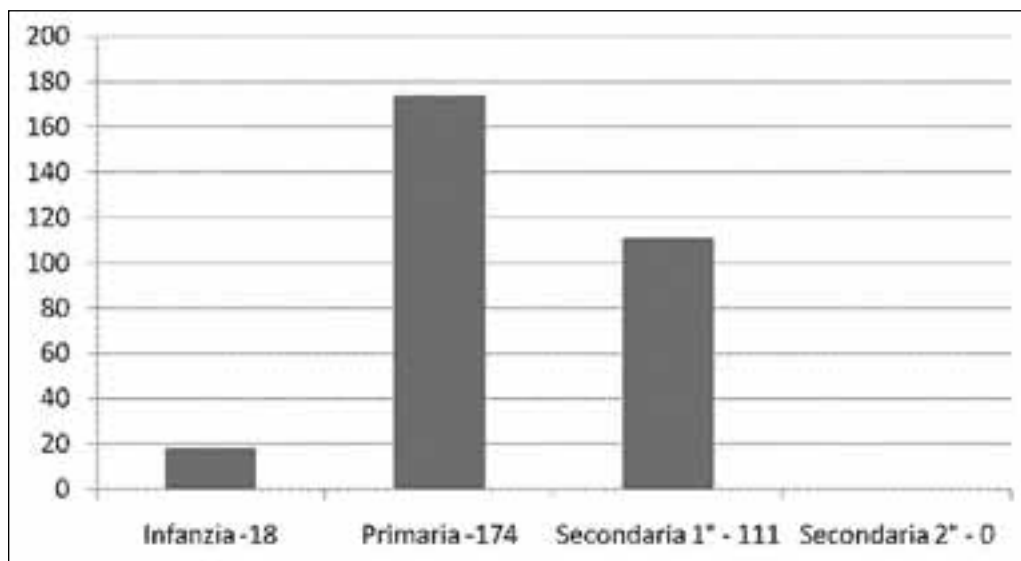


Grafico 4. Distribuzione degli studenti nomadi nei vari ordini di scuola in provincia di Vicenza nell'anno scolastico 2009/10.

L'arrivo degli studenti itineranti si concentra soprattutto in primavera. A marzo 2011, sono state segnalate solo 172 presenze nelle scuole del territorio vicentino.

È importante osservare che i totali riportati si riferiscono alle sole scuole che hanno effettuato il monitoraggio e al numero di frequenze, non al numero di alunni effettivamente presenti sul territorio. Ad esempio, l'alunno che ha frequentato 4 scuole diverse in distinti periodi compare 4 volte.

Per quanto riguarda le differenze di genere, secondo i dati ARIS a livello regionale, nell'anno scolastico 2009/10 il 51,5% delle presenze nomadi è maschile, il 48,5% è femminile.

Per quanto concerne i vari popoli nomadi, la maggior parte degli studenti in provincia di Vicenza risulta appartenere alle popolazioni Rom o Sinti, come evidenziato nel grafico successivo.



Grafico 5. I maggiori popoli nomadi in provincia di Vicenza secondo i dati forniti dalle scuole (agosto 2010).

تصل - مصدر
بول

بول
موتة
انفصا
موتة

من الآن
تشر
كافة

لرسي
لرساء
السنية

هرمون
زمن
ذهب

ساعاتي
ساعة يد
مطام فلاني

orrica, s.f.

orto, s.m.

ortodossia, s.f.

ortolano, s.m.

(baqqâ), (khuqqâr)

orziolo, s.m.

orzo, s.m.

oscillare, v.i.

oscillazione, s.f.

oscurità, s.f.

ospedale, s.m.

ospitalità, s.f.

... v.tr. ...
... m. e f. ...
... s.m. ...
... v.tr. ...
... e, s.m. ...
... ne, f. ...
... s.f. ...

شعر الحلي

شعر

تعلب

سنة

فلام

مستسلي

صفا

موت

اجرم

موت

موت

موت

موت

3. RETI SCOLASTICHE PER ZONA, con Istituti che hanno presentato le loro buone Pratiche in L2 alla Tavola Rotonda

(17 novembre 2010, Vicenza, I.I.S. “A. Da Schio”)

A. ZONA ARZIGNANO - MONTECCHIO - CHIAMPO - VALDAGNO

Istituti partecipanti n. 9

Reti:

- » **Rete Arzignano CD 1** (Direzioni Didattiche 1° e 2° Circolo, Istituto Comprensivo Chiampo, Istituto Comprensivo 1° e 2° di Montecchio, Altissimo, Brendola, Montebello, S.M. “Giuriolo”).
 - » **Rete Valle dell’Agnò e Castelgomberto** (Recoaro, Valdagno, Trissino, Cornedo, Castelgomberto).
- a.1. **Arzignano, CTP:**
Relatrici: prof. Zermian Roberta e Dalla Via Flora
Dirigente: Dott.ssa Donata Albiero
 - a.2. **Arzignano, “Giuriolo”:**
Relatrice: prof.ssa M. Antonietta Tarantino
Dirigente: Dott.ssa Donata Albiero
 - a.3. **Arzignano, Direzione Didattica 1° Circolo:**
Relatrice: Dirigente Goretta Calero
 - a.4. **Montecchio Maggiore, Comprensivo 1 “A. Frank”**
Relatrice: prof.ssa Antonella Centomo con A.M. Bufali
Dirigente: dott.ssa Tamiozzo Anna Maria
 - a.5. **Montecchio Maggiore: I.I.S. “Silvio Ceccato” - Rete ULSS 5 - Ovest Vicentino**
Relatrice: prof. sse Meggiolaro Lucia e Peretti Oriella
Dirigente: Dott.ssa Antonella Sperotto
 - a.6. **Chiampo: Istituto Comprensivo Statale “Alessandro Faedo”**
Relatrice scuola primaria: prof.ssa Alaia Carmine
Dirigente: Dott.ssa Fiorella Menti
 - a.7. **Valdagno: IPSIA “L. Luzzatti”**
Relatrice: prof.ssa Breda Carla
Dirigente: Dott.ssa Anna Busico
 - a.8. **Valdagno: ITIS “V.E.Marzotto”**
Relatrici: prof. sse Albanese Maria Maddalena e Filotto Laura
Dirigente: Dott. Adriano Campesan
 - a.9. **Castelgomberto: Istituto Comprensivo “Fermi”**
Relatrice: prof. ssa Laura Bettin – scuola primaria
Relatrice: prof.ssa Servillo Simona – s.s.1° grado

B. ZONA VICENZA (EST - OVEST)

Istituti partecipanti n. 13

Rete:

- » **Intreccio di Fili Colorati** (Rete Vicenza 20 scuole: 11 comprensivi di Vicenza, tra cui in CTP di Vicenza Est e Vicenza Ovest. Integrano: Da Schio, Boscardin, Canova-Martini, Montagna, Fusinieri, Piovene, Fogazzaro, Lampertico, Rossi)

b.1. **Vicenza: Istituto Comprensivo VI 10**

Relatrice: prof.ssa Gabriella Candia

Dirigente: Dott.ssa Maria Cristina Sottil

b.2. **Vicenza: I. I.S. "A. Da Schio"**

Relatrice: prof.ssa Carmen Piccolo

Dirigente: dott. Enrico Delle Femmine

b.3. **Vicenza: S. "Barolini"**

Relatrice: prof.ssa Mucciolo Cosetta

Dirigente: Dott.ssa Vicari

b.4. **Vicenza : CTP di Vicenza Ovest.**

Relatrice: prof.ssa Federica Cacciavillani

Dirigente: Dott. Alcide Norbiato

b.5. **Vicenza: "F. Lampertico"**

Relatrici: prof.sse Bertoletti Donatella e Sterchele Stefania

Dirigente: Dott.ssa Lina Annardi

b.6. **Centro Intercultura "Incontriamoci"**

Presidente: prof.ssa Anna Maria Comin

b.7. **Istituto Comprensivo VI – 11**

relatrice: prof.ssa Laura Damini

Dirigente: Dott. Giovanni Colpo

b.8. **Istituto "Canova"**

Relatrice: prof.ssa Manuela Privitera

Dirigente: Dott. Domenico Caterino

b. 9. **Istituto Comprensivo VI 8**

Relatrice: prof.ssa Annalisa Tosato

Dirigente: Dott. Urbano Innocente Bonato

b.10. **I.T.C. "G. Piovene"**

Relatrice: prof.sa Matilde Giancesin

Dirigente: Dott. Antonio Mingardi

b.11. **IPSS "Montagna"**

Relatrice: prof.ssa Ester Spagnolo

Dirigente: Dott.ssa Santi Vanna

b.12. CTP Vicenza est– I.C. 4 Barolini

Relatrice: prof.ssa Marchetto Isabella

Dirigente: Dott.ssa Emanuela Vicari

b.13. S. P. “Tiepolo” – I.C. 4 Barolini

Relatrice: prof.ssa Badii Sabrina

Dirigente: Dott.ssa Emanuela Vicari

C. ZONA CREAZZO - CAMISANO - DUEVILLE

Istituti partecipanti n. 3

Rete:

- » **Articolo 9** (Creazzo, Dueville, Camisano, Torri Q.lo, Longare, Altavilla, Monticello C.O., Costabissara, Caldogno, Bolzano V.no, Isola V.na, Dueville, Sovizzo, Montegalda)

c.1. Creazzo: Istituto Comprensivo Statale

Relatrici scuola primaria: prof.sse Assunta Gueglieri e Maria Assunta Leonardi

c.2. Malo: I.C.S.

Relatrici: prof. sse Marchioretto Lorenza e Vencato Nadia

Dirigente: Dott. Giuseppe Malfermoni

c.3. Dueville: Direzione Didattica

Relatrice: prof.ssa Renata Bongioiolo

Dirigente: Dott. Antonino Formica

D. ZONA LONIGO - NOVENTA

Istituti partecipanti n. 4

Rete:

- » **Uniti per crescere insieme** (Lonigo, Barbarano, Grancona, Sarego, Noventa Vic., Orgiano, Poiana Maggiore, Asigliano, Sossano)

d.1. Lonigo, ICS “C. Ridolfi”

Relatrici: prof.ssa Gatti Anna Maria (area berica: Direzione Didattica 1°)

Relatrici: prof.sse Crogliano Margherita e Bolcato Rosa

Dirigente: Dott.ssa Silvana Sartori

d.2. Noventa, IIS “L. Da Vinci”

Relatrici : prof.sse Mastrotto Lucia e Galliolo Silvia

Dirigente: Dott. Carlo Alberto Formaggio

d.3. Monticello di Fara: Scuola Infanzia

Relatrici: prof.ssa Rossetto Giovanna

Dirigente: Dott.ssa Maria Santagiuliana

d.4. Meledo - Scuola Primaria

Relatrice: prof.ssa. Zonin Mariagrazia

Dirigente: Dr.ssa Maria Santiagiuliana

D. ZONA SCHIO - BASSANO DEL GRAPPA

Istituti partecipanti n. 5

Rete:

- » **Crescere insieme a scuola** (Bassano del Grappa, Cassola, Marostica, Rosà, Lusiana, Romano d'Ezzelino, Enego, Mason, Mussolente, Nove, Tezze sul Brenta, Valstagna, Asiago)

e.1. Schio: I. "Fusinato"

Relatrice: prof. Ssa Lara Scalzeri con Maritato Luisa e Ranzolin Agnese

Dirigente: Dott. Silvio Grotto

e.2. S. Giuseppe di Cassola:

Relatrice: prof.ssa Paola Pais con prof. Borsato Giuseppe, Marcato Arrigo

e.3. Bassano: Casa a colori - Conferenza Sindaci del Bassanese: scuole di 6 Comuni

Relatrice: prof.ssa Laura Cipriani

Dirigente: Dott. Enrico Parolin

e. 4. Bassano. Direzione Didattica 2 Circolo

Relatrice: prof.ssa Maria Contri

Dirigente: Dott. Francesco Mistrella

e. 5. Romano d'Ezzelino

Relatrice: prof.ssa Stefania Menon

Dirigente: Dott.ssa Margherita Parolin

F. ZONA THIENE - SARCEDO

Istituti partecipanti n. 3

Rete:

- » **Le radici e le ali** (Breganze, Sandrigo, Carrè, Fara, Lugo Vicentino, Marano Vicentino, Sarcedo, Villaverla, Thiene)

f.1. Breganze: Istituto Comprensivo statale "Laverda"

Relatrice: prof.ssa Salbego Lorena

Dirigente: prof. Giacobbe Nevio Zanivan

f.2. Sarcedo: ICS Tiziano Vecellio:

Relatrice: prof.ssa Bonato Stefania

Dirigente: prof.ssa Rita Fontanelli

f.3. Carrè: Istituto Comprensivo

Relatrici: Rosanna Gasparotto con Elisa Abdia Sitta

Dirigente: Dott. Mario Porto



4. COMMENTO DELLA DOTT.SSA GRAZIELLA FAVARO, alla Tavola Rotonda

L'ITALIANO L2: LINGUA DELLA SOPRAVVIVENZA, LINGUA SECONDA, LINGUA “ADOTTIVA”.

L'italiano ha molte facce

Le esperienze raccolte nelle scuole e nei servizi educativi vicentini, diventati da tempo multiculturali e plurilingui, sono una chiara testimonianza delle trasformazioni avvenute in questi vent'anni nelle nostre comunità, sempre più abitate da famiglie e minori che vengono da lontano o che hanno origini collocate altrove.

Esse raccontano anche della diffusione, importante e quotidiana, della nostra lingua, le cui parole oggi permeano fortemente gli spazi della dimora degli immigrati e i tempi del contatto e degli scambi fra autoctoni e stranieri. Raccontano inoltre il peso e l'importanza diversi – in termini di suo, valore, costruzione dell'identità – che l'italiano assume per i diversi soggetti: per i piccoli e per gli adulti, per i nati in Italia e per coloro che vi giungono; per i singoli e per le famiglie.

La dizione generale di “lingua seconda”, attribuita all'italiano è dunque oggi riduttiva, dal momento che per una larga parte dei bambini nati nel nostro Paese essa è in realtà una **“seconda lingua madre”**, acquisita e praticata accanto al codice materno fin dalla prima infanzia.

L'italiano nelle situazioni multiculturali presenta dunque oggi volti e aspetti diversi e infatti è:

- lingua della sopravvivenza per gli adulti neo arrivati in Italia;
- lingua del lavoro e degli scambi per chi risiede da più tempo;
- lingua “filiale” per le famiglie straniere, i cui figli portano ogni giorno dentro la dimora nuovi termini e significati;
- lingua di comunicazione quotidiana e di scolarità per i minori che crescono e apprendono insieme ai coetanei italiani attraverso le parole “basse” e le parole “alte”;
- lingua che permea e struttura la storia e l'identità per chi nasce qui ed è immerso fin da subito nei suoi suoni e accenti.

I progetti e le pratiche delle scuole vicentine registrano, accompagnano e anticipano questi cambiamenti e individuano percorsi, tempi e materiali diversi per le diverse situazioni. Un conto è infatti proporre un percorso di apprendimento dell'italiano per adulti che devono sostenere nei CTP il test di italiano L2 di livello A2 per richiedere il permesso di soggiorno di lunga durata; un altro conto è invece prestare attenzione allo sviluppo linguistico dei piccoli di “seconda generazione” che crescono in situazioni bilingui e che sono immersi nell'italiano fin dalla prima infanzia. Un conto è strutturare

un intervento per insegnare la lingua per orientarsi e sopravvivere; un altro è organizzare iniziative per gli studenti stranieri di aiuto allo studio in italiano, considerato come lingua veicolare dei contenuti disciplinari diversi.

I bisogni linguistici di “secondo livello”

“Lavoro in una scuola dove c’è una forte presenza di alunni stranieri e noto che la situazione è molto cambiata nel corso degli anni. Fino a qualche tempo fa, gli alunni non italiani erano in numero minore, ma erano quasi tutti nati all’estero e non conoscevano l’italiano al momento dell’inserimento. Ora il loro numero è decisamente più alto, ma una gran parte di loro è nata in Italia, dove ha frequentato la scuola dell’infanzia e parla in italiano senza difficoltà. Lo scorso anno, nella nostra scuola, abbiamo inserito solo sei bambini direttamente arrivati dal Paese d’origine. Sta cambiando di conseguenza anche il nostro modo di descriverli. Prima noi insegnanti dicevamo, a proposito di un alunno straniero: “Non sa una parola di italiano”, mentre ora si sente dire sempre più spesso: “A casa parla un’altra lingua”, oppure “X. non è di madrelingua italiana”.

L’insegnante intervistata, che lavora in una scuola da tempo multiculturale e plurilingue in provincia di Vicenza, descrive in maniera efficace i cambiamenti intervenuti nella scuola a proposito delle caratteristiche e delle esigenze linguistiche degli alunni stranieri.

I bisogni di apprendimento dell’italiano L2 sono diventati di “secondo livello”, ma forse proprio per questo sono più difficili da cogliere e individuare. **Non si tratta solo di insegnare le parole e le strutture di base della lingua per comunicare a chi è appena arrivato, ma di arricchire il vocabolario, curare la grammatica e la forma, potenziare la capacità di espressione, scrittura, comprensione...**

La situazione di non italoфонia al momento dell’inserimento riguarda ancora una parte significativa dei bambini e dei ragazzi di nazionalità non italiana, ma è diventata minoritaria, dal momento che coloro che entrano nella scuola italiana subito dopo il loro arrivo (i cosiddetti alunni NAI, neoarrivati in Italia) costituiscono oggi circa il 5% del totale degli alunni stranieri e diminuiscono di anno in anno (l’anno precedente erano l’8%).

Per una buona parte degli alunni stranieri, l’italiano rappresenta dunque più una **lingua adottiva** che una seconda lingua. Chi nasce nel nostro Paese, o vi giunge nella prima infanzia, non attraversa infatti quella situazione di “mutismo, caos interiore, ammasso di parole” che faticano a trovare ancoraggi e trama (Appelfeld 2008), ma si trova precocemente immerso nella nuova lingua, nelle parole e i suoni dell’italiano.

Tuttavia anche i nati in Italia necessitano di attenzioni e sollecitazioni didattiche per raggiungere i quattro obiettivi principali, propri dell'italiano L2 di "secondo livello", per usare l'espressione dell'insegnante e che hanno a che fare con:

- la comunicazione quotidiana con interlocutori diversi e su temi differenti;
- l'apprendimento della lingua scritta;
- la comunicazione scolastica;
- la lingua per apprendere i saperi e padroneggiare le "retoriche disciplinari".

In questi vent'anni di pratiche ed esperienze di inserimento scolastico degli alunni stranieri, inizialmente in gran parte inseriti in classe subito dopo il loro arrivo, le scuole e gli insegnanti hanno cercato di mettere a punto modalità organizzative di intervento, materiali didattici, tracce di programmazione per rispondere in maniera sempre più efficace soprattutto ai bisogni linguistici più immediati, propri di chi si trova a dover imparare l'italiano come una seconda lingua a partire da una situazione di non italoфонia.

In altre parole, ci si è concentrati sulle necessità di "primo livello", più urgenti, – visibili e specifiche, espresse da chi era "senza parola", pensando che le fasi successive dell'apprendimento sarebbero poi seguite in maniera "naturale" e più fluida.

È ora il tempo di allargare lo sguardo: da un lato, per diffondere e qualificare l'intervento didattico specifico rivolto per gli alunni neoarrivati non italoфoni e, dall'altro, per accompagnare e sostenere lo sviluppo linguistico degli alunni stranieri nati qui o inseriti da tempo (e degli alunni italiani), per consentire loro di narrare, descrivere, definire, spiegare, riflettere sulla lingua, argomentare... in maniera efficace.

Cammini e tempi diversi

Alcune importanti peculiarità connotano il percorso didattico dell'italiano L2 e ne fanno un compito innovativo che si discosta, sia dall'insegnamento di una lingua materna "semplificata", sia da quello di una lingua straniera, limitata quasi sempre allo sviluppo della competenza comunicativa.

Esso rappresenta un campo di intervento didattico *specifico* – quanto a tempi, metodi, bisogni, modalità di valutazione – e tuttavia *in transizione*, perché è destinato a risolversi e ad esaurirsi nel tempo, allorquando gli apprendenti saranno diventati sufficientemente italoфoni e in grado di seguire le attività didattiche comuni alla classe.

La capacità di coniugare *l'unità con la diversità*, di dare risposta sia ai bisogni specifici che a quelli connessi all'apprendimento comune, individuare i traguardi propri di una comunicazione informale, autentica, "riuscita" e quelli propri dell'acquisizione curricolo-

lare comune ai pari: sono alcune delle sfide che si pongono oggi ai docenti che operano nelle classi eterogenee per lingua e cultura d'origine.

Accanto a queste sfide, che costituiscono la specificità di questo nuovo compito delicato e complesso, vi sono altre caratteristiche che lo rendono singolare. Prima fra tutte, l'importante **variabilità** dei cammini di apprendimento.

«Tra i principali elementi di difficoltà nella gestione didattica del processo di apprendimento è da ricordare l'intrinseca variabilità dello stesso, causata da fattori interni all'apprendente ed esterni ad esso, e tale da prendere le forme, da un lato, dell'incontrollabilità di un processo imprevedibile nella sua individualità, dall'altro quello della creatività nell'elaborazione delle strade e dei prodotti dell'apprendimento» (Vedovelli, 2002: pag 128).

Insegnare e imparare l'italiano come seconda lingua in situazione di migrazione significa infatti avere a che fare e gestire la diversità dei tragitti e delle storie che connota fortemente il processo di acquisizione (Balboni, 2002).

Vediamo alcuni aspetti della variabilità dei percorsi di apprendimento.

Le **biografie** degli apprendimenti sono estremamente variegatae per luogo di nascita, provenienza, età al momento dell'arrivo, situazione familiare e condizioni di vita, modalità di inserimento scolastico, aspettative e motivazioni rispetto alla nuova lingua, ecc. Accanto a bambini nati in Italia e che sono italiani *de facto*, anche se non ancora di diritto, vi sono ragazze e ragazzi che hanno condotto parte della loro vita altrove e che hanno vissuto direttamente il viaggio di migrazione e le "fratture" emotive e affettive che esso ha comportato.

Le situazioni linguistiche sono anch'esse multiformi al momento dell'inserimento:

- vi sono minori che conoscono il codice di origine solo oralmente;
- ragazzi invece bilingui (una lingua orale e familiare praticata a casa e una lingua scritta, nazionale e di scolarità);
- altri ancora che hanno appreso nella scuola del paese d'origine anche una lingua straniera.
- e, inoltre, vi sono bambini e ragazzi che padroneggiano una L1 tipologicamente vicina all'italiano e che, in genere, presentano una modalità di acquisizione più rapida;
- e altri che invece portano con sé una lingua materna tipologicamente distante e che possono richiedere tempi più protratti e input mirato più graduale e accessibile.

I bisogni di apprendimento possono essere più o meno complessi. Per i bambini più piccoli, dare due nomi alle cose ha le caratteristiche di un percorso ludico, spontaneo e

“impensato” e l’acquisizione del nuovo codice avviene soprattutto facendo e giocando. Per i ragazzi più grandi, i compiti metalinguistici si intrecciano da subito con le sfide degli apprendimenti comuni e la L2, oltre ad essere lingua di comunicazione, diventa da subito anche lingua veicolare, attraverso la quale vengono trasmessi concetti, idee, astrazioni, contenuti. Prevale dunque, in questo caso, **la dimensione cognitiva su quella linguistico-comunicativa**; si impone la necessità di cogliere il contenuto specifico, insieme a quella di adeguare la forma ai bisogni comunicativi immediato.

I tempi di apprendimento. Importanti variabilità si registrano di conseguenza anche nei tempi dell’apprendimento. A fronte di significative ricorrenze che si possono osservare nelle modalità di passaggio attraverso i diversi stadi interlinguistici (Pallotti, 1998), i ritmi e le strategie di apprendimento sono estremamente diversi e riguardano, ad esempio, la durata della fase di silenzio iniziale (da pochi giorni a qualche mese); il momento in cui si inaugura la partecipazione agli scambi tra pari; la rapidità di acquisizione delle tecniche di lettura e di scrittura; l’avvento di una partecipazione attiva e autonoma ai momenti degli apprendimenti comuni.

Il contesto di apprendimento della L2. A questo proposito, la situazione italiana è caratterizzata da differenze importanti da città a città, e talvolta anche da scuola a scuola. Vi sono aree e regioni in cui è importante lo sforzo per assicurare agli apprendenti non italofoeni alcune opportunità specifiche comuni e tutti (moduli di italiano L2 nella fase di accoglienza, definiti nella durata, nell’impostazione metodologica e nella scansione degli obiettivi), assegnati a docenti competenti.

Ma sono molte di più le situazioni in cui gli alunni di recente immigrazione si trovano di fatto “immersi” nell’italiano senza poter contare su attenzioni specifiche, quantomeno nella prima fase. A questa sorta di “localizzazione” e discrezionalità, rispetto ai diritti linguistici e alla disparità di condizioni di partenza, corrispondono naturalmente esiti comunicativi (e scolastici, in generale) diversi e differenziati.

Riepilogando dunque: nello sviluppo dell’interlingua, la variabilità formale è tanto notevole da esserne una delle caratteristiche più salienti. **Insegnare e imparare l’italiano seconda lingua nell’attuale situazione educativa e scolastica assume, per tutti questi motivi, le caratteristiche di un viaggio segnato da molti fattori, che hanno certamente a che fare con la fisionomia del viaggiatore/apprendente, la sua carta d’identità e il “bagaglio” che porta con sé, ma che hanno a che fare anche con la meta, più o meno distante, remota, impervia; con le tappe del cammino, le possibili acquisizioni/conquiste o, viceversa, gli inciampi e gli scacchi; con le guide più o meno esperte e consapevoli che accompagnano il tragitto.**

Gestire l'eterogeneità delle classi

I ritratti dei bambini e dei ragazzi che apprendono l'italiano a seguito del percorso di migrazione – diretto o familiare – ci rimandano dunque storie personali, alfabeti e accenti, riuscite scolastiche, capacità di movimento sullo spazio linguistico del luogo d'accoglienza molto differenti.

E, di conseguenza, la gestione di questa importante variabilità diventa compito cruciale e centrale da parte di chi insegna.

Il docente di italiano L2, e il docente *tout court* della classe multiculturale e plurilingue, si trovano ad agire sempre di più come degli “equilibrati”.

Devono infatti gestire la diffusa e consueta eterogeneità del gruppo classe autoctono e la variabilità connessa alle differenti situazioni degli alunni stranieri.

Si trovano inoltre a dover continuamente decostruire e smontare acquisizioni e stereotipi appena delineati, che non hanno così modo (per certi versi, fortunatamente) di sedimentarsi.

Ci si è appena fatti una certa idea, sulla base di un'esperienza precedente di inserimento, delle modalità di acquisizione dell'italiano L2 da parte di apprendimenti sinofoni o arabofoni, ad esempio, ed ecco che un nuovo alunno dello stesso gruppo linguistico viene a smentire con le sue *performance* le fragili rappresentazioni da poco elaborate.

E tuttavia anche questi parziali “ancoraggi” – stereotipi provvisori e in movimento, da smontare all'occorrenza – hanno inizialmente il compito di fare da “bussola”, addomesticare un po' la realtà sconosciuta che diventa così meno estranea e che appare più gestibile.

Alle prese con le urgenze dettate dalla necessità di **sviluppare in fretta la lingua del contatto e della comunicazione, e nello stesso tempo quella astratta e dello studio**, mossi dall'impellenza di coinvolgere i nuovi arrivati nei momenti comuni delle attività e dei contenuti curriculari, gli insegnanti hanno spesso difficoltà a comporre questo sguardo bi/pluridirezionale, dipanando i tempi diversi, gli obiettivi mirati, gli *input* adeguati, i compiti di apprendimento personalizzati.

Compiti che, per risultare “sostenibili”, devono essere calibrati e gradualizzati: da un lato non devono penalizzare l'alunno straniero, proponendogli attività troppo facili, non stimolanti, dettate talvolta da un atteggiamento di iper-protettività che non esige ma neppure riconosce; dall'altro non lo devono porre di fronte a ostacoli insormontabili che possono produrre evitamento e de-motivazione (Cummins, 1989; Bettoni, 2002).

Comporre questo sguardo pluridirezionato in una visione larga, riconoscendo ciò che è proprio di un cammino specifico (l'apprendimento della L2 per la comunicazione interpersonale di base) e accompagnando poi lo studente non italofono nel percorso comune – con attenzione, gradualità e molteplici forme di facilitazione – richiede consapevolezza, ampia disponibilità di materiali e strumenti mirati e un atteggiamento didattico fondato sulla fiducia e la comprensione del compito che viene richiesto all'apprendente.

Richiede anche l'adozione di una *didattica fortemente generativa*. Dall'idea di un tragitto lineare, che procede senza salti e senza scosse verso obiettivi pre-stabiliti (spesso, per gli alunni stranieri, i mortificanti “obiettivi minimi” che suonano quasi come “definitivi” e penalizzanti), si deve passare all'insegnamento di indici linguistici (o di contenuto, per le discipline) che costituiscano le basi, gli ancoraggi, le fondamenta di un apprendimento che si fa e si compone in maniera inedita, talvolta imprevedibile e sorprendente.

I contenuti che vengono proposti diventano così una sorta di “trampolino” da cui ripartire, un copione aperta sul quale possono trovare posto col tempo i contenuti e i concetti che l'allievo aveva già appreso in L1 (attraverso il riconoscimento e l'attivazione di un processo di *transfer* di competenze) e via via, grazie a modalità dense e ridondanti di facilitazione, anche i nuovi contenuti direttamente appresi in L2.

Non sempre infatti, la L1 presenta usi e caratteristiche limitate ad un “codice ristretto”, ridotto rispetto ai temi e agli interlocutori. In molti casi, i ragazzi stranieri hanno già imparato a usare la loro lingua di origine per usi più complessi, per astrarre, definire, riflettere sulla lingua. E la capacità di usare la L1 per compiti linguistici e comunicativi articolati rappresenta un'importante *chance*, una base di partenza che può rendere il viaggio nell'italiano L2 meno ostacolato e più proficuo.

Messi oggi di fronte a situazioni di insegnamento e a gruppi/classe che si presentano sempre più eterogenei e che cambiano molto in fretta, i docenti possono talvolta correre il rischio di enfatizzare i modi e gli strumenti del controllo, anche per cercare di gestire meglio le tappe e i passaggi.

L'enfasi, ad esempio, che si coglie nelle scuole, sul tema della valutazione degli alunni stranieri ne è un chiaro esempio.

Come valutare? Che cosa valutare? A quali parametri riferirsi?

L'**ansia valutativa** esprime la difficoltà a tenere insieme la variabilità delle situazioni, la necessità di definire un cammino e un traguardo ai quali riferirsi.

Ma talvolta *dare tempo e darsi tempo* risultano scelte più efficaci, rispetto a rigide definizioni di standard prestabiliti che comprimono i tragitti individuali e non permettono ai singoli apprendenti di trovare il proprio ritmo.

Soprattutto nelle classi della scuola secondaria, il tema dell'apprendimento della L2 diventa cruciale ai fini dell'inserimento positivo e di una storia di buona integrazione. Ed è da questo ordine di scuola che provengono oggi le domande più pressanti di elaborazione di "modelli" organizzativi, di percorsi/tipo e di strumenti didattici basati anche sull'auto-apprendimento.

Alcune consapevolezza dalle quali partire

L'insegnamento dell'italiano come seconda lingua non è dunque all'anno zero. Vent'anni di pratiche e di sperimentazioni, a volte circoscritte, limitate e per lo più silenziose; altre volte documentate e messe a disposizione di altri, ci consegnano alcune consapevolezza e punti fermi dai quali partire per la programmazione.

Vediamone alcuni. Diversi sono i tempi richiesti dall'apprendimento dell'italiano L2 per la **comunicazione di base** (BICS, *basic interpersonal communication skills*) e dall'apprendimento dell'italiano **lingua veicolare di studio** per apprendere i contenuti disciplinari (CALP, *cognitive academic language proficiency*), (Cummins,1989).

Per il primo percorso, sono necessari, in genere, alcuni mesi; per il secondo percorso, il cammino è lungo e **deve coinvolgere tutti i docenti della classe**: ognuno deve assumere il ruolo di "facilitatore di apprendimento" "per il proprio ambito disciplinare.

Una parte dei docenti, non ancora consapevole dei due diversi sforzi e della loro differente portata (italiano per comunicare / italiano per studiare) può ritenere che un alunno straniero diventato abbastanza fluente negli scambi quotidiani debba "funzionare" come un alunno italofono, mentre sono invece ancora necessarie attenzioni mirate e **forme molteplici di facilitazione** che sostengano l'apprendimento dell'italiano settoriale, astratto, riferito a saperi e concetti disciplinari.

L'acquisizione dell'italiano, "concreto" e contestualizzato per comunicare nel "qui e ora" è resa più rapida ed efficace dalla **situazione di apprendimento mista** (tipica delle seconde lingue): gli alunni stranieri imparano infatti a scuola e fuori dalla scuola, negli

scambi quotidiani con i pari, nei momenti informali del gioco e dello scambio. Per apprendere l'italiano L2 per comunicare, i pari italofoeni rappresentano infatti la vera "autorità" linguistica e il modello d'uso al quale riferirsi.

I criteri della "facilità e gradualità", rispetto alle strutture linguistiche da presentare, devono essere rivisti alla luce dei risultati della linguistica acquisizionale (l'osservazione degli stadi di interlingua attraversati dagli apprendenti non italofoeni).

Alcuni contenuti considerati facili per gli alunni italiani e nei tradizionali testi di grammatica (ad esempio, il sistema degli articoli), rappresentano in realtà una grande difficoltà per gli apprendenti stranieri.

Attualmente sta aumentando, come abbiamo visto, la quota degli alunni stranieri nati in Italia (circa la metà del numero totale) e che entrano quindi nella scuola primaria già italofoeni (sono circa il 60% i nati in Italia in questo ordine di scuola). Le situazioni più diffuse di non conoscenza dell'italiano al momento dell'inserimento riguardano dunque oggi soprattutto la *scuola secondaria di primo e secondo grado*. È a questi ordini di scuola, come abbiamo visto, che vanno indirizzate maggiormente risorse, attenzioni e strumenti.

Per gli alunni neo arrivati

Per rispondere ai bisogni linguistici degli alunni stranieri non italofoeni sono necessari tempi, strumenti, risorse di qualità.

In particolare, **nella prima fase, un intervento efficace dovrebbe prevedere circa 8-10 ore settimanali dedicate all'italiano L2 (circa 2 ore al giorno) per una durata di 3-4 mesi.**

Gli obiettivi di questa prima fase dovrebbero essere: la capacità di ascolto e produzione orale; l'acquisizione delle strutture linguistiche di base; la capacità tecnica di letto/scrittura. In questa fase alcuni hanno proposto di formare le cosiddette "classi di accoglienza" della durata di alcuni mesi/un anno, propedeutiche all'inserimento nella classe ordinaria.

Questo dispositivo "separato" tuttavia non è risultato in altri Paesi del tutto efficace (Eurydice, 2004) e si dovrebbe tendere verso un insegnamento dell'italiano L2 *integrato*. In genere, nelle "classi di accoglienza" (per alunni di età a e classi diverse) si insegna la lingua per comunicare, ma – abbiamo visto – questa non è una grande difficoltà per gli alunni stranieri.

Inoltre, la lingua per comunicare si acquisisce in maniera più rapida ed efficace soprat-

tutto nelle interazioni quotidiane con i pari italofoeni, e non nelle situazioni “separate”. E ancora, molti alunni stranieri – che provengono da una adeguata scolarizzazione nel Paese d’origine – riescono abbastanza precocemente a seguire alcuni contenuti del curriculum comune e ambiti disciplinari (ad es: matematica, geografia ...) se questi vengono proposti anche attraverso supporti non verbali.

Anzi, alcuni alunni possono aver acquisito in determinate discipline competenze e conoscenze pari o superiori rispetto al livello della classe. Per costoro, dunque, la permanenza in una situazione separata ritarderebbe, anziché accelerare, l’apprendimento comune. **Si è verificato inoltre che il passaggio temporaneo in una classe “separata” rischia di far declinare la motivazione degli apprendenti stranieri”.**

Per la definizione dei livelli, degli obiettivi, della programmazione ... si può contare da qualche anno su un importante documento europeo il **Quadro comune europeo di riferimento per le lingue**, che può dare indicazioni utili per la conoscenza degli allievi, la rilevazione dei bisogni, la programmazione delle attività, la valutazione (Consiglio d’Europa, 2002).

La *lingua di origine* degli allievi stranieri – qualunque essa sia – è sempre una *chance*: una componente importante di un bilinguismo da valorizzare e non una lingua da estirpare in fretta e da svaloriare.

Un sillabo “su misura”

Abbiamo visto che il viaggio dentro l’italiano L2 si presenta come un’avventura cruciale per l’integrazione e complessa dal punto di vista didattico, soggetta a importanti variabilità.

Dalla parte di chi insegna, significa prestare attenzione a due rotte diverse: costruire le basi specifiche della L2 (lessico, strutture, capacità comunicative) nel tempo dell’intervento mirato per gli alunni non italofoeni, avendo la consapevolezza che si tratta di una fase in transizione che evolve più o meno velocemente verso la situazione degli apprendimenti comuni.

E dunque che, alla prima rotta, va affiancato piuttosto precocemente un altro cammino, quello della facilitazione linguistica riferita ai contenuti di studio curricolari. Ma ogni apprendente segue ritmi diversi e spesso imprevedibili: alcuni “bruciano le tappe” e mal sopportano gli interventi “specifici” e i moduli organizzati per stranieri; altri invece, inseriti nello stesso periodo, procedono più lentamente e richiedono tempi più dilatati.

Serve allora una sorta di **sillabo “ibrido”** (Nunan, 1988, Lo Duca 2006), un copione largo per poter costruire un **percorso di italiano L2 su misura**, dal momento che: «Il punto di partenza per la costruzione di un curriculum centrato sul discente è un’analisi dei

suoi bisogni comunicativi e delle sue caratteristiche di apprendente. Tale analisi conterrà dati biografici, indicazioni di esperienze di apprendimento linguistico precedenti, di preferenze quanto ad attività di apprendimento, di aspettative relative ai risultati del corso; indicazioni relative agli stili, o modi di apprendere» (Ciliberti, 2000).

“Sillabo ibrido” che tuttavia non significa *bricolage* linguistico, casualità delle scelte, improvvisazione delle proposte. Anzi, più la situazione di apprendimento si presenta variegata e plurale, maggiore è la necessità di poter contare su riferimenti chiari, bussole definite di orientamento, direzioni verso le quali tendere, con tempi e ritmi diversi, impacci e conquiste da risolvere e accompagnare caso per caso. Sulla base dei diversi tragitti di apprendimento dell’italiano L2, possiamo tuttavia osservare che gli apprendenti stranieri inseriti nella scuola attraversano grosso modo tre diverse fasi (Favaro, 2002).

a) La fase iniziale dell’apprendimento dell’italiano L2 per comunicare corrisponde grosso modo, per la rilevazione iniziale e per la definizione degli obiettivi, alla descrizione dei livelli A1 e A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (Consiglio d’Europa, 2002), è la fase alla quale i docenti hanno prestato in questi anni e ancora prestano più attenzione perché si caratterizza per i bisogni urgenti e immediati di comunicazione. Ha a che fare con l’intervento specifico (il cosiddetto laboratorio di italiano L2), intensivo e con orario “a scalare”, più denso nei primi due/tre mesi, più diluito in seguito.

Gli obiettivi privilegiati di questa fase riguardano soprattutto:

- lo sviluppo delle capacità di ascolto e comprensione dei messaggi orali;
- l’acquisizione del lessico fondamentale della lingua italiana (le circa 2000 parole più usate);
- l’acquisizione e la riflessione sulle strutture grammaticali di base;
- il consolidamento delle capacità tecniche di lettura/scrittura in L2.

b) La fase “ponte” di accesso all’italiano dello studio

È questa forse la fase più delicata e complessa, alla quale dedicare attenzioni importanti, consolidando gli strumenti e i materiali didattici e affinando le modalità di intervento di tipo linguistico.

Se, nella prima fase, il posto centrale era dedicato ad attivare l’uso autonomo della L2 per comunicare, in questo caso gli obiettivi sono duplici:

- a) rinforzare e sostenere l’apprendimento della L2 come lingua di contatto e, nello stesso tempo,

b) fornire all'apprendente competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare all'apprendimento comune.

Usare la lingua per studiare significa imparare a contestualizzare e decontestualizzare, definire, connettere, spiegare, esplicitare, ecc.

Un cammino lungo e difficile che deve avere la caratteristica centrale di essere aperto, “**generativo**”, capace di dare l'avvio a successivi passi in autonomia: a partire dai contenuti di base di un determinato argomento disciplinare, l'allievo straniero deve essere indirizzato a ampliare il lessico di riferimento, allargare i concetti, stabilire connessioni, e così via.

In questa fase, l'enfasi è dunque sulla lingua scritta, sulla capacità, ad esempio, di comprendere testi diversi (informativi, espositivi, regolativi, narrativi, descrittivi, argomentativi), pianificare esposizioni orali attorno a un contenuto dato, integrare la comunicazione orale con supporti visivi e multimediali, ecc.

Non si tratta quindi solo di agire sui testi comuni di studio per farne dei materiali semplificati e più sostenibili (può tuttavia essere utile anche questo in una fase transitoria), ma di agire anche sull'apprendente, accompagnandolo con chiavi di lettura ed attrezzi efficaci nel suo cammino dentro la lingua dello studio (Grassi e altri, 2003), dal momento che: «Gli usi tecnico-specialistici di una lingua richiedono il controllo attento dell'introduzione dei termini specialistici, l'educazione al discorso scientifico, la precisione nell'esplicitazione dei tratti semantici, il sistematico controllo della comprensione.

Tutto ciò consente di assumere come un'occasione importante di educazione linguistica la comunicazione nei settori disciplinari, coinvolgendo in tale azione anche i docenti delle materie diverse dall'italiano» (Vedovelli, 2002).

In altre parole, l'allievo non italofono impara l'italiano per studiare, ma **impara l'italiano anche studiando**, accompagnato in questo cammino da tutti i docenti che diventano “facilitatori” di apprendimento e che possono contare oggi su strumenti da sperimentare, quali: glossari plurilingui che contengono termini chiave relativi alla microlingua delle varie discipline; testi “semplificati” che propongono i contenuti comuni con un linguaggio più accessibile; percorsi-tipo di sviluppo delle abilità di scrittura e di lettura/comprendimento di testi narrativi.

c) La fase degli apprendimenti comuni

L'italiano L2 resta in questa fase sullo sfondo e fornisce ai docenti di classe chiavi interpretative per cogliere le difficoltà che possono permanere e per intervenire su di esse.

Ma le modalità di mediazione didattica e di facilitazione messe in atto per tutta la classe e per gestire la sua irriducibile eterogeneità possono essere in gran parte efficaci anche per gli alunni stranieri. Anzi, il loro punto di vista diverso su un tema geografico, storico, economico, ecc. e la loro capacità metalinguistica, che nel frattempo ha avuto modo di allenarsi e che si è affinata, dal momento che abitano le due lingue e portano con sé altri riferimenti culturali, potranno essere potenti occasioni per introdurre uno sguardo interculturale.

La microlingua delle discipline

Gli alunni stranieri inseriti nelle classi finali della scuola primaria e nella scuola secondaria si confrontano da subito con le lingue delle discipline, ognuna delle quali si basa su un vocabolario specifico, un codice retorico che la contraddistingue, modalità testuali proprie.

Tutti gli allievi imparano con il tempo e durante tutta la loro scolarità a familiarizzarsi gradualmente con la varietà dei discorsi e dei testi, comprendere consegne che si fanno via via più complesse, prendere la parola a partire dalle diverse modalità dello scritto. Per coloro che apprendono l'italiano come seconda lingua, questo compito risulta cruciale e difficile perché deve essere superato in tempi brevi e potendo contare su risorse linguistiche ancora limitate.

Anche le consegne che introducono e accompagnano le attività sono spesso complicate da decodificare e diverse da disciplina a disciplina.

In storia, ad esempio, sono cruciali ai fini della comprensione:

- le espressioni e gli indicatori di tempo: *prima, durante, mentre, in seguito, prima di Cristo, nel III secolo, nel 753, all'inizio del 1200, alla fine .., fino al 1492, da ...a ...e* l'uso variegato della temporalità (passato remoto, imperfetto, presente storico...);
- l'espansione del nome e l'uso frequente dei sinonimi: *il re di Roma, il sovrano, l'imperatore, il regno, l'impero...*;
- le strutture sintattiche che esprimono causa-effetto, conseguenze, circostanze: *ma, malgrado, grazie a..., da un lato..., dall'altro...*;
- l'importanza dei participi e degli aggettivi che sembrano vicini per forma, ma che veicolano significati opposti come, ad esempio: *vinti e vincitori, conquistato e conquistatore...*;
- a presenza diffusa di soggetti collettivi: *noi, l'uomo, gli uomini, il popolo, la popolazione...*

A proposito del lessico disciplinare, gli alunni stranieri si trovano inoltre di fronte sia a

parole specifiche proprie di una disciplina, sia a parole comuni usate però con un'accezione specifica che rappresentano l'ostacolo più arduo.

Si è notato, ad esempio, che **in matematica** essi hanno spesso minori difficoltà a comprendere e memorizzare il lessico settoriale quando esso è specifico e monosemantico (*triangolo, isoscele, angolo, continente...*) piuttosto che a capire le parole di uso corrente, ma che sono polisemantiche e usate con accezione specifica, come ad esempio: *figura, pianta, scala...*

Un doppio sforzo

“Li Li è bravissima in matematica; non ha difficoltà con le operazioni e i calcoli, ma di fronte al testo di un problema si perde. Non comprende le frasi e le consegne e non capisce che cosa deve fare. Se invece le presento lo stesso problema in forma solo grafica, lo risolve in fretta. Ad esempio, se disegno un rettangolo e le do le misure dei lati, sa calcolare velocemente il perimetro e l'area.” “Alban impara i testi di storia e di scienze a memoria, ma se gli faccio una domanda, non riesce a rispondere, a ritrovare l'informazione, oppure ricomincia da capo a ripetere tutto di nuovo.”

Li Li e Alban, come tanti altri alunni stranieri, stanno apprendendo in realtà **molte lingue** nello stesso momento: l'italiano orale, la lingua scritta, i saperi e le retoriche disciplinari, la comunicazione scolastica. A differenza degli alunni italiani, che possono concentrare la loro attenzione sul contenuto degli enunciati, dal momento che gran parte della forma è già acquisita, gli apprendenti stranieri *devono portare la loro attenzione contemporaneamente sia sulla forma che sul contenuto*, compiendo così un doppio sforzo.

Lingua di scolarizzazione, dello studio, delle discipline: l'italiano per seguire il curriculum comune dà la priorità alla dimensione cognitiva (*informativa*) su quella sociale e interpersonale (*comunicativa*).

I discorsi disciplinari si differenziano da quelli ordinari per gli enunciati a forte densità informativa, per l'assenza di ridondanza che caratterizza, in genere, la lingua orale. Operano un movimento crescente di oggettivazione e astrazione, che va di pari passo con la piramide scolare: più si sale nell'ordine di scuola, più la lingua dello studio diventa “disincarnata”, astratta e distante.

Gli alunni inoltre devono leggere, ascoltare, comprendere e produrre differenti tipi di testo. La difficoltà non consiste tanto, e solo, nel dover apprendere il lessico specifico di ciascuna area tematica, quanto nella necessità di concettualizzare – e poi esprimere – l'organizzazione relazionale e strutturale degli oggetti della conoscenza.

Il prisma dei compiti richiesti all'alunno può essere così delineato:

- comprendere il tema, il contenuto;
- comprendere e memorizzare il lessico e le strutture specifici;
- individuare la gerarchia delle informazioni ;
- concettualizzare (nessi logici, spaziali, temporali, causali...);
- verbalizzare i concetti attraverso il codice retorico proprio di una determinata disciplina.

Se si osservano, da un lato, le produzioni orali e scritte degli alunni stranieri e, dall'altro, la lingua utilizzata per la spiegazione e lo studio delle diverse discipline si ha l'impressione di trovarsi di fronte a un divario quasi insormontabile.

I testi prodotti dagli alunni stranieri sono quasi sempre di tipo narrativo; le frasi contengono una sola informazione e sono collegate da connettivi quali "e... e poi... e allora..." e sono raramente espanse. Le spiegazioni dell'insegnante e soprattutto i testi di studio sono invece estremamente complessi dal punto di vista informativo e sintattico; sono descrittivi ed esplicativi, quasi mai narrativi; sono fortemente decontestualizzati e propongono un lessico astratto.

Linguaggi a confronto. Caratteristiche delle produzioni degli alunni

- gli enunciati contengono una sola informazione;
- le frasi si succedono in maniera semplice e paratattica (e poi... e allora... e dopo...);
- i soggetti consistono spesso di pronomi personali deittici;
- i nomi appaiono come oggetto o dopo i dimostrativi (ecco... c'è...), raramente vi è espansione attraverso l'uso di aggettivi o di altri sintagmi nominali;
- le negazioni sono semplici;
- le interrogazioni sono rese attraverso l'intonazione;
- il sistema verbale si esprime attraverso le forme del presente, passato prossimo e imperfetto;
- il discorso è di tipo narrativo, anche se lo scopo è esplicativo, ed è contestualizzato.

Caratteristiche delle lezioni e dei testi di studio

- ogni enunciato contiene più informazioni;
- ricorrono numerose le frasi subordinate;
- sono frequenti le frasi relative e le forme passive;
- i sintagmi nominali soggetto e complemento sono espansi;
- il soggetto può avere uno sviluppo importante (attraverso una relativa, ad esempio) e ciò comporta una distanza tra il nome e il verbo;
- il soggetto è spesso rappresentato da un nome astratto;
- le negazioni sono complesse;

- il lessico è astratto e specifico;
- il messaggio è spesso di tipo descrittivo e esplicativo, più raramente narrativo, ed è fortemente decontestualizzato (nessun uso di deittici).

Interdiscorsi : costruire passaggi verso la lingua “alta”

Per comprendere e usare la lingua veicolare dello studio, l'alunno straniero deve acquisire competenze diverse, di tipo linguistico, testuale, culturale, oltre che cognitivo e informativo, rispetto ai contenuti e ai temi delle diverse discipline.

La difficoltà maggiore per gli allievi stranieri consiste nella **costruzione di una competenza interpretativa**, la sola garanzia dell'appropriazione dei saperi disciplinari.

Un percorso lungo e complesso che deve essere attivato, accompagnato e sostenuto da attenzioni didattiche mirate e da facilitazioni linguistiche che si pongono l'obiettivo di rendere l'apprendente sempre più autonomo.

Lo scopo finale è quello di aiutare l'allievo a costruire da solo la catena delle riformulazioni, passando dal linguaggio decontestualizzato a quello contestualizzato, nel momento iniziale dell'approccio al testo per comprenderlo e, successivamente, a compiere il percorso inverso, per la concettualizzazione e la verbalizzazione adeguata dei contenuti.

Per fare questo, l'alunno deve essere aiutato a:

- scoprire che gli enunciati non sono equivalenti, né sul piano cognitivo, né su quello linguistico e che sono utilizzati in situazioni differenti;
- decontestualizzare gli enunciati, sopprimendo i deittici, in modo tale da renderli trasparenti e comprensibili;
- combinare le frasi attraverso un uso più sicuro ed espanso della sintassi, a partire dalle forme di subordinazione temporale e causale, per arrivare in seguito alle finali, alle ipotetiche...;
- modificare testi e messaggi dalla modalità narrativa e paratattica (e poi... e allora...) alla modalità espositiva ordinata in senso logico e cronologico.

La questione dell'integrazione scolastica, ovvero di una buona riuscita, è direttamente collegata alla progressiva padronanza delle varietà dell'italiano e dei discorsi disciplinari.

Si tratta di costruire, fra i discorsi quotidiani e i discorsi disciplinari, delle forme intermedie che possono via via condurre verso la formulazione di enunciati più “esperti”: passaggi che possono assicurare percorsi di appropriazione e di costruzione di senso.

Sostenere dunque la **costruzione di “interdiscorsi”**, simili agli stadi di interlingua

individuati per la comunicazione interpersonale, che muovano dalle forme quotidiane dell'orale verso quelle dello scritto.

Gli alunni stranieri (e anche gli italiani) devono essere resi precocemente consapevoli della varietà dei discorsi e della loro maggiore o minore informalità/formalità, a seconda delle situazioni e degli interlocutori.

Per lo sviluppo di **competenze linguistiche di “secondo livello”**, che prevedono, tra le altre, la narrazione, l'esposizione di un contenuto, l'espressione di punti di vista diversi, si possono proporre attività diverse, indirizzate ad apprendenti di età e classi differenti a seconda delle complessità delle competenze da attivare.

Ne proponiamo alcune:

Diversi usi della lingua orale

Tu mi detti, io scrivo... Fin dalla scuola dell'infanzia, si può chiedere ai bambini di raccontare un fatto, un evento, una storia, che l'insegnante provvederà poi a mettere in forma scritta. La situazione di dettatura per comporre un testo scritto sollecita i bambini a ricercare una forma più adeguata, ricca dal punto di vista lessicale, esplicita rispetto ai soggetti, i personaggi, le azioni. Li sollecita inoltre a confrontarsi fra loro e a co-costruire gli enunciati scegliendo la forma più adatta.

Dall'intervista alla presentazione dei dati. Si possono invitare gli alunni stranieri a raccogliere testimonianze e interviste fra i pari o fra gli adulti – definito un tema di interesse comune e data una traccia concordata – e si chiede successivamente di riferire i risultati della piccola indagine che sono stati oggetto di analisi, classificazione, confronto.

Uno stesso fatto raccontato in situazioni diverse. Si sollecitano gli allievi stranieri a riferire un fatto, prima ai compagni, usando un linguaggio più informale e concreto e poi a presentarlo nella rubrica della cronaca del telegiornale (o nel giornalino della classe), curando la forma, la successione cronologica, l'accuratezza dei fatti.

La narrazione

Due storie al mese. Fin dalla scuola dell'infanzia, la programmazione delle attività di sviluppo dell'italiano L2 può prevedere la presentazione di due storie al mese, scelte fra i testi più adatti – per lunghezza, forma, contenuto, interesse, illustrazioni – all'età e al livello linguistico degli alunni stranieri. Possono essere scelte anche narrazioni in forma bilingue, individuate fra quelle scritte nella lingua d'origine degli alunni non italo-foni presenti in classe. L'insegnante legge più volte ad alta voce la storia, ne presenta le sequenze attraverso le illustrazioni; mette in evidenza i personaggi, gli ambienti, le parole/chiave ...Successivamente si chiede ai bambini di ascoltare e riascoltare il

racconto, mettere in ordine la storia; ri-raccontarla, registrando le produzioni degli apprendenti e riascoltandole più e più volte.

La descrizione. Al fine di arricchire il lessico, introdurre e far usare nuovi termini, rendere in maniera efficace i chiaroscuri e gli stati d'animo, vengono proposte agli alunni stranieri attività di descrizione relative alle “storie del mese”: come sono i protagonisti; quali caratteristiche hanno gli ambienti, come sono gli oggetti presenti nella storia ...

I racconti in scena. Per memorizzare i racconti e allenare gli alunni a padroneggiare sempre di più la competenza narrativa, gli alunni stranieri vengono sollecitati a “mettere in scena” le storie, ri-raccontandole al gruppo, proponendo i dialoghi oppure alternando i dialoghi alla voce narrante, caratterizzando personaggi, scambiando le parti...

Le attività che si propongono di sviluppare la competenza narrativa si svolgono in maniera più efficace in un piccolo gruppo nel quale ogni apprendente può facilmente ascoltare e prendere la parola, rispettando i tempi e i ritmi di ciascuno. Le sollecitazioni che vengono proposte a partire dal racconto sono inoltre ricorrenti e ridondanti, dal momento che le routine didattiche contribuiscono a dare sicurezza, rinforzano la comprensione, costruiscono degli ancoraggi trasparenti ai quali riferirsi.

Esporre dei contenuti

- **Immagini e parole.** Oltre alle attività consuete di comprensione e facilitazione dei testi espositivi (individuazione delle informazioni e delle parole/chiave; sintesi guidate attraverso domande; riformulazione dei testi in maniera linguisticamente semplificata...), si possono invitare gli alunni a produrre il proprio testo espositivo, a partire da quello di base, realizzando un prodotto in *power point*, composto da immagini e didascalie da presentare poi al gruppo dei compagni. In questo modo, si può lavorare, sia sulla comprensione dei testi scritti che sulla capacità di esporre oralmente un argomento contando anche su supporti visivi.

La definizione. La definizione è una forma linguistica molto ricorrente e ampiamente diffusa nella lingua dello studio. Si possono invitare gli alunni stranieri a raccogliere e a classificare i diversi modi di definire un oggetto, un personaggio, un fatto, un concetto... per accompagnarli poi a proporre le loro definizioni a partire da domande /guida diverse e da modalità individuate: chi è; che cos'è; a che cosa serve; è il contrario di

Sostenere punti di vista

Saper argomentare e sostenere il proprio punto di vista grazie a ragioni, convincimenti ed evidenze rappresenta una competenza complessa e linguisticamente raffinata. Si pos-

sono avviare gli allievi verso l'argomentazione aiutandoli a rintracciare punti di vista diversi, cogliere le ragioni degli uni e degli altri; esprimere un giudizio portandone i motivi. Anche in questo caso, la narrazione costituisce una riserva di testi, situazioni e occasioni per invitare gli apprendenti a mettersi “nei panni di ...”.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2005), *L'italiano L2 per studiare*, Comune di Venezia - Centro Documentazione Educativa, ciclostilato
- A.Appelfeld (2008), *Storia di una vita*, Guanda, Milano
- P. Balboni P. (2002), *Le sfide di Babele*, Torino, Utet
- Bettoni C. (2002), *Imparare un'altra lingua*, Bari, Laterza
- Ciliberti A. (2000), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano-Firenze, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001)
- Cummins J. (1989), *Empowering minority students*, Sacramento, California Association for Bilingual Education
- Diadori P. (a cura di) (2001), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier
- Favaro G. (a cura di) (1999), *Imparare l'italiano. Imparare in italiano*, Milano, Guerini
- Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano-Firenze, RCS, La Nuova Italia
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze
- Favaro G. (a cura di) (2011), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior-Spaggiari, Bergamo
- Grassi R., Valentini, R. Bozzone Costa R. (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra
- Lo Duca M.G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma
- Nunan D. (1988), *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Milano, Bompiani
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci



5. SCUOLE D'INFAZIA: ISTITUTI E DOCENTI PARTECIPANTI AL CONVEGNO e ai laboratori di Lonigo, organizzati dall'I.C. "C. Ridolfi" (23 marzo 2011) su "Inclusione e Accoglienza nella scuola d'infanzia"

N.	ISTITUTO	DIRIGENTE SCOLASTICO
1.	IC "C. Ridolfi" - Lonigo (vi)	Sartori Silvana
2.	DD "E.O. Scortegagna" - Lonigo	Marcolungo Gigliola
3.	DD. 1° Circolo Arzignano (vi)	Calearo Goretta
4.	DD. 2° Circolo Arzignano	Molon Claudio <i>reggente</i>
5.	IC Torri di Quartesolo 2 - Torri di Quartesolo VI	Turato Angelo
6.	IC "Marconi" - Altavilla Vicentina	Fortuna Antonio
7.	IC "Fabiani" - Orgiano	Marangon Franco
8.	IC 1 - Montecchio Maggiore	Tamiozzo Anna Maria
9.	IC 2 - Montecchio Maggiore	Cracco Sergio
10.	IC - Barbarano Vicentino	Battistin Lorenzo <i>reggente</i>
11.	IC - Grancona	Tamiozzo Anna Maria <i>reggente</i>
12.	IC "Muttoni" - Sarego	Santagiuliana Maria
13.	IC "Fogazzaro" - Noventa Vicentina	Saggiaro Luca
14.	IC Sossano	Saggiaro Luca <i>reggente</i>
15.	IC "Palladio" - Pojana Maggiore	Frizzi Barbara <i>reggente</i>
16.	IC Montebello Vicentino	Santagiuliana Maria <i>reggente</i>
17.	IC "Galilei" - Brendola	Frighetto Jole
18.	IC Vicenza 2	Brancaccio Anna
19.	IIS "Da Vinci - Noventa Vicentina	Formaggio Carlo Alberto <i>reggente</i>
20.	IIS "Masotto" - Noventa Vicentina	Formaggio Carlo Alberto
21.	IIS - Lonigo (vi)	Velgi Lvio

Al Convegno, patrocinato dal Comune di Lonigo, promosso dalla S.S. 1° grado "C. Ridolfi" di Lonigo con la direzione della dott.ssa Silvana Sartori, hanno partecipato 230 docenti, alla presenza del dott. Franco Venturella, dirigente dell'USP. Dopo la conferenza dettata dalla dott.ssa Graziella Favaro, il 1 aprile 2011 sono stati realizzati cinque laboratori:

Laboratorio 1:

L'accoglienza degli alunni con cittadinanza non italiana neo-arrivati: il protocollo di accoglienza, valutazione della competenza linguistica e cognitiva , attività e proposte per favorire l'integrazione in sezione/classe. Il gruppo scambia le esperienze, formuli proposte e idee.

Laboratorio 2:

La valutazione degli alunni stranieri, in particolare di coloro che si possono definire neo-arrivati, pone diversi ordini di problemi, dalle modalità di valutazione a quelle di certificazione, alla necessità di tener conto del singolo percorso di apprendimento. il gruppo rifletta sull'argomento, evidenzi problematichè, scambia esperienze e formuli proposte o idee.

Laboratorio 3:

Lingua d'origine: riconoscere e valorizzare le lingue d'origine, la cultura, le tradizioni e il bilinguismo: "prof. io sono più intelligente nella mia lingua...". Proposte per conoscere, valorizzare la lingua materna, la cultura, le tradizioni del paese di origine di ogni alunno: narratori stranieri in italiano.

Laboratorio 4:

Gli adulti e le famiglie degli alunni con cittadinanza non italiana: identità, incontri, integrazione, partecipazione. il gruppo discute e traccia possibili percorsi per favorire la corresponsabilità tra scuola e famiglia straniera.

Laboratorio 5:

L'italiano come seconda lingua per comunicare, per apprendere, per la narrazione,.....
L'italiano delle seconde generazioni: come sviluppare l'educazione linguistica nelle sezioni/classi multiculturali. Il gruppo esprima idee e percorsi per l'alfabetizzazione e la competenza linguistica.

6. APPORTO DELLA DOTT.SSA GRAZIELLA FAVARO, su “Scuole d’infanzia”. L’integrazione comincia dai più piccoli“

I bambini stranieri inseriti nella scuola dei piccoli, sono per la quasi totalità nati in Italia; alcuni sono già italofoeni al momento dell’ ingresso (coloro che hanno frequentato l’asilo nido), altri lo diventeranno in tempi piuttosto brevi, aggiungendo la nuova lingua a quella materna.

La scuola dell’infanzia rappresenta il luogo nel quale essi sperimentano e vivono per la prima volta le loro differenze di lingua, colore della pelle, gesti e linguaggio non verbale. È il luogo nel quale imparano a relazionarsi con altri bambini e adulti, adattando e affinando di volta in volta le loro strategie e gli approcci.

È anche il contesto, quotidiano e pregnante, con il quale i genitori migrati – e, in particolare, le mamme – entrano in contatto, rompendo una condizione di isolamento durata per alcune fino a quel momento.

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

Sono soprattutto due le rappresentazioni polarizzate lungo le quali si collocano le immagini che i genitori stranieri hanno della scuola dell’infanzia.

Da un lato, vi è l’idea di un **luogo di accudimento e protezione dei figli**, che dovrebbe assicurare cure, attenzioni e calore soprattutto al corpo del bambino. Dall’altro lato, vi è la concezione di uno **spazio in cui già dovrebbero iniziare gli apprendimenti** e nel quale chiedere al bambino anche prestazioni di tipo cognitivo già di carattere “scolastico”. Nel primo caso, si pensa che “la scuola vera cominci a sei anni” e quindi anche le aspettative sono ridotte e la frequenza regolare e costante può iniziare 4-5 anni.

Nell’altro caso invece, si può ritenere che la scuola dell’infanzia italiana sia troppo sbilanciata sul versante ludico e della socializzazione e poco richiedente in termini di compiti cognitivi. Fra queste due rappresentazioni polarizzate e schematiche, che si basano anche sull’esperienza del paese d’origine, si collocano naturalmente le tante e diverse aspettative dei genitori nel momento dell’accesso.

È il fattore “tempo” che si incaricherà di modificare e tutelare le rappresentazioni e che contribuirà a fare della scuola dell’infanzia un luogo educativo dapprima parallelo alla famiglia, poi complementare ad essa e infine integrato, rispetto al modello educativo familiare.

Genitori stranieri e rappresentazione della scuola dell’infanzia

1ª fase: servizio “parallelo”

(prima dell’accesso e durante la prima fase dell’inserimento). La scuola è considerata soprattutto un luogo di cura e di protezione che dà risposta alle necessità e ai bisogni

della famiglia. Le aspettative sono ridotte e hanno a che fare soprattutto con l'accudimento, la cura del corpo e le esigenze primarie del bambino.

2^a fase: servizio “complementare”

La scuola dell'infanzia è uno spazio educativo che dà aiuto e sostegno alla famiglia nella crescita del figlio, ma che si rivela importante anche per il bambino stesso. Le aspettative hanno a che fare, oltre che con gli aspetti della cura, anche con i temi della crescita di tipo affettivo, relazionale, comunicativo, linguistico, sociale. La famiglia (le madri soprattutto) pongono alle insegnanti anche domande e dubbi sulle proprie scelte educative.

3^a fase: servizio “integrativo”

La scuola dell'infanzia è considerata uno spazio educativo importante e positivo per tutti i bambini, indipendentemente dai bisogni della famiglia di accudimento dei loro figli. È attenta allo sviluppo affettivo, relazionale, sociale, linguistico, cognitivo. L'attenzione della famiglia e le aspettative sono indirizzate anche alle attività, agli input educativi, alle proposte del servizio.

Fra tre e sei anni

In molti documenti europei (Libro Verde, Raccomandazioni, Ricerca Eurydia), **l'inserimento diffuso dei bambini figli di immigrati nella scuola dell'infanzia è ritenuto una delle priorità di una positiva integrazione. In questo tempo si impara a strutturare legami di amicizia importanti**, ci si rapporta con le **regole e i modi del vivere insieme** al di fuori della dimora, si sviluppano abilità motorie, espressive, cognitive grazie alle diverse attività che vengono proposte. **Si apprende la lingua** per denominare, descrivere, raccontare. Nella scuola dell'infanzia i bambini **esplorano il mondo e raccontano il mondo**. Ogni giorno nuove parole entrano nel loro lessico e sono acquisite grazie alle esperienze quotidiane che compiono con gli altri. Parole che portano dentro la casa e che loro stessi insegnano ai genitori: l'italiano diventa così **“lingua filiale”**, che i bambini trasmettono ai genitori, dall'esterno verso l'interno.

“Mia figlia è inserita nella sezione coccinella; l'anno scorso era nei leprotti; all'inizio non sapevo che cosa voleva dire, me l'ha spiegato lei”; “Quando Omar torna da scuola, mi racconta chi è Arlecchino e che ha giocato con il burattino che si chiama Pinocchio che ha il naso lunghissimo, così anch'io imparo delle storie che non conoscevo”.

Ogni giorno a scuola i bambini imparano un pezzetto di mondo e apprendono anche a dirlo e a raccontarlo ai loro genitori.

Il rischio implicito in questo **“ribaltamento di ruoli”** è quello di una svalorizzazione di fatto delle famiglie straniere, che si può strutturare giorno dopo giorno in maniera

inconsapevole, in seguito a gesti e a forme di distanza e non coinvolgimento.

La discontinuità più accentuata che si sperimenta a volte nei confronti delle famiglie straniere può portare ad una forma non voluta di **“accaparramento” dei bambini e ad una proposta di assimilazione di fatto.**

In questa logica, si sottolineano le mancanze e le carenze da colmare e restano nell’ombra le differenze vissute da scambiare e i possibili apporti reciproci. Dal punto di vista dello sviluppo linguistico, **il periodo che va dai tre ai sei anni è cruciale ai fini dell’apprendimento del lessico, delle strutture linguistiche, della capacità di descrivere e di narrare.** Come si presenta l’italiano dei bambini stranieri inseriti nella scuola dell’infanzia? Una ricerca osservativa condotta a Modena e a Milano su circa 50 bambini stranieri, messi a confronto con altrettanti coetanei italiani, ci fornisce alcune indicazioni in proposito.

L’acquisizione dell’italiano: tre diversi gruppi

Rispetto alla loro competenza in italiano, i bimbi stranieri coinvolti possono essere suddivisi in tre gruppi:

- a. coloro che si trovano ancora in una **fase di prime produzioni**, di interlingua basica caratterizzata dall’uso di parole/chiave, di termini passepartout che vengono in soccorso per denominare oggetti, di unità lessicali fisse, invariabili, non flesse;
- b. coloro che posseggono un’**interlingua più evoluta**, tra la varietà basica e post-basica, che consente loro una maggiore autonomia nella costruzione delle frasi, nelle quali si notano tracce di flessione grammaticale, nella presenza di verbi, di alcuni articoli, pronomi e preposizioni;
- c. coloro che sono in grado di esprimersi in **italiano in maniera quasi simile ai coetanei nativi**. La differenza sostanziale rispetto al gruppo precedente sta nella maggiore fluenza narrativa e nella più sicura padronanza grammaticale: i nomi sono flessi per genere e numero, vi è accordo nei sintagmi nominali tra articolo, nome e aggettivo; l’espressione della temporalità prevede l’uso di verbi al presente, passato prossimo, imperfetto; vi sono frasi subordinate temporali, causali, relative...; il lessico è ampio e composto sia da parole piene “referenziali” (nomi e azioni), che da termini espressivi (aggettivi).

Ecco alcuni frammenti di produzione in italiano da parte dei bimbi appartenenti ai tre gruppi.

a. I bambini con interlingua iniziale

C.C. è un bambino cinese, nato a Milano che ha frequentato la scuola dell’infanzia per due anni (è al suo secondo anno di frequenza). Alle domande/stimolo sulla sua gior-

nata, sui 40 giochi e gli amici, risponde in questo modo con produzioni che tendono a riprodurre, per “effetto eco”, parti delle domande dell’intervistatrice:

INT.: Che giochi fai?

C.C.: Xxxx drago giochi

INT.: Che cosa fa il drago?

C.C.: Mangiare ehm suo mh cofxxxx suo mangiare casa

INT.: Dove siete andati ieri?

C.C.: Noi siamo andato mh un po’ mici un po’ non amici

- : io quando andato casa io fa – an – andare comprare ferrari

A.X. è nata in Italia, ma è stata portata in Cina per essere affidata ai nonni fino all’età di tre anni e mezzo. Rientrata qui, frequenta la scuola dell’infanzia da un anno e mezzo. È una bambina che è uscita da poco dalla fase di silenzio; risponde ancora a monosillabi, usando un nucleo di parole di base fisse e invariabili. Ha problemi di articolazione fonologica e di pronuncia. Alle domanda sui giochi e il quotidiano, risponde con molti “non lo so; non mi ricordo”.

INV.: E tu stai nel negozio con la mamma? Cos’è che ti piace?

A.X.: Xxx la fogli

INV.: I fogli? Sono fogli così? Sono colorati?

A.X.: Mh colorati

INV.: E cosa fai coi fogli?

A.X.: mmh dignale

b. I bambini con interlingua post-basica

Nel secondo gruppo, si collocano i bambini che hanno maggiore autonomia nel costruire le frasi. Le loro produzioni sono fluenti, pur se risultano comprensibili solo grazie al contesto e alle immagini; nelle frasi si notano inoltre molti tentativi e tracce di flessione; i verbi sono espressi in tempi diversi: infinito, presente, passato prossimo, imperfetto; l’ausiliare è presente anche se non sempre nella forma adeguata.

EL. è al suo terzo anno di inserimento nella scuola dell’infanzia; non ha frequentato l’asilo nido e ha due fratelli più grandi che vanno a scuola e che presumibilmente sono un fattore di stimolo per lo sviluppo della L2. Ecco un frammento delle produzioni di EL. riferite al racconto della storia illustrata (Frog’s story).

EL. : ... e poi dicevano dobbiamo andare il letto perché sono i tardi

- e poi allora hanno andati fuori

- e poi si son svegliati ppoi e poi xxx ha visto xxx la rana poi è scappato via

- e poi xx sta mettendo la maglietta

- e poi stavano guardando dov’era la rana

- e poi pensava che era un topo ma non era

- e poi uno è aprito

Anche le produzioni di C.W., una bambina singalese al suo terzo anno di scuola dell'infanzia possano essere collocate a livello post-basico: è fluente, ha qualche incertezza lessicale, ma una buona padronanza della temporalità e della costruzione della frase.

C.W.: mh non mi ricordo non mi ricordo niente quando passato

- eh faccio i compiti xx faccio quello che dice la maestra

- e dopo qua ci sono un pò due pantofole stivali una sedia e il bimbo che dorme sul letto e la luce chiusa

- allora dopo allora faceva mangiare tante cose faceva mangiare tante cose perché erano uno dentro l'uomo ci sono due che fanno xxxx e così eh eh loro hanno fame e dopo c'era una persona che dava fa – tanti mangiari va a prendere fa mangiare va a prendere fa mangiare dopo quando erano abbracciati era finita.

c. I bambini con competenza simile “ai parlanti nativi”

Nel terzo gruppo si collocano i bimbi stranieri le cui produzioni registrate sono quasi indistinguibili rispetto a quelle dei parlanti nativi.

L.J. è un bambino cinese nato in Italia che ha frequentato anche l'asilo nido. Le sue produzioni in italiano sono articolate e fluenti e rese tali anche da frequenti “non mi ricordo” o “non lo sapevo”.

Il racconto della storia illustrata registra anche le produzioni al tempo passato remoto, l'uso di termini non comuni, e una buona capacità narrativa.

L.J.: c'era una volta un cane che voleva mangiare una rana

- però il bambino non gli voleva far mangiare

- poi il bambino andò a dormire intanto la rana scappò-usciva dal vaso

- poi era mattina si svegliò e poi sco-scomparve la rana

- poi il cane andò a cercarla negli stivali, nel vaso ... e poi il cane cadde dalla finestra poi si preoccupò ma non si era fatto niente. Allora il bambino si era arrabbiato e andò nel bosco a cercarla e gridò # poi non trovava niente.

Lì c'era un albero con l'alveare

La suddivisione in tre gruppi dei bambini stranieri sulla base delle osservazioni delle loro produzioni in italiano è naturalmente del tutto indicativa e orientativa, dal momento che le variabili individuali sono molteplici e i confini fra gli stadi interlinguistici sono fluidi e non così definiti. Può tuttavia essere utile a delineare situazioni/tipo utili per poter orientare l'osservazione e l'analisi.

Molti sono naturalmente i fattori che entrano in gioco in una situazione di osservazione che possono far sì che le produzioni orali siano più limitate e ridotte di quanto non avvenga in una situazione spontanea e non ansiogena: le timidezze dei bambini, la presenza di un'intervistatrice esterna (anche se ormai ben conosciuta ai bambini); la situazione inconsueta.

Ciò detto, ci sembra che l'analisi delle parole e degli enunciati dei bimbi stranieri,

a partire da input e sollecitazioni comuni e controllati, possa costruire un'occasione importante e fornirci materiali ed esempi per riflettere sullo sviluppo dell'interlingua e per poter agire promuovendo una situazione di buon apprendimento dell'italiano.

I dati di ricerca ci consentono anche di andare oltre la cosiddetta "facciata linguistica" che i bambini esibiscono, cioè la fluenza superficiale e immediata che rintracciamo nel flusso orale, per poter cogliere in maniera più mirata eventuali elementi di criticità, strutture linguistiche ancora non interiorizzate, esitazioni lessicali, o, viceversa, il lavoro incessante di costruzione della nuova lingua, tra regolarità ed eccezioni, tentativi più o meno riusciti di applicare una regola.

Prendersi il tempo ogni tanto per capire che cosa sta succedendo lungo il tragitto dell'acquisizione della nuova lingua ci aiuta infatti a:

- capire a che punto si trova il bambino straniero, in quale stadio di interlingua si colloca, per poter proporre input linguistico adatto alla situazione: né troppo complesso perché non sarebbe comprensibile; né troppo semplice perché non adatto ed efficace per far fare un passo avanti;
- cogliere le incertezze, le esitazioni, le eventuali difficoltà di articolazione e pronuncia;
- rilevare quali sono le strutture grammaticali già acquisite e quelle che sono ancora incerte e che chiedono di essere riprese e rinforzate;
- fotografare la situazione attuale e confrontarla in senso diacronico con le produzioni dello stesso bambino qualche tempo prima e con quelle che raccoglieremo più avanti, per vederne i progressi e gli impacci persistenti.

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

- i fattori individuali, le caratteristiche individuali e l'attitudine verso l'apprendimento delle lingue (la cosiddetta "intelligenza linguistica" di H. Gardner);
 - l'inserimento all'asilo nido;
 - una L1 tipologicamente vicina all'italiano;
 - la situazione di bilinguismo precoce e contemporaneo dei due idiomi
- i fattori famigliari e sociali
 - la presenza di fratelli e sorelle più grandi e già inseriti a scuola;
 - la possibilità di scambi densi, frequenti e coinvolgenti in italiano nel tempo extrascolastico;
 - un atteggiamento positivo della famiglia verso la seconda lingua;
 - la disponibilità a casa di "beni linguistici" adatti ai bambini: testi illustrati, narrazioni, racconti, immagini.
- i fattori scolastici e di contesto

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

Il filo delle storie

Fare una scuola dell’infanzia dei contesti in cui si pratica quotidianamente la narrazione significa creare le condizioni positive per un arricchimento lessicale e linguistico di tutti i bambini, preparare l’acquisizione della lingua scritta, esplorare la differenza tra luoghi e modi di vivere differenti, restare attenzione anche alle storie e alle lingue che vengono da lontano.

Scegliamo un nucleo di storie adatte ai bambini, sulla base della loro età e presentiamone due al mese, dedicando ad ogni storia un paio di settimane. Realizziamo in questo modo dei laboratori di narrazione, che possano consentire a tutti i bambini di prendere la parola e prevedere tappe diverse:

- l’ascolto della storia, ripreso e ripetuto più volte;
- la comprensione del racconto anche grazie a immagini, domande, ri-racconto...;
- la descrizione dell’ambiente, dei personaggi, degli oggetti della storia;
- la ricostruzione delle scene principali in senso logico e cronologico;
- la “scrittura” dei dialoghi entro i fumetti (tu mi detti, io scrivo);
- il ri-racconto della storia da parte dei bambini, a turno;
- l’animazione della storia;
- la riscrittura della storia in gruppo (tu mi detti, io scrivo).

Alcune storie possono essere raccontate anche nelle lingue d’origine dei bambini (solo l’incipit) e si possono invitare a farlo anche i genitori stranieri. I bambini possono imparare una o più parole della storia nelle diverse lingue: il titolo; il nome dei personaggi; il nome di un oggetto....

Per saperne di più:

- G.Favaro, **Dare parole al mondo. L’italiano dei bambini stranieri**, Edizioni Junior, Bergamo.

7. ALCUNE TRA LE BUONE PRATICHE L2, IN ATTO nella zona a maggiore composizione scolastica multiculturale: Arzignano, Chiampo, Montecchio Maggiore.

7.1. L'esperienza della Direzione Didattica Statale – 1° Circolo Arzignano

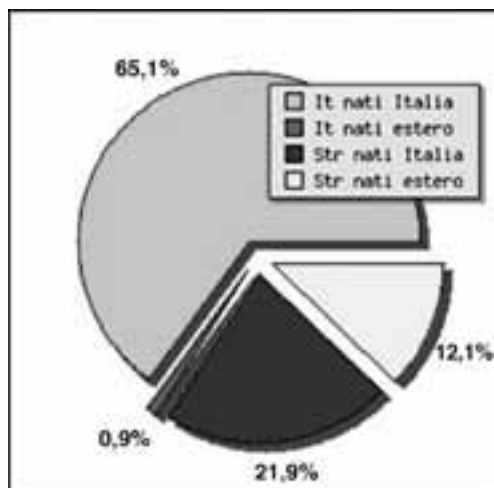
A cura di: Dirigente Scolastico Dott.ssa Goretta Calero,
Prof.ssa Lucia Rancan, Docente Vicaria

La mostra “Prove di futuro. Vicenza multiculturale, prove di cittadinanza”, promossa nel 2010 dalla Fondazione Migrantes di Vicenza, ha portato a sfogliare i libroni tridimensionali con lavori su fiabe di culture diverse realizzati nel 1997 e a riprendere in mano tanti altri lavori fatti nelle scuole del 1° Circolo sulla multiculturalità e sull'insegnamento con gli alunni stranieri nel corso degli ultimi quindici anni di scuola.

Oggi la situazione relativa alla presenza di alunni stranieri è la seguente:

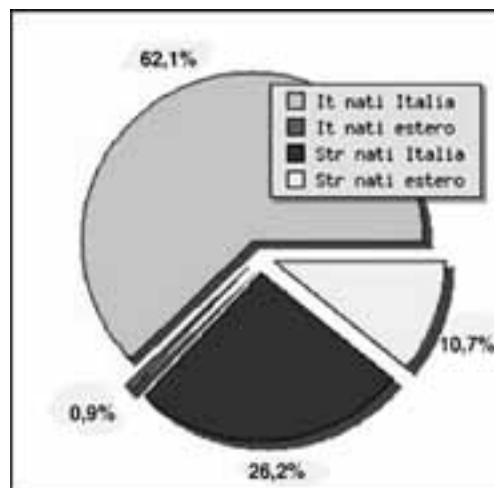
Statistiche Alunni Italiani/Stranieri - nati in Italia/all'estero

Anno Scolastico 2009/2010



Italiani nati in Italia **662**
Italiani nati estero **9**
Stranieri nati Italia **223**
Stranieri nati estero **123**
Totale **1.017**

Anno Scolastico 2010/2011



Italiani nati Italia **661**
Italiani nati estero **10**
Stranieri nati Italia **279**
Stranieri nati estero **114**
Totale **1.064**

Numerose le nazionalità presenti:

Statistiche Alunni Stranieri per cittadinanza

Cittadinanza	Alunni	Perc.
0201 ALBANIA	37	10,69%
0206 BELGIUM	1	0,29%
0209 BULGARIA	1	0,29%
0215 FRANCE	1	0,29%
0216 GERMANY	1	0,29%
0235 ROMANIA	7	2,02%
0245 RUSSIAN FEDERATION	1	0,29%
0250 CROATIA	2	0,58%
0252 BOSNIA AND HERZEGOWINA	3	0,87%
0253 MACEDONIA	9	2,60%
0255 SLOVAKIA	1	0,29%
0270 MONTENEGRO	1	0,29%
0271 SERBIA, REPUBLIC OF	77	22,25%
0272 KOSOVO	6	1,73%
0305 BANGLADESH	63	18,21%
0323 PHILIPPINES	1	0,29%
0330 INDIA	72	20,81%
0351 TURKEY	1	0,29%
0401 ALGERIA	1	0,29%
0404 COTE D'IVOIRE	1	0,29%
0406 BENIN	2	0,58%
0409 BURKINA FASO	7	2,02%
0423 GHANA	22	6,36%
0436 MOROCCO	15	4,34%
0450 SENEGAL	8	2,31%
0451 SIERRA LEONE	1	0,29%
0455 SUDAN	2	0,58%
0460 TUNISIA	1	0,29%
0602 ARGENTINA	1	0,29%
Totale	346	100,00%

Cittadinanza	Alunni	Perc.
0201 ALBANIA	39	9,92%
0206 BELGIUM	1	0,25%
0209 BULGARIA	2	0,51%
0215 FRANCE	1	0,25%
0233 POLAND	1	0,25%
0235 ROMANIA	8	2,04%
0243 UKRAINE	1	0,25%
0245 RUSSIAN FEDERATION	1	0,25%
0250 CROATIA	2	0,51%
0252 BOSNIA AND HERZEGOWINA	2	0,51%
0253 MACEDONIA	10	2,55%
0255 SLOVAKIA	1	0,25%
0270 MONTENEGRO	1	0,25%
0271 SERBIA, REPUBLIC OF	64	16,29%
0272 KOSOVO	16	4,07%
0305 BANGLADESH	83	21,12%
0330 INDIA	89	22,65%
0401 ALGERIA	1	0,25%
0406 BENIN	1	0,25%
0409 BURKINA FASO	8	2,04%
0423 GHANA	30	7,63%
0436 MOROCCO	17	4,33%
0450 SENEGAL	8	2,04%
0451 SIERRA LEONE	1	0,25%
0455 SUDAN	3	0,76%
0460 TUNISIA	1	0,25%
0602 ARGENTINA	1	0,26%
Totale	393	100,00%

Il profilo degli alunni stranieri, figli di immigrati che oggi frequentano le scuole del Circolo, risulta pertanto estremamente variegato:

Socio-familiare

Frequentano numerosi bambini stranieri (a.s. 2009/10 su una popolazione di 1.017 alunni 34 % cittadini stranieri, dei quali 21,09 % nati in Italia - a.s. 2010/11 su una popolazione di 1.064 alunni 36,9 % cittadini stranieri, dei quali 26,02 % nati in Italia):

- soggetti nati in paese straniero dove vivono fino all'ingresso nella scuola primaria;
- soggetti nati in Italia, ma vissuti nei Paesi d'origine dei genitori con i nonni, che vengono fatti rientrare in Italia al momento dell'ingresso alla Scuola Primaria. Per costoro le difficoltà sono legate sia all'inserimento nella famiglia in quanto i genitori sono vissuti talvolta come estranei, sia di conoscenza della lingua italiana e di inserimento nell'ambiente-scuola, soprattutto quando in classi successive alla prima;
- soggetti nati e vissuti in Paese straniero, che iniziano a frequentare in classi avanzate della scuola primaria;
- soggetti nati e vissuti in Italia, non frequentanti la scuola dell'Infanzia, che parlano in famiglia la lingua d'origine;
- soggetti nati e vissuti in Italia, frequentanti la scuola fin dalla Scuola dell'Infanzia;
- soggetti adottati, inseriti nella scuola in classi avanzate della scuola primaria;
- soggetti con cittadinanza italiana e non, figli di coppie miste, alcuni vissuti nel paese d'origine del genitore straniero.

Culturale-scolastico

- nell'a.s. 2009/10 erano presenti n. 29 nazionalità (da un minimo di 3 su n. 5 stranieri frequentanti a un massimo di 18 su n. 96 stranieri frequentanti); nell'a.s. 2010/11 sono presenti n. 27 nazionalità (da un minimo di 4 su n. 6 stranieri frequentanti a un massimo di 19 su n. 103 stranieri frequentanti);
- la frequenza scolastica per i soggetti stranieri risulta in taluni casi saltuaria e frammentata con periodi di assenza anche lunghi e ripetuti nel corso dei cinque anni della scuola primaria, per visite ai parenti nei paesi di origine dei genitori
- molte famiglie di immigrati vivono in situazione economica disagiata, che si è aggravata con la crisi economica in atto e che incide sulla possibilità di far frequentare la scuola dell'infanzia ai figli;
- risposte diverse alle richieste della scuola (es. fornitura materiale, firma comunicazioni) da parte di famiglie della stessa etnia;
- scarsa partecipazione delle madri alla vita scolastica dei figli, dovuta/giustificata spesso con la non conoscenza della lingua italiana (le mamme indiane a volte parlano solo il dialetto d'origine e non comprendono neppure l'inglese); si registra ora una partecipazione significativa ai momenti di festa conclusione dei progetti;

- sufficientemente presenti i padri, sia alle riunioni di classe che alle feste; qualcuno comincia a proporsi “timidamente” nelle liste degli organi collegiali.

Livelli di conoscenza della Lingua Italiana

I livelli di conoscenza della lingua italiana risultano estremamente diversificati:

- la maggioranza dei bambini stranieri vive in situazione di bilinguismo: lingua madre-italiano;
- i bambini che iniziano a frequentare appena giunti in Italia, sono privi di qualsiasi conoscenza della lingua italiana;
- la conoscenza della lingua italiana rimane spesso difficoltosa nel momento della comprensione di testi scritti e a livello di fruizione; non sempre si riesce a capire se le difficoltà siano solo di tipo linguistico o anche di apprendimento (difficoltà riscontrata anche dall’U.L.S.S.)
- le difficoltà si accentuano per la lingua dello studio; in classe purtroppo i tempi non consentono un lavoro per piccoli gruppi di studio assistito, dovendo dare la priorità all’alfabetizzazione di base.

Risposte della scuola

Premesso che:

- per delineare tempi, modalità e strategie del percorso formativo per gli alunni stranieri è importante individuare bisogni ed esigenze educative specifiche;
- nelle classi sono presenti altre situazioni di emergenza educativa legate a problematiche dell’apprendimento (alunni D.S.A. alunni certificati), a difficoltà di tipo comportamentale, attentivo e relazionale (alunni iperattivi, alunni che vivono forti situazioni di disagio, alunni autistici) che richiedono l’attivazione di percorsi educativi e didattici individualizzati;
- bisogni educativi estremamente diversificati all’interno della classe oltre le situazioni di certificazione e di documentazione specialistica
- l’apprendimento della Lingua Italiana è veicolo per qualsiasi altro apprendimento;

il Circolo opera per l’integrazione e l’educazione interculturale e, nello specifico dell’apprendimento della lingua italiana, **in sinergia e in forma integrata con il Territorio**

ULSS:

- collaborazione con il Centro di Mediazione Culturale per:
 - intervento mediatori culturali per facilitare la comunicazione con le famiglie di alunni immigrati;
 - intervento di mediazione in aula;
 - interventi a tema dei mediatori culturali, in classe, per favorire la conoscenza di

- altri Paesi all'interno di progetti di educazione interculturale;
- traduzione di modulistica e comunicazioni scuola-famiglia;
- collaborazione con l'Area età evolutiva
 - progetti di prevenzione
 - rilevazione situazioni di difficoltà

Comune di Arzignano:

- aa.ss. 2008/09 - 2009/10: collaborazione in Cabina di Regia con il servizio di Mediazione Civica su progetto a termine (assemblea con rappresentanti delle varie categorie sociali, con la presenza di mediatori civici, finalizzata alla conoscenza di situazioni di disagio, alla programmazione di interventi mirati, all'acquisizione di buone pratiche di integrazione);
- realizzazione attività supporto pomeridiano ai compiti di casa (doposcuola), regolata da apposita Convenzione che specifica funzioni, impegni e responsabilità (n. 12 corsi nell'a.s. 2009/2010, con suddivisione dei bambini per classi di frequenza, per un totale di n. 128 frequentanti – su n. 12 gruppi uno era misto, italiani e stranieri);
- comunicazioni con famiglie di alunni stranieri.

Gruppi e associazioni

che seguono i bambini nel pomeriggio:

- Karibuni
- Fondazione A. Mastrotto Onlus
- Spazio Bimbi
- Istituto San Giuseppe
- che offrono un sostegno economico alle famiglie:
- Caritas
- che effettuano studi e ricerche sull'integrazione:
- Università degli Studi di Perugia

Altre istituzioni scolastiche – Centro Territoriale Formazione “Vicenza Ovest”

per l'individuazione di azioni e strategie comuni a livello di:

- aggiornamento e formazione
- condivisione di buone pratiche
- predisposizione di modulistica, strumenti e materiali comuni (protocollo di accoglienza, guida compilazione Documento di valutazione,...)
- circolazione percorsi didattici

Al suo interno

- **si organizza**

- istituzione della Funzione Strumentale “EDUCAZIONE INTERCULTURA” che coordina il lavoro delle docenti referenti di Plesso per l'intercultura;
- costituzione della Commissione per l'Accertamento del grado di cultura degli alunni immigrati neo-arrivati;
- acquisto strumenti e materiali facilitanti l'apprendimento degli alunni stranieri e la conoscenza delle altre culture
 - quaderni operativi specifici per AIS;
 - narrativa bilingue;
 - software con programmi facilitanti l'apprendimento della Lingua Italiana

- **si avvale**

degli alunni stranieri che conoscono la lingua italiana come mediatori con:

- i compagni neo arrivati
- genitori stranieri che non comprendono la lingua italiana per comunicazioni inerenti l'organizzazione scolastica

- **realizza**

- Corsi pomeridiani AIS, di recupero linguistico a livello 0-1-2, per piccoli gruppi (5/6 alunni per gruppo), articolati in n. 10 incontri di 2 ore ciascuno, per un totale di 20 ore nell'arco di 5 settimane, condotti dalle insegnanti del Circolo (a.s. 2009/10 n. 4 corsi livello 0- 9 corsi livello 1 – 2 corsi livello 2 – 1 corso centrato sullo studio; a.s. 2010/11 già avviati n. 3 corsi livello 0 - 5 corsi livello 1);
- Corso scuola estiva, dopo il termine delle lezioni, nel periodo giugno – luglio, per 3 ore giornaliere per 5 giorni la settimana per un totale di 30 ore (a.s. 2009/10 n. 1 corso alunni livello 0- 1);
- attività per classi aperte fra classi parallele, con gruppi di livello, finalizzati alla conoscenza della Lingua Italiana, soprattutto nelle situazioni in cui i bisogni nelle classi sono estremamente diversificati;
- interventi per piccoli gruppi o con il singolo alunno per alfabetizzazione e sostegno linguistico utilizzando i tempi di contemporaneità che restano dopo aver coperto le Attività Alternative.

Criticità:

- la difficoltà più importante che si incontra in tutte le situazioni consiste nel riuscire a conciliare le diverse esigenze di personalizzazione e individualizzazione presenti in una classe, per portare tutti gli alunni alle competenze previste dalle Indicazioni Nazionali e ad affrontare le prove INVALSI;
- frequenza irregolare delle lezioni sia antimeridiane che dei corsi pomeridiani da parte di alunni stranieri, che incide sull'efficacia stessa delle azioni educative e didattiche e si ripercuote negativamente sul percorso formativo e sull'apprendimento dell'intera classe
- valori culturali diversi che danno significati diversi alla partecipazione alla vita della scuola e alla frequenza scolastica
- risorse insufficienti rispetto ai bisogni: non è possibile garantire la gratuità del doposcuola;
- non frequenza al doposcuola per:
 - mancanza di trasporto;
 - difficoltà economiche delle famiglie;
- frequenza non sempre regolare del doposcuola in quanto ritenuto “attività non obbligatoria”;
- vincoli nell'utilizzo delle risorse ministeriali (fondi vincolati ad interventi di personale e di personale interno);
- mancanza/riduzione continua di risorse finanziarie con conseguente difficoltà di:
 - realizzare attività di aggiornamento per i docenti;
 - acquisto di materiali (testi, software);
 - acquisto di attrezzature informatiche.

Punti di forza:

- collaborazione Scuola-territorio;
- partecipazione più attiva di alcune famiglie alle attività della Scuola;
- richiesta delle famiglie di prosecuzione delle attività di supporto pomeridiano all'esecuzione dei compiti di casa
- riscontro di un recupero ortografico e lessicale;
- miglioramento nella gestione autonoma del lavoro e nell'impegno;
- miglioramento nella comunicazione riferita a situazioni informali con compagni e insegnanti;
- miglioramento nel processo di integrazione tra alunni;
- positività dell'esperienza del corso di studio assistito.

Documentazione ed eventuali prodotti:

- Progetto Meridium con l'Università degli Studi di Perugia;
- “La chiave fatata”, documentazione di percorsi didattici realizzati nella scuola primaria;
- Unità Didattiche per l'apprendimento di L2, livelli 0-1 con power point;
- Raccolta di prove d'ingresso a livello di CTF “Vicenza Ovest”
- Convenzione con il Comune di Arzignano per le Attività di supporto pomeridiano nell'esecuzione dei compiti di casa.



ITALIA

CASA

FIGLI

LEI E SUO

BUR

7.2. L'ESPERIENZA della Scuola Secondaria di 1° grado "Antonio Giuriolo":

Estratto dalla relazione della prof.ssa **Maria Antonietta Tarantino**.

Dirigente: Dott.ssa **Donata Albiero**

L'identità della scuola La Scuola Secondaria di 1° grado "Antonio Giuriolo", così intitolata nella primavera del 2004, comprende tre plessi, un tempo strutture autonome:

- **i due plessi "Motterle" e "Zanella" di Arzignano** (ex Scuole Medie riunite dal 1° settembre 1999 sotto un'unica Dirigenza) che accolgono gli studenti provenienti da tutte le frazioni del Comune;
- **il plesso "Beltrame" di Montorso** (divenuto sede staccata dell'ex Scuola Media "E. Motterle" nel 1993) che riceve, oltre agli studenti del proprio comune compresa la frazione di Ponte Cocco, anche quelli provenienti dal vicino comune di Zermeghedo. Pertanto la nostra scuola ha un bacino di utenza piuttosto ampio e vi confluiscono studenti che risiedono in Comuni diversi. La scuola "Antonio Giuriolo" è da alcuni anni **Centro Territoriale Permanente per l'educazione degli adulti**. Tutta l'azione della nostra scuola si fonda sulla convinzione che le allieve e gli allievi sono al centro di ogni scelta educativa e didattica e che la scuola deve essere ambiente educativo, luogo di valorizzazione delle diversità e della interculturalità attraverso un lavoro collegiale. Ha tra le sue finalità principali quella di orientare gli allievi nell'arco del triennio alla conoscenza di sé e alla costruzione del proprio progetto di vita. La sua *mission* è: *"La nostra scuola: una comunità educativa per crescere insieme, nella cultura delle regole, nella valorizzazione delle diversità, nella condivisione delle scelte collegiali"*.

1. Il contesto territoriale.

Analisi economica, sociale e culturale del territorio di Arzignano.

Il territorio di Arzignano, esteso 34,34 Km², presenta zone pianeggianti e rilievi collinari, dove elementi del paesaggio agrario, quali terrazzamenti, frutteti, vigneti, prati permanenti, testimoniano ancora una vocazione agricola da tempo affiancata e via via marginalizzata da attività industriali che hanno fatto di Arzignano e del suo comprensorio il primo polo italiano nella lavorazione delle pelli. Complessivamente sul territorio sono presenti oltre 2100 aziende, per lo più di dimensioni piccole e medie, molte a conduzione familiare; particolare rilevanza economica rivestono il settore conciario e quello meccanico. Tra la popolazione attiva è comunque in aumento il numero di addetti nel terziario. La popolazione residente nel Comune di Arzignano risulta pari a 25.823 persone alla fine del 2009. L'immigrazione è andata aumentando dagli inizi degli anni '90 con arrivi dall'estero di persone che hanno trovato uno sbocco lavorativo soprattutto nel secondario, settore in cui la domanda di manodopera è sempre meno soddisfatta dalla popolazione locale.

Il tasso di immigratorietà è passato dal 15,54 nel 1989 al 30,84 per mille nel 2007, al 41,00 per mille nel 2008 di cui il 29 per mille riferito ai cittadini stranieri, nel 2009 è sceso al 29,4 per mille di cui il 18,4 per mille riferito a cittadini stranieri, un flusso che nonostante abbia subito un calo rispetto agli anni precedenti risulta comunque di assoluta importanza considerate le implicazioni che questi movimenti comportano in termini di abitazione, lavoro, servizi, istruzione, assistenza trasporti, ecc.

L'immigrazione dall'estero, che dagli inizi degli anni '90 ha conosciuto un andamento crescente con un picco massimo nel 2003, pari a 500 unità, ha registrato un calo evidente a partire dal 2004 (471 unità) fino al 2009 in cui si registrano 284 unità. Ora il flusso migratorio è caratterizzato soprattutto da ricongiungimenti familiari. La percentuale di cittadini stranieri residenti in Veneto nel 2008 è stata pari al 9,3% contro una media nazionale dello stesso anno del 6,5%.

Le cittadinanze straniere presenti sono 65. Il gruppo più numeroso è quello proveniente dalla Serbia, seguito dai cittadini del Bangladesh, dell'India, dell'Albania e del Ghana.

Nel periodo dell'espansione industriale, quando tra gli anni '60 e i primi degli anni '80 del Novecento specialmente l'attività conciaria produsse un ampio sviluppo in termini di occupazione e di benessere economico per le famiglie, **molti genitori erano propensi ad avviare i figli al lavoro subito dopo la licenza media**. Oggi, diversamente da allora, la maggior parte dei giovani è stimolata proprio dai genitori a proseguire gli studi; la scelta della scuola superiore risulta diversificata e molti ragazzi sono disposti ad affrontare **il disagio del pendolarismo** pur di frequentare gli indirizzi scolastici più congeniali. In questi ultimi anni gli studenti hanno dimostrato preferenza per i vari tipi di liceo e minor interesse per gli istituti tecnici industriali. Rispetto al passato un numero sempre più consistente di giovani si iscrive all'Università e raggiunge la laurea.

Anche nella comunità di Arzignano si rilevano forme di **disagio giovanile** che meritano attenzione sociale e richiedono interventi di prevenzione. L'Amministrazione Comunale, l'ULSS 5 e numerose associazioni, che a diverso titolo operano sul territorio, organizzano servizi sociali, attività e manifestazioni culturali a favore dei giovani e dell'intera cittadinanza. Arzignano dispone di una moderna Biblioteca Civica, intitolata al concittadino Giulio Bedeschi, uno spazio ideato non solo per la conservazione del patrimonio librario, per la consultazione e il prestito delle opere custodite, ma anche per un accesso facilitato all'informazione, alla conoscenza multimediale, allo scambio culturale; in questa struttura è stato attrezzato un ambiente per i più piccoli che così possono accostarsi in modo ludico al mondo dei libri ed inoltre è attivo lo sportello "Informacità". La città è dotata di numerosi impianti sportivi, dalle aree attrezzate del "Parco dello Sport" alle strutture presenti in ogni frazione. Dal 15 maggio 2004 il PalaTezze, ubicato nella frazione di Tezze e accessibile anche ai disabili, ospita attività

sportive, sia scolastiche che agonistiche, e si propone come sede di convegni, spettacoli, concerti ed altri eventi culturali.

2. Analisi economica, sociale e culturale del territorio di Montorso e Zermeghedo

Il Comune di Montorso è costituito da 3191 abitanti, mentre quello di Zermeghedo da 1371. Il contesto socio-economico della zona vede l'impiego della popolazione attiva prevalentemente nella piccola e media industria, mentre l'agricoltura occupa un numero via via sempre minore di addetti.

Il fenomeno della presenza degli stranieri è in aumento a seguito della forte richiesta di manodopera nel settore industriale. Ciò ha creato una nuova realtà sociale che si rispecchia anche nella vita scolastica. Montorso dispone di una Biblioteca Civica, promotrice di valide attività culturali, che è stata ulteriormente arricchita negli ultimi tempi e che attua scambi interculturali con altre biblioteche della provincia. In essa vi sono spazi adibiti ai più piccoli, così da incentivare l'interesse per la cultura a tutte le età. La palestra comunale è funzionante, propone molte attività sportive ed è allo stesso tempo un grande centro di aggregazione. Anche la Parrocchia è attiva e offre un centro ricreativo per ragazzi e genitori allo scopo di favorire i rapporti interpersonali ed essere un punto di riferimento per giovani e adulti. Esiste, infine, una "Pro Loco" che collabora con l'Amministrazione Comunale condividendo iniziative socio-culturali finalizzate alla crescita e allo sviluppo del paese. A Zermeghedo vi sono una Biblioteca Comunale e una sede di impianti sportivi.

La popolazione scolastica multi-etnica. Gli alunni iscritti al 31 ottobre 2010 sono 972 di cui 218 stranieri (97 al plesso Motterle; 88 al plesso Zanella; 33 al plesso Beltrame), con una percentuale pari al 22,47423%. Le aree di provenienza: ex Jugoslavia, India, Bangladesh, Magreb, Ghana.

3. POF d'Istituto e Funzione Strumentale "Educazione Stranieri: protocollo di accoglienza, Italiano L2/Intercultura".

La nostra scuola, fedele al principio fondante della pedagogia interculturale, ha istituito una specifica Funzione strumentale per l'integrazione delle studentesse e degli studenti stranieri. Essa si propone di mantenere in primo piano l'idea che "l'educazione interculturale si esplica nell'attività quotidiana dei docenti sulla base di una rinnovata professionalità e si sviluppa in un impegno progettuale e organizzativo fondato sulla collaborazione e sulla partecipazione" (C.M. 2 marzo 1994). La Funzione strumentale (prof.ssa Maria Antonietta Tarantino) è coadiuvata da una Commissione di supporto composta da due membri (prof.ssa Valeria Cardamone e prof.ssa Alessandra Angeloni).

Compiti della Funzione Strumentale e della Commissione La Funzione strumentale ha il compito di:

- assumere la presidenza della commissione stranieri;
- predisporre gli incontri della commissione stranieri e redigere i verbali;
- fungere da referente esterno con il C.T.U. (Centro Territoriale di Formazione Vicenza OVEST);
- coordinare tutte le figure coinvolte nel progetto;
- indicare alla Dirigenza i punti di forza e di debolezza presenti nei vari plessi riguardo alla realtà stranieri; La Funzione Strumentale coinvolge i membri della Commissione nelle seguenti azioni di intervento:
- accogliere i nuovi alunni stranieri, somministrando loro prove con lo scopo di accertarne il grado culturale;
- organizzare i corsi di alfabetizzazione;
- segnalare alla Dirigenza l'eventuale acquisto di materiale didattico (libri, CD, DVD, etc...) utile per gli alunni stranieri;
- richiedere l'intervento del mediatore culturale per la compilazione del *Questionario informativo* per gli alunni stranieri neo-arrivati; questo momento vedrà il coinvolgimento anche della famiglia dell'alunno;
- attivarsi per tutte quelle attività finalizzate all'inserimento e all'integrazione degli alunni stranieri.

Criteria per l'integrazione delle studentesse e degli studenti stranieri (POF)

L'integrazione è un concetto multidimensionale che ha a che fare con l'acquisizione di strumenti e di capacità, "ma anche con la relazione, la ricchezza e l'intensità degli scambi con gli adulti e con i pari." (Favaro). È, inoltre, un processo intenzionale che deve essere sostenuto da tutti i protagonisti dell'azione educativa. La presenza di numerosi allievi ed allieve di origine straniera nella nostra scuola pone esigenze di accoglienza, integrazione e scambio interculturale; per soddisfarle, nell'intento di promuovere il benessere delle studentesse e degli studenti si seguono queste **linee guida**:

a) Creazione di un clima di accoglienza per l'inserimento socio affettivo dell'allievo/a straniera/o

- **Rendere manifesta l'intenzionalità comunicativa** della scuola nei confronti delle ragazze e dei ragazzi stranieri e delle loro famiglie attraverso cartelli, messaggi informativi e avvisi plurilingue –
- **Coinvolgere la classe in attività di conoscenza della cultura di provenienza di compagne/i straniera/i** (attività curricolari o studiate ad hoc) per valorizzare le differenze, sottolineare le somiglianze, favorire il rispetto e la comprensione reciproca anche con interventi del mediatore culturale e l'utilizzo di mezzi audiovisivi e informatici

- **Valorizzare le competenze linguistiche delle allieve e degli allievi stranieri in vario modo:**
 - presentando alla classe parole in altri alfabeti e scritture
 - raccogliendo poesie, filastrocche, canzoni e racconti in varie lingue
 - mettendo a disposizione di tutti, nella biblioteca di plesso e/o di classe, uno scaffale multiculturale (anche testi plurilingue)
 - coinvolgere altre/i allieve/i della stessa etnia come facilitatori linguistici
- **Combattere la “cultura del razzismo”** (analisi e de-costruzione di stereotipi e di pregiudizi, consapevolezza delle reciproche immagini, “etichette” e rappresentazioni)
- **Mettere in atto forme e modi di partecipazione ad “imprese comuni”**

b) Realizzazione di condizioni che favoriscano l’acquisizione, da parte dell’allieva/o straniera/o, degli strumenti cognitivi necessari per l’apprendimento

- **Organizzare corsi di alfabetizzazione e di preparazione agli esami di licenza media**
- **Predisporre strumenti (metodi e percorsi) e attività** che permettano all’allieva/o di partecipare in modo graduale alle attività didattiche delle singole discipline
- **Individuare, se possibile, un’allieva o un allievo “sensibile”** che possa fungere da tutor per la compagna o il compagno di origine straniera
- **Mettere in atto tutte le possibili forme di facilitazione dell’apprendimento in ogni disciplina e costruire la programmazione sulla base dei bisogni rilevati.**

4. Pratiche di accoglienza

Il Collegio dei docenti ha deliberato un **Protocollo di accoglienza**, un documento che predispose ed organizza le procedure che la nostra scuola intende mettere in atto riguardo all’iscrizione e all’inserimento delle studentesse e degli studenti stranieri. La sua adozione consente di attuare in modo operativo le indicazioni normative contenute nell’art. 45 del D.P.R. 31/08/99 n° 394 intitolato “Iscrizione scolastica”, che attribuisce al Collegio dei Docenti numerosi compiti deliberativi e di proposta.

Il “Protocollo di accoglienza” costituisce uno strumento di lavoro che:

- contiene criteri e indicazioni riguardanti l’iscrizione e l’inserimento a scuola delle studentesse e degli studenti stranieri;
- definisce compiti e ruoli degli operatori scolastici;
- traccia le fasi dell’accoglienza;
- propone modalità di intervento per l’apprendimento della lingua italiana;
- individua le risorse necessarie per tali interventi.
- In quanto “strumento di lavoro”, il protocollo può essere integrato e rivisto sulla base delle esperienze realizzate. Il “Protocollo d’accoglienza” si propone di:
 - facilitare l’ingresso a scuola delle ragazze e dei ragazzi stranieri;
 - sostenerli nella fase di adattamento;

- entrare in relazione con la famiglia immigrata;
- favorire un clima d'accoglienza nella scuola;
- promuovere la collaborazione tra le scuole e tra scuola e territorio sui temi dell'accoglienza e dell'educazione interculturale.

Schematicamente, il protocollo delinea prassi condivise di carattere:

- amministrativo e burocratico (l'iscrizione), di competenza dell'Ufficio di Segreteria;
- comunicativo e relazionale (prima conoscenza), di competenza della Commissione per l'integrazione delle studentesse e degli studenti stranieri;
- educativo–didattico (proposta di assegnazione alla classe, accoglienza, educazione interculturale, insegnamento dell'italiano come seconda lingua), di competenza della suddetta Commissione;
- sociale (rapporti e collaborazioni con il territorio), di competenza della suddetta Commissione.

5. Accoglienza

- Al momento dell'iscrizione di un allievo straniero si seguono le indicazioni del **Protocollo d'accoglienza**. Nello specifico, i docenti della commissione stranieri curano la rilevazione delle competenze linguistiche L2 dell'allievo neoarrivato somministrando delle prove d'ingresso e compilando il *Questionario informativo*, inoltre propongono la classe in cui inserire l'alunno e informano di ciò il coordinatore della classe accogliente, al quale spetta il compito di preparare gli studenti all'accoglienza del nuovo compagno. Il criterio generale per inserire un alunno neo arrivato nelle classi è l'età anagrafica (art. 45 del D.P.R. 394/99), slittamenti di un anno su classe inferiore vanno ponderati in relazione ai benefici che potrebbero derivare per favorire l'apprendimento.
- Si richiede la presenza del **mediatore culturale**, attraverso il quale è possibile conoscere la situazione di partenza di un nuovo alunno straniero e facilitare il dialogo tra il Consiglio di classe e la famiglia del ragazzo. Dal punto di vista della normativa le leggi sull'immigrazione fanno esplicito riferimento a questa figura professionale (Legge n. 40 del 6 marzo 1998 e n. 189 del 30 luglio 2002) che ha anche il compito di fornire informazioni sulla scuola nei paesi di origine, sulle competenze, sulla storia scolastica e personale del singolo alunno, infine ha il compito di interpretare e tradurre avvisi, della sua famiglia.

Pertanto la nostra scuola ha realizzato un **VADEMECUM per l'ufficio di segreteria e per gli insegnanti** nel quale vengono definite procedure e compiti iniziali. Quest'anno la nostra scuola intende organizzare **Laboratori interculturali** che accolgano l'allievo neoarrivato e lo preparino all'inserimento nel gruppo classe attraverso specifiche attività a carattere ludico. Tali attività sono organizzate nell'arco di una giornata scolastica (5h) dagli insegnanti curricolari.

6. Laboratori linguistici

A seguito di varie convenzioni e accordi con i Comuni, sono stati elaborati nell'a.s. in corso due progetti didattici, che favoriscono l'integrazione degli allievi stranieri attraverso l'organizzazione di laboratori linguistici e l'elaborazione di percorsi formativi specifici.

Nei plessi di Arzignano (progetto "Alunni neoarrivati e apprendimento dell'italiano L2), si organizzano:

- **Laboratori intensivi di livello 0 e 1 destinati ad allievi con livello di conoscenza A1-A2 e B1 (parametri del quadro europeo)**, da effettuarsi nell'arco del primo quadrimestre da parte di **insegnanti esterni** (per un totale di 400 ore). Ogni gruppo di allievi viene seguito per non più di due ore ogni mattina, per dare così la possibilità all'alunno di frequentare anche buona parte delle lezioni curricolari e incominciare a relazionarsi con compagni e professori della classe di appartenenza. Tali laboratori proseguiranno nel secondo quadrimestre, ma con cadenza oraria diversa, ovvero per due o tre giorni a settimana, dando la precedenza ai neoiscritti e/o a quegli studenti non italofoeni che necessitano di tempi più lunghi per l'apprendimento del lessico di base e delle strutture per comunicare.
- **Laboratori di livello 1 rivolti ai ragazzi con conoscenza linguistica di livello B1 (parametri del quadro europeo)**, che necessitano di una guida per l'approccio alla lingua dello studio. Tali interventi didattici sono effettuati da **insegnanti interni** alla scuola (per un totale di 150 ore).
- **Laboratori di preparazione all'esame**, rivolti agli alunni stranieri di classe terza, che si svolgeranno nel corso del secondo quadrimestre da parte di insegnanti interni coadiuvati dagli insegnanti esterni.
- **Centri estivi di recupero delle abilità linguistiche** tenuti da **insegnanti esterni**.

Nel plesso di Montorso (progetto "Laboratorio di italiano L2 per alunni stranieri), si organizzano:

- **Laboratori intensivi di livello 0 e 1 destinati ad allievi con livello di conoscenza A1-A2**

B1 (parametri del quadro europeo), da effettuarsi da parte di **insegnanti esterni**.

Il progetto avrà la durata dell'intero anno scolastico 2010-2011, tre ore a settimana per un totale di 90 ore, a partire dal mese di ottobre/novembre 2010, comprensive di preparazione esami ed eventuale Centro estivo a luglio. Tali progetti sono stati già sperimentati nell'a.s. 2009-1010 e dal monitoraggio effettuato dalla Funzione Strumentale (prof.ssa Maria Pia Troia) ne è stata confermata la validità.

I percorsi di alfabetizzazione hanno avuto un esito complessivamente positivo: i ragazzi coinvolti hanno partecipato attivamente e con assiduo interesse alle lezioni;

nella maggior parte dei casi, gli alunni che si sono impegnati durante i corsi hanno ottenuto dei miglioramenti anche nelle discipline di studio e nell'integrazione sociale all'interno delle classi.

La docente ha sottolineato nella sua relazione finale la necessità che tra i docenti dei corsi L2 e quelli dei consigli di classe ci sia maggiore comunicazione e sinergia, al fine di definire nel miglior modo possibile la portata degli interventi didattici da attuare e aumentare le potenzialità dei ragazzi.

Una difficoltà emersa in concomitanza con i corsi di alfabetizzazione è derivata dal fatto che spesso alcune ore di lezione sono coincise con quelle delle educazioni. A questo problema si è cercato di ovviare tentando di trovare un accordo tra i docenti e pianificando la frequenza delle lezioni da svolgere in classe. Infine l'insegnante ha segnalato la difficoltà di operare in entrambi i plessi, due realtà molto diverse tra loro, difficoltà che in quest'anno scolastico si è cercato di superare con la nomina di un insegnante referente per ciascun plesso.

7. Elaborazione di percorsi didattici specifici

È compito dei Consigli di classe, dopo l'inserimento del minore straniero in classe, predisporre percorsi mirati all'accoglienza, al sostegno e all'integrazione in favore dello stesso mediante:

- **momenti di incontro, di scambio e d'interazione** nella classe, per conoscere e far conoscere i compagni, gli insegnanti, l'edificio, i collaboratori scolastici
- **rilevazione delle abilità, delle conoscenze, delle aspettative e dei bisogni specifici** di apprendimento, anche mediante l'uso di linguaggi non verbali e questionari bilingue
- **adattamento delle programmazioni disciplinari**, a partire dagli obiettivi che si ritiene possano e debbano essere conseguiti
- **progettazione e avvio di interventi di insegnamento-apprendimento e recupero dell'italiano come L2**
- **individuazione di un compagno sensibile che da funga da tutor**
- uso di metodologie collaborative all'interno del gruppo dei pari
- preparazione di materiali adeguati, per rendere più accessibili le spiegazioni in classe (semplificazione di brani del libro di testo, preparazione di mappe concettuali e glossari)
- coinvolgimento della famiglia al fine di renderla partecipe del percorso didattico
- confronto fra colleghi e coordinamento disciplinare per condividere e verificare il lavoro
- progettazione di percorsi pluridisciplinari di educazione interculturale e di

- educazione alla convivenza civile, creando momenti di confronto e di dialogo tra le varie culture
- verifica finale del percorso svolto ed eventuale documentazione per alunni che cambiano scuola e paese.

8. Le iniziative interculturali (Migrantes e Festa di fine anno)

L'intercultura viene promossa a livello di Istituto anche attraverso la *Festa di fine anno*: un evento che organizzato con la collaborazione del C.T.P. e che vede il coinvolgimento di alunni, insegnanti, famiglie e dell'intera cittadinanza arzignanese. Nell'a.s.2009-10 oltre alla *Festa di fine anno* è stata allestita anche la *Mostra Migrantes*: Mostra Didattica Itinerante sulla costruzione di buone pratiche di accoglienza, mediazione culturale, interazione nelle scuole, nei servizi pubblici e nelle comunità del nostro Territorio.

Le due iniziative sono state molto apprezzate da una fascia di utenti sensibili all'intercultura, tuttavia resta difficoltoso il coinvolgimento pieno della cittadinanza a causa di un contesto sociale ancora piuttosto chiuso all'integrazione.

Riflessioni finali

Giunti al termine della descrizione sintetica delle esperienze didattiche che da diverso tempo il nostro Istituto mette in atto, vogliamo chiudere con una riflessione sull'importanza che riveste il saper creare non solo percorsi didattici *ad hoc*, quanto il **saper supportare il nuovo allievo dal punto di vista umano, dando attenzione alla sua "persona", prima ancora che allo "studente", istaurando rapporti docente/discente e discente/discente, basati sulla collaborazione** e sulla disponibilità.

Ciò è di fondamentale importanza per predisporre l'allievo all'accettazione del cambiamento che una emigrazione comporta. L'équipe pedagogica ha il dovere di creare un clima di serenità e di accoglienza vera, coinvolgendo e sensibilizzando il gruppo classe nei confronti di chi non deve sentirsi estraneo in un mondo che appartiene a tutti.

7.3. L'ESPERIENZA DELL'I.I.S. "Silvio Ceccato" di Montecchio Maggiore

A cura del Dirigente scolastico, **Antonella Sperotto**.

Referenti di Progetto: prof.sse **Lucia Meggiolaro** e **Oriella Peretti**

Premessa

Apprendere la seconda lingua per un adolescente in situazione di immigrazione, non è un fatto semplice, in quanto in questo periodo della vita si sviluppano tutti gli aspetti emotivo- relazionali che concorrono alla costituzione della identità e formano la personalità. È importante quindi che l'inserimento nella scuola di accoglienza avvenga nel migliore dei modi.

La scuola superiore di Montecchio, costituitesi nel 2005 dall'accorpamento di tre sedi staccate di altri Istituti Superiori (un ITC con due sedi associate di IPSC e IPSIA) ha cercato in questi anni di mettere in atto **procedure e dispositivi per promuovere l'accoglienza**, che è il momento organizzativo più delicato del progetto di inserimento del neoarrivato perché decide degli sviluppi relazionali e didattici successivi.

L'accoglienza si articola in tre fasi. Nella la prima avviene il contatto attraverso il colloquio / intervista con lo studente e con il "questionario di integrazione" che serve ad approfondire la storia personale dell'alunno e il suo percorso scolastico

Nella seconda fase, attraverso varie prove e momenti di osservazioni sistematiche, si arriva a rilevare le competenze acquisite.

Nella terza fase si passa alle modalità organizzative e al percorso intensivo per l'apprendimento dell'italiano L2 (alfabetizzazione, lingua funzionale).

Oltre all'approccio linguistico, l'Istituto ha organizzato durante l'anno scolastico **percorsi di sostegno delle abilità scolastiche di base (lingua per studiare)**

Altri interventi mirati a **consolidare le competenze comunicative e linguistiche** (fissaggio delle strutture) sono stati attuati durante periodo estivo.

Per ridurre il rischio di dispersione è stato attivato il progetto Studio guidato, per sostenere e seguire nei compiti gli alunni del biennio in difficoltà in particolar modo gli alunni stranieri che necessitano di percorsi individualizzati oltre lo sportello

Lavori didattici interculturali

La scuola si è assunta il compito di promuovere e valorizzare le specificità di ciascun alunno; tiene conto della valorizzazione delle diversità, attraverso la condivisione consapevole dei valori. "Imparare ad essere disponibile e scoprire ciò che non si conosce" è stato il motto durante le ore di educazione all'intercultura che sono state sviluppate attraverso questi obiettivi :

- Conoscenza delle diverse culture (cibo-oggetti-feste-cartoline-riviste)

- Analisi di diversi punti di vista e ricerca dei significati che stanno alla base delle differenze (fiabe –racconti)
- Comparazione linguistica (lingua italiane e altre lingue)
- Educazione alla democrazia e ai diritti umani

Il primo progetto si è realizzato nell'ambito della didattica (approfondimenti) IDEI nell'istituto professionale IPSC per la durata 12 ore nelle due prime classi del biennio formate in gran parte da alunne straniere. Il lavoro di conoscenza e di integrazione è avvenuto anche per merito dei genitori e dei mediatori che hanno condiviso l'esperienza portando cibi e oggetti.

La comparazione grammaticale come spunto di sensibilizzazione e mezzo di integrazione è stato illustrato dalla dottoressa Marilena Satiri del dipartimento discipline linguistiche dell'università di Padova

Classi interessate: il biennio dell'IPSC con un monte ore di 8 per classe

Altri interventi integrativi alle attività curriculari sono stati effettuati dall'ULSS 5 volte sempre "a creare un clima di apertura e di dialogo all'interno della classe"

Gli studenti interessati sono stati quelli del biennio dell'istituto professionale IPSIA 20 ore.

Il laboratorio teatrale è stato il quarto progetto nell'ambito dell'intercultura che si è snodato da ottobre a giugno con uno o più incontri settimanali.

Il testo intitolato "*Dieci scene per un grido di libertà*" esalta i valori sociali soprattutto quello della libertà così difficile da far intendere con le parole agli alunni ha coinvolto 10 alunni stranieri alcuni di scarsa alfabetizzazione e 10 alunni italiani.

Anni Scolastici 2009-2010, 2010-2011

Gli studenti attualmente frequentanti l'Istituto sono 787 di cui 200 stranieri (25,41%) con punta massima del 38,10% nell'indirizzo Servizi Commerciali.

Osservando l'andamento degli ultimi anni scolastici si nota che la presenza degli alunni stranieri nell'Istituto si è caratterizzato in relazione ad alcune variabili importanti:

- gli studenti stranieri, nella maggior parte, sono figli di genitori immigrati negli ultimi 10-15 anni, per cui hanno avuto una scolarizzazione regolare e sono portatori di altre tradizioni, abitudini e culture che vengono respirate in famiglia, per cui non vi sono problemi particolari di alfabetizzazione, casomai di integrazione e socializzazione (si pensi, soprattutto nei confronti delle ragazze, la resistenza dei genitori alla partecipazione ad uscite, gite, etc.);
- la crisi economica ha comportato un freno al ricongiungimento dei figli ai genitori presenti nella zona già da qualche anno, per cui arrivano meno alunni nel corso

dell'anno privi della L2 rispetto a qualche anno fa, tuttavia aumenta la loro età, in quanto trovano con maggior difficoltà lavoro e chiedono di frequentare almeno la scuola;

- gli studenti vengono facilmente orientati e chiedono **iscrizione soprattutto agli indirizzi professionali (IPSIA, IPSC)**, sia per un orientamento che ricevono magari nei pochi mesi di scuola Media che si trovano a frequentare, sia per un passaparola tra le famiglie degli stessi alunni: di per sé fa parte ancora di un pregiudizio sociale che gli stranieri debbano frequentare per forza scuole professionali, ritenendole più facili o più adatte; di fatto ci si è trovati, a volte, con alunni che nel loro Paese di origine avevano frequentato anche scuole corrispondenti ai nostri Licei, tuttavia vengono quasi naturalmente orientati agli IPSIA.

Per il nostro Istituto ciò comporta aspetti positivi quali la ricchezza culturale e la dinamicità e creatività degli interventi a cui la scuola è obbligata. Ricordo che per il secondo anno il nostro Istituto è stato invitato all'inaugurazione dell'anno scolastico al Quirinale, su scelta del Capo della Stato, in quanto la scuola è stata segnalata per l'eccellenza raggiunta da una alunna, straniera, che ha partecipato a un concorso di scrittura, vincendolo. Questo è un risultato che dà soddisfazione e anche speranza. Ci si chiede comunque se questo orientare gli studenti stranieri al Professionale porti in qualche maniera a sentirsi dispensate, esonerate quelle scuole di altro o più alto livello, a non attivare percorsi di alfabetizzazione, creando così un circolo vizioso, per cui poi gli studenti a quelle scuole non si iscrivono perché on ci sono corsi di alfabetizzazione...).

- **Ci sono altresì aspetti problematici**, che penso condividiamo con le altre scuole, e cioè che l'apprendimento della L2 diventa fondamentale per poter apprendere le altre discipline, che, soprattutto nella scuola professionale, hanno linguaggi specifici. Pertanto diventa fondamentale utilizzare il tempo iniziale scolastico per una full immersion di italiano, ma sorgono poi, a livello formale, altre problematiche a livello di consiglio di classe: la valutazione in quelle discipline che, evidentemente, non si posso apprendere con ugual velocità e competenza degli altri alunni; la somministrazione di uguali prove di verifica e compiti, in quanto giustamente gli alunni stranieri non sono disabili, per cui si propongono prove differenziate.
- **Complementari, ma non meno importanti sono poi altri aspetti:** il rapporto difficile con le famiglie dei ragazzi (i genitori spesso non conoscono bene l'italiano o evitano le assemblee di classe o le attività comuni della scuola), la presenza spesso di alunni che, oltre le difficoltà linguistiche presentano anche altri disagi, di tipo comportamentale o cognitivo.

La provincia di Vicenza, lo scorso anno, raccogliendo quanto le scuole del vicentino vivevano e di cui le osservazioni di cui sopra sfiorano soltanto alcuni aspetti, ha chiesto all'Università Ca' Foscari di Venezia di attivare un progetto in alcuni istituti del vicentino, in modo particolare sedi di indirizzi professionali, e quindi anche nel nostro, per proporre l'insegnamento della lingua italiana agli alunni arrivati da poco nel nostro territorio.

Titolo del progetto: **Laboratorio di italiano L2 per studenti neo arrivati**

L'obiettivo ovviamente è quello di attivare azioni volte a favorire l'accoglienza e l'inclusione e contrastare l'insuccesso scolastico mediante un approccio integrato scuola-enti territoriali, facendo anche un lavoro di sperimentazione, un progetto pilota, fa proporre poi come modello.

Abbiamo segnalato gli alunni che, a settembre, presentavano quelle caratteristiche richieste, ovvero essere da poco in Italia, o avere una conoscenza estremamente limitata della lingua, dopodiché il progetto è iniziato a ottobre, con una giornata in cui gli esperti dell'Università hanno provveduto a costruire i profili degli studenti, attraverso un colloquio specifico e somministrando prove per l'accertamento delle competenze linguistiche. Il corso, partito il 25 ottobre, si svolge per 3 giorni alla settimana, in orario scolastico, quindi mattutino, e prevede attività di conoscenza dell'italiano come lingua della comunicazione, per passare poi ai linguaggi specifici disciplinari. Il corso, gestito con modalità flessibili (per cui possono essere inseriti nel gruppo alunni neoarrivati, o per altri verificarsi una frequenza a scalare), occuperà tutto l'anno scolastico.

Ci si attende che, una volta terminata l'esperienza, non termini semplicemente una bella opportunità di cui hanno beneficiato 16 alunni (numero massimo dei partecipanti), ma abbia creato uno storico nelle modalità, nei materiali offerti, nei tempi e nei nuclei irrinunciabili per la facilitazione dell'apprendimento della lingua.

L'attività di queste prime settimane ha già evidenziato: una partecipazione e attivazione molto forte degli alunni, in quanto si trovano, all'interno del gruppo, a condividere competenze, richieste, difficoltà comuni, legate ovviamente alla comunicazione linguistica e alla conoscenza delle strutture dell'italiano; in classe (si tenga presente che nel Professionale le classi Prime sono sempre molto numerose e, oltre agli alunni stranieri, ci sono altre problematiche) non sempre l'alunno straniero riesce a emergere con le sue richieste e soprattutto ad avere il tempo e lo spazio giusto per la verbalizzazione.

Il corso è una opportunità efficace di imparare parlare ed ascoltare.

Inoltre, come il facilitatore ci ha già segnalato dopo queste prime settimane, gli studenti chiedono di essere aiutati per comprendere le altre discipline, che frequentano durante

l'orario scolastico, ma per ovvi motivi, diventano ostiche, in quanto alla difficoltà della lingua italiana, si aggiungono gli ostacoli del linguaggio specifico disciplinare.

Per il nostro Istituto il corso, attivato dalla Provincia in concerto con l'Università, costituisce indubbiamente un'ottima opportunità, non solo per gli studenti, ma per lo stesso Istituto. È indice anche di come è solo nella collaborazione tra più Enti che si può cercare di trovare le soluzioni più adatte ad una nuova realtà, che si presenta indubbiamente problematica ma anche sfida, perché la scuola non può rimanere ancorata ad un modello rigido.

Ha costituito per noi un formidabile incoraggiamento l'invito alla cerimonia di inaugurazione dell'Anno scolastico in Quirinale lo scorso settembre, pervenuto dall'Ufficio per la Coesione Sociale del Quirinale che attestava il merito di un'alunna del Bangladesh che ha raggiunto il massimo dei voti e la lode nell'Esame di Qualifica; ciò testimonia che anche gli studenti che iniziano un percorso di alfabetizzazione possono raggiungere livelli di eccellenza.

Non è una sfida facile, ma dobbiamo anche tenere sempre presente che la scuola ha, tra i tanti obiettivi, uno di essenziale: aiutare l'individuo a diventare persona, come dice la nostra Costituzione, rimuovere quegli ostacoli che tarpano le ali alla bellezza dell'essere persona, alla sua libertà. E, come dice Victor Hugo: **la libertà inizia dove finisce l'ignoranza.**



8.1. L'ESPERIENZA DELL'ASSOCIAZIONE "CASA A COLORI"

L'associazione "Casa a Colori" di Bassano del Grappa svolge da anni attività nell'ambito dell'immigrazione, in particolare gestisce un doposcuola che è così strutturato:

"Extra-che?": si rivolge principalmente a bambini e ragazzi di età compresa tra i sei e i diciotto anni, per favorire loro l'inserimento sociale e culturale attraverso l'aiuto nello svolgimento dei compiti ed il sostegno nell'apprendimento della lingua italiana.

In collaborazione con le scuole frequentate dai ragazzi, con la partecipazione attiva dei genitori e dei membri della comunità, cerchiamo di favorire il dialogo e lo sviluppo relazionale tra i vari soggetti privilegiati e una progressiva coesione sociale.

Generalmente in un'annualità partecipano circa un centinaio di minori di età compresa tra i 7 e i 18 anni. A tutti vengono rivolte azioni relative all'accoglienza, al sostegno educativo, relazionale e scolastico, alla promozione culturale oltre ad un accompagnamento nel rapporto con la scuola e con la famiglia.

Oltre alle normali attività pomeridiane, partirà a breve un progetto rivolto ai minori dagli 11 ai 18 anni e ai genitori, finanziato dal CSV di Vicenza, dal titolo "New Media: Navigare Informati". Gli obiettivi prefissi sono quelli di far raggiungere ai minori coinvolti consapevolezza sull'uso critico, responsabile, sicuro e qualificato dei media; fornire una base informativa sull'uso degli strumenti/applicazioni disponibili su cellulari ed Internet; coinvolgere i genitori in merito alla sicurezza e alle abitudini dei figli nella fruizione dei media per non imbattersi nella violenza, nel razzismo e nella pedo-pornografia; creare un blog che coinvolga i minori nella riflessione e produzione di contenuti educativi.

Dinamiche Interculturali

In collaborazione con la Conferenza dei Sindaci Ulss 3, delle associazioni Babele ed Il Quarto Ponte e delle scuole del territorio, partecipiamo al progetto Dinamiche Interculturali come operatori nelle scuole per la realizzazione dei corsi di alfabetizzazione di italiano come Lingua Seconda rivolti a minori dai 7 ai 14 anni e alle donne.

I corsi, presentati nelle tabelle seguenti, nel periodo Novembre-Giugno, coinvolgendo 23 operatori-insegnanti. I corsi per gli alunni erano di 37 ore cadauno, mentre quello per le donne di 40 ore cadauno.

Dal mese di Luglio è iniziata la programmazione per i corsi alunni e donne per l'anno 2011. I corsi previsti per il 2011, gestiti dalla nostra associazione, saranno 30 per i minori e 4 per le donne.

Corsi L2 a alunni				
Comune	n. corsi	ore	tot. ore	n. alunni
Bassano del Grappa	18	37,2+1	673	156
Cassola	5	37,2	186,4	43
Enego	2	37,2	74,4	8
Asiago	3	37,2	112	4
Lusiana	2	37,2	74,4	9
	Tot. Corsi 30		Tot. Ore 1.121	220

Corsi L2 a donne migranti				
Comune	n. corsi	ore	tot. ore	n. alunni*
Bassano del Grappa	3	40	120	23
Cassola	1	40	40	2
Mussolente	1	40	40	8
Asiago	1	40	40	5
	Tot. Corsi 6		Tot. Ore 240	38

Dal mese di Luglio è iniziata la programmazione per i corsi alunni e donne per l'anno 2011. I corsi previsti per il 2011, gestiti dalla nostra associazione, saranno 30 per i minori e 4 per le donne.

In generale i corsi si sono svolti in modo positivo e professionale incidendo positivamente sull'andamento scolastico-relazionale degli alunni coinvolti e sul piano sociale e di accrescimento dell'autostima delle donne.

L'area giovani

Collaboriamo con istituti scolastici e associazioni accogliendo volontari (es. Scout) e tirocinanti. Facendo parte del coordinamento Terra di Mezzo, annualmente partecipano alle attività pomeridiane dei giovani degli istituti superiori che svolgono delle esperienze di stage; inoltre siamo convenzionati con le Università di Venezia e Padova per accogliere gli studenti che devono espletare il proprio tirocinio universitario. Quest'anno hanno fatto il tirocinio 14 studenti delle superiori e tre studenti universitari. Per l'annualità 2010-2011 siamo tutt'ora in fase organizzativa.

Iscrizioni minori settembre 2009 - luglio 2010 progetto “extra-che?”

Divisione per anno di nascita (nati in Italia 25)

- 2 del 2003 di cui 1 nato in Italia
- 8 del 2002 di cui 8 nati in Italia
- 6 del 2001 di cui 3 nati in Italia
- 10 del 2000 di cui 5 nati in Italia
- 5 del 1999 di cui 2 nati in Italia
- 8 del 1998 di cui 4 nati in Italia
- 0 del 1997
- 7 del 1996
- 4 del 1995
- 5 del 1994
- 4 del 1993
- 6 del 1992 di cui 1 nato in Italia
- 8 del 1991 di cui 1 nato in Italia
- 3 del 1990

Divisione per nazionalità

- 11 del Ghana, 12 del Burkina, 19 del Marocco, 3 delle Filippine, 1 della Colombia, 1 della Rep. Dominicana, 1 dell'Equador, 3 della Costa d'Avorio, 2 dell'Italia, 1 della Nigeria, 3 dell'Ucraina, 4 del Senegal, 1 dell'Algeria, 1 del Kosovo, 1 della Moldavia, 2 del Bangladesh, 3 dell'Eritrea, 4 dell'India, 1 della Macedonia, 1 del Pakistan, 2 della Tunisia

Divisione per genere

- 36 femmine
- 40 maschi

Corso di italiano L2 per adulti stranieri 2009-2010

Da molti anni l'associazione si occupa anche dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e si rivolge a tutti gli stranieri adulti immigrati residenti a Bassano e nelle zone limitrofe.

Perché

Perché insegnare a parlare la lingua italiana è il primo fondamentale e indispensabile passo per diventare parte integrante e integrata del Paese. Perché **per essere accolti** bisogna poter capire la lingua che ci accoglie. Perché una lingua è il canale primario di

relazione con un Paese e con le persone che lo abitano e conoscerla regala gli strumenti necessari **per orientarsi in modo autonomo**, libero, critico e responsabile nel Paese che accoglie.

L'italiano è per molte persone la lingua del lavoro, per alcuni anche la lingua degli affetti. Per tutti è **la lingua dei propri nuovi diritti e dei propri nuovi doveri**.

Perché l'insegnamento della lingua italiana è la **chiave strumento di mediazione culturale**.

Per Chi

I corsi sono aperti a tutte le **persone straniere adulte** (maggioresenni), **di ambo i sessi**, che abitino a Bassano o nelle zone limitrofe e che per esigenze professionali o semplicemente culturali abbiano la necessità di imparare la lingua italiana.

La provenienza delle persone che frequentano i corsi è eterogenea: **Europa dell'Est** (Romania, Kosovo, Moldavia, Bielorussia); **Africa** (Ghana, Burkina Faso, Senegal, Marocco); **Asia** (Cina, India, Filippine, Pakistan); **Sud e Centro America** (Brasile, Repubblica Dominicana). Eterogeneo è anche il livello di scolarizzazione (la maggior parte di loro ha conseguito un diploma nel proprio paese di origine; alcuni hanno la laurea; altri non hanno completato gli studi). Molti vorrebbero continuare a studiare qui (scuole serali).

Dove e quando

Il progetto vede coinvolti **otto volontari** adulti che svolgono attività di didattica della lingua italiana ospitati nelle aule del progetto "ExtraChé?" **tutti i sabati dalle 14.00 alle 16.30**

Come

Le lezioni sono organizzate in **tre diverse classi** (dotate di lavagna) che corrispondono a **tre diversi livelli di competenza linguistica**: la prima classe è rivolta infatti alla prima alfabetizzazione; la seconda alle persone che parlano la lingua in maniera elementare; la terza infine alle persone che possiedono già una discreta conoscenza dell'italiano. Il livello di competenza iniziale viene stabilito in base ad un **test** che tutte le persone frequentanti i corsi devono preliminarmente svolgere.

In ciascuna classe insegnano in **compresenza** almeno due volontari, per meglio gestire il gruppo di allievi. Le classi sono costituite da un minimo di 5 persone (terzo livello) ad un massimo di 15 (primo livello).

Tutti gli allievi ricevono in dotazione un **libro di testo** pensato in base alla classe di riferimento. In questo modo l'apprendimento degli allievi risulta facilitato e il lavoro didattico dei volontari è reso più organico e strutturato.

In parallelo all'attività didattica, sta prendendo corpo anche l'organizzazione di una

piccola biblioteca di testi utili all'insegnamento dell'italiano. Invitiamo chi fosse interessato a consultare i titoli proposti a prendere contatto diretto con l'associazione.

Il 9 ottobre 2010 è iniziato il nuovo corso 2010-2011.

Formazione

Nel 2010 l'Associazione ha elaborato e gestito un corso di formazione per insegnanti e volontari che svolgono la loro attività di insegnamento della Lingua 2 nell'ambito di scuole elementari e medie del territorio. Hanno partecipato al corso anche volontari che si occupano della didattica dell'italiano lingua 2 per adulti. La durata del corso è stata di 30 ore di formazione con lezioni frontali e 10 ore di attività laboratoriali pratiche con interventi sul campo.

Il corso ha visto la partecipazione di un totale di 15 operatori.

Manuali

Nel 2010 l'Associazione ha sentito la necessità di avvalersi di due manuali adatti ai bisogni specifici degli studenti immigrati. Per realizzare questo strumento didattico appropriato alle necessità specifiche si è creato un gruppo di lavoro che lo sta elaborando.

I manuali saranno uno strumento utile sia per studenti immigrati delle scuole elementari e medie che per adulti stranieri. I due manuali saranno pronti e messi a disposizione delle scuole nei primi mesi del 2011.

8.2. COMUNE DI BASSANO: “Dialogando... I percorsi di cittadinanza”.

Una serie di convegni, incontri e tavole rotonde, programmate nell'arco di due mesi (aprile-maggio 2011) per approfondire, attraverso le storie di persone e lo scambio di idee, la cultura della legalità e della cittadinanza e quanto il fenomeno della migrazione possa essere arricchente: è stato quanto hanno organizzato gli Assessorati alla Pubblica Istruzione e ai Servizi Sociali del Comune di Bassano del Grappa in collaborazione con molte cooperative, organizzazioni educative e religiose presenti nel territorio, in sinergia con i Dirigenti e i docenti degli Istituti Scolastici locali, le organizzazioni degli immigrati, il Centro Scalabrini e Migrantes.

Si è discusso dell'integrazione, ma nello spirito dell'inter-azione. Un tema particolarmente attuale, impegnativo che necessita quindi di confronto, di riflessione e, appunto, di...dialogo.

Solo dialogando, si possono individuare percorsi di crescita e di cittadinanza attiva.

Gli stimoli al dialogo sono venuti da serate dedicate al racconto di esperienze, a testimonianze al femminile, a riflessioni su quali spiritualità per la città dell'uomo, a documentazioni sulla migrazione italiana nel mondo, a presentazione di libri, di film e di espressioni culturali, musicali, artistiche e culinari. Bassano si è confrontata e interrogata su quale sarà il futuro multiculturale, multi-etnico e multireligioso della città.

Protagonisti del dialogo dentro e fuori l'aula scolastica sono stati gli studenti di 7 Istituti cittadini che, con il supporto dei loro insegnanti, hanno scelto un proprio tema di analisi e di dibattito interno alla classe, allargandolo poi alle altre classi interessate.

Il dialogo a distanza si è ampliato tra i rappresentanti degli Istituti: **Liceo Ginnasio Statale “Gian Battista Brocchi”**, **Casa di Carità e Mestieri**, **Istituto Tecnico Statale per l'Agricoltura e l'Ambiente “A. Parolini”**, **Istituto Prof. Statale per l'Industria e l'Artigianato “Scotton”**, **Istituto Prof.le di Stato per i Servizi Comm.li Sociali e Turistici “Remondini”**, **Istituto Tecnico Comm.le e per Geometri “Luigi Einaudi”**. L'incontro dialogico è avvenuto nel teatro “Remondini” ed è stato gestito in tutti i dettagli dagli stessi studenti, con grande senso di responsabilità civica, con serenità ed efficienza professionale, oltre che con la tipica creatività giovanile.

Gli studenti, pur provenendo da scuole diverse, hanno parlato e discusso con voce unica, sensibili al tema proposto come inizio di un nuovo cammino che, pur irto di molti ostacoli, si potrà percorrere quando il dialogo attorno ai complessi temi legati all'accoglienza, alla legalità, alla cittadinanza, alla giustizia, e lo scambio civile delle opinioni prevarranno sulle contrapposizioni precostituite e sulle indifferenze.

9.1. ISTITUTO COMPRENSIVO N. 4 “BAROLINI” DI VICENZA Rete “Intreccio di Fili Colorati ”

Dirigente: Dott.ssa **Emanuela Vicari**

Il nostro Istituto è Scuola capofila della Rete “Intreccio di fili colorati”, in essere dall’a.s. 2004/2005. Inizialmente comprendeva solo gli Istituti comprensivi della città. L’anno successivo (2005/2006) si sono aggiunti anche **9 Istituti superiori**. Dal 2008 alla Rete si sono aggiunti i 2 CTP (est e ovest) della città.

Linee guida che hanno ispirato la rete:

- consolidare l’appartenenza dello straniero al contesto di riferimento non solo nel senso strettamente fisico (scuola, quartiere) ma soprattutto affettivo (compagni e docenti di classe e/o di scuola, educatori familiari alla scuola e al quartiere, mediatori come ponte linguistico culturale per avviare un minimo approccio comunicativo tra neo-giunti e nuovi interlocutori).
- fornire occasioni e semplificazioni didattiche a favore degli studenti per accelerare l’inserimento nella scuola,
- costruire strumenti conoscitivi e valutativi per docenti,
- socializzare quanto elaborato per coinvolgere sempre più figure professionali all’accoglienza e alla presa in carico.

Azioni di rete:

Accoglienza:

- Applicazione protocollo di accoglienza da parte del personale ATA e docenti per iscrizione.
- Conoscenza luoghi – persone – funzionamento e modalità organizzative della scuola e del quartiere.
- Utilizzo del mediatore culturale per alunno – classe di riferimento e famiglia (progetto)
- Real World condiviso nelle spese tra Amministrazione Comunale e II.CC)
- Azioni di tutoraggio e mutuo soccorso tra alunno – classe.

Alfabetizzazione:

- primi rudimenti della lingua di sopravvivenza
- parole chiave per vita scolastica
- frase minima
- cenni grammaticali
- ampliamento frase minima
- accertamenti linguistici in entrata

Scolarizzazione:

- approntamento codici disciplinari secondo priorità e attitudini personali
- organizzazione metodo di studio
- contenuti facilitati delle varie discipline

Intercultura:

- inserimento nella programmazione, nelle attività di classe, delle caratteristiche di culture “altre”
- incontro con l’autore
- interventi dei mediatori culturali con progetti di intercultura
- esperienze anche extrascolastiche (centri estivi, iniziative del/con il quartiere e
- associazionismo)

Destinatari:

gli alunni degli Istituti aderenti alla Rete (piattaforma ARIS della Regione Veneto)

Modalità organizzative:

La rete si riunisce al completo nel corso dell’anno scolastico e, a seconda delle esigenze, lavora per sottogruppi (es. docenti di istituti superiori/docenti scuola primaria/ docenti scuola secondaria 1° grado) e per tematiche.

Le azioni di rete negli Istituti vengono attuate dai docenti che danno la loro disponibilità e lavorano per piccoli gruppi all’interno dei quali gli alunni vengono suddivisi per livello (vedi quadro di riferimento europeo)

La rete dal punto di vista economico è finanziata tramite le risorse art.9 del CCNL. Ciascun Istituto integra le azioni di rete con proprie risorse.

Amministrazione e organizzazione sono a cura di uno Staff composto da 2 Dirigenti Scolastici (Scuola Capofila e coordinatore Istituti Superiori), D.SGA e A.A. della Scuola Capofila.

Prodotti di rete:

- protocollo di accoglienza del neo-giunto
- vademecum per docenti e Consiglio di classe
- monitoraggio di applicazione del vademecum in classi pilota
- prove di ingresso per alunni neo giunti
- prove di ingresso alla scuola secondaria multilingue
- indicazioni su possibili percorsi per l’italiano come lingua di studio
- sportello di accoglienza e orientamento alla scuola secondaria di 2 ° grado
- modulistica per conoscenza, accoglienza, valutazione e passaggio a scuole di diverso

- ordine e grado
- corsi di formazione per docenti (attraverso l'utilizzo di risorse interne di docenti con master e specializzazioni) corsi di italiano per genitori
 - schede facilitate di orientamento per presentare i vari indirizzi degli Istituti Superiori
 - sitografia: www.ic4barolini.it/intreccio/indice.htm

Punti di forza

- notevole scambio di informazioni, materiali, esperienze tra docenti e referenti in atto nei vari ordini di scuole
- è positivo che sia una rete di sola città perché snellisce il rapporto inter-istituzionale insistendo su un territorio ben circoscritto.

Punti di criticità

- frequente avvicendamento di referenti,
- difficoltà nell'organizzare gli incontri a causa della saturazione di impegni dei docenti
- due enti Locali di riferimento (Comune per gli Istituti Comprensivi, provincia per gli Istituti Superiori) il cui dialogo merita rinforzo,
- difficoltà ancora presenti nei rapporti con le famiglie (in particolare per alcune etnie)

Si forniscono i dati degli alunni stranieri frequentanti l'Istituto comprensivo 4 Barolini (dati estratti dalla piattaforma ARIS Regione Veneto) Tabella esemplificativa della percentuale di alunni stranieri presenti nelle Scuole della Rete.

I.C. 4 BAROLINI	Infanzia	Primaria	Secondaria 1° grado
Totale alunni	162	381	221
Totale alunni con cittadinanza non italiana	49	135	86
(percentuale)	30,2%	35,4%	38,9%
Totale alunni nati all'estero con cittadinanza non italiana	9	37	58
(percentuale)	5,6%	9,7%	26,2%



BUONA PRATICA È....

MIGRANTES

9.2. ISTITUTO COMPRENSIVO VICENZA 10

Rete “Intreccio di Fili Colorati ”

Prof. Gabriella Candia

Dirigente: Dott.ssa Maria Cristina Sottitl

N. ° 5 plessi: 1 scuola infanzia, 3 scuole primarie, 1 scuola secondaria di I grado
Dati relativi alla percentuale di stranieri e di alunni nomadi iscritti (aggiornati a maggio 2010)

Scuola infanzia

Scuola COLLODI	Totale alunni	Alunni non italiani	%	Alunni nomadi	Alunni diversabili
Sez. A	25	7	28,00		
Sez. B	25	10	40,00		
Sez. C	25	9	36,00		1
Sez. D	25	8	32,00		1
Totale	100	34	34,00		2 di cui 1 straniero

Scuole primarie

Scuola COLOMBO	Totale alunni	Alunni non italiani	%	Alunni nomadi	Alunni diversabili
1^ A	16	5	31,25	5	
1^ B	15	9	59,99		
2^ A	20	4	20,00	2	2
2^ B	18	12	66,66		
3^ A	23	8	34,78		3
4^ A	11	4	36,36		3
4^ B	22	9	40,90	1	
5^ A	17	3	17,64	1	1
5^ B	17	14	82,00	1	1
Totale	159	68	42,76	10 di cui 2 certificati	10 di cui 5 stranieri

Scuola FRACCON	Totale alunni	Alunni non italiani	%	Alunni nomadi	Alunni diversabili
1^ A	23	9	39,13		
1^ B	21	8	38,09		1
2^ A	21	5	23,80		
2^ B	22	8	36,36		1
3^ A	18	5	27,77		
3^ B	18	4	22,22		
4^ A	21	7	33,33		1
4^ B	20	6	30,00		1
5^ A	21	5	23,80		1
5^ B	22	7	31,81		1
5^ C	17	2	11,76		3
Totale	224	66	29,46		9 di cui 6 stranieri

Scuola CABIANCA	Totale alunni	Alunni non italiani	%	Alunni nomadi	Alunni diversabili
1^ A	23				
2^ A	13	3	23,00		
3^ A	22	3	13,60		
4^ A	20	2	10,00		
5^ A	22				1
Totale	100	8	8,00		1

Scuola secondaria I grado

Scuola CALDERARI	Totale alunni	Alunni non italiani	%	Alunni nomadi	Alunni diversabili
1^ A	21	9	42,85	1	2
1^ B	18	10	55,55		1
1^ C	20	9	45,00	2	1
1^ D	21	10	47,61	1 con disabilità	3
1^ E musicale	25	6	24,00		1
1^ F	20	11	55,00		1
2^ A	27	4	14,81		2
2^ B	28	11	39,28		2
2^ C	24	9	37,49		2
2^ D	24	8	33,33		2
2^ E musicale	24				
3^ A	26	4	15,38		
3^ B	24	9	45,00		1
3^ C	22	11	50,00		1
3^ D	25	7	28,00	1	1
3^ E musicale	23	1	4,34		
Totale	372	119	31,98	5 di cui 1 certificato	20 di cui 10 stranieri
Totale istituto	951	295	31,01	15	43

PROGETTI E AZIONI

realizzati/ coordinati da una docente Funzione strumentale e una Commissione.

Coordinamento con le agenzie esterne:

- Real World (mediatori culturali),
- Rete dei fili colorati (aggiornamento e azioni varie),
- Comune di Vicenza (progetto pilota di mediazione civica/ attività estiva).
- Associazione nomadi

Progetti d'istituto

- Corsi di alfabetizzazione per neo giunti e di livello A2 / italstudio;
- progetto SINTI di integrazione e prevenzione dell'abbandono scolastico;
- certificazione interna di livello secondo il QCER degli alunni nel passaggio dalla primaria alla secondaria;
- progetto "ponte" estivo di accoglienza e rinforzo linguistico nel passaggio dalla primaria alla secondaria;
- servizio testi in comodato d'uso per alunni in difficoltà economica
- festa a colori e pranzo multietnico

Relazione attività Progetto – Ponte "Stazione di passaggio verso la scuola media"

Sede scuola "O. Calderari" ic 10

Periodo: dal 24/ 8/ 09 al 4/ 9/ 09

Monte-ore : 25 ore complessive, 3 ore x 5 gg la i settimana, 2 ore x 5 gg. la ii settimana

Docenti: proff. lorena ghiotto e gabriella candia

Progettazione e predisposizione materiali: g. candia

Alunni coinvolti: mediamente 12-14 alunni al giorno.

Provenienza: alunni di v dell'istituto comprensivo (colombo e fraccon) di livello a1 – a2 (certificati con prove tipo cils ad aprile), alunni ripetenti di classe i della secondaria di i grado calderari

Attività svolta e argomenti trattati:

n° 10 lezioni in modalità ludico espressiva e di riflessione linguistica.

Scelta didattica di tipo umanistico-affettiva di derivazione costruttivista, con approccio comunicativo e lessicale (Lewis) e metodi misti: dal Total Physical Response al Natural Approach, al Silent Way al Situazionale-funzionale-Nozionale.

Lo scopo era la competenza comunicativa (linguistica, paralinguistica ed extralinguistica), i materiali scelti sono stati per quanto possibile autentici e numerosi, e si è fatto uso di realia.

Attraverso l'insegnamento-apprendimento della lingua ci si proponeva di raggiungere anche mete educative (autopromozione, socializzazione, culturizzazione) e mete specifiche, utili al raggiungimento di competenze comunicative (linguistiche, funzionali, grammaticali) e competenze glottomatetiche (= imparare a imparare).

Argomento - guida è stato il viaggio in treno, pretesto per ricerche di tipo lessicale, per riflessioni linguistiche attinenti il livello A1 del QCER, per approcci disciplinari (geografia, matematica, geometria), per esercitazioni di tipo espressivo (drama) per letture animate, per un'uscita in stazione a vicenza e relativo reportage.

Materiali:

schede, supporti multimediali, realia, giochi appositamente creati.

Esiti:

valutazione oggettiva: la frequenza è stata regolare, con lieve flessione nella seconda settimana per la collocazione pomeridiana delle lezioni.

Valutazione soggettiva: la partecipazione è stata molto alta e interessata, massimo è stato il gradimento per le attività operative e ludiche i materiali forniti si sono rivelati sostanzialmente adeguati.

Nonostante le diverse provenienze e la preparazione pregressa assai disomogenea, le tematiche affrontate hanno avuto positivi riscontri.

Si sono esercitate tutte le abilità: ascolto, parlato, scrittura, lettura, riflessione linguistica, con progressi generalizzati. Non ci si è potuti concentrare su aspetti morfologici complessi, perché gli alunni hanno dimostrato difficoltà di carattere grammaticale.

Considerazioni e proposte:

la buona adesione al corso ha fatto emergere una sentita esigenza di alfabetizzazione, soprattutto da parte delle famiglie, che hanno accompagnato quotidianamente gli alunni a scuola.

Alcuni dei ragazzi cui era stata rivolta la proposta non si sono presentati, vuoi perché ancora in ferie nel paese d'origine, vuoi per esigenze familiari prevalenti, vuoi perché non era arrivata la comunicazione corretta a giugno.

9.3. I.I.S. "DA SCHIO"

A cura della prof. **Carmen Piccolo**

Dirigente: Dott. **Enrico Delle Femmine**

Attività e servizi per alunni Cittadini Non Italiani neo-giunti
aa.ss. 2008/09 – 2009/10 e 2010/11

L'Istituto "Almerico Da Schio" è l'Istituto Secondario di Secondo grado presso il quale, già da qualche anno, si iscrive il **maggior numero di alunni Cittadini Non Italiani presenti sul territorio vicentino**.

La maggior parte di questi alunni proviene dal sistema scolastico italiano avendo già frequentato la scuola secondaria di primo grado e talvolta anche la primaria in una struttura scolastica locale.

Le principali problematicità sono legate alla mancata o scarsa conoscenza della lingua italiana.

A tal proposito sono stati organizzati e avviati corsi di **prima alfabetizzazione** sia in orario diurno (con la collaborazione di alcuni docenti del CTP di Vicenza Ovest) sia in orario pomeridiano (utilizzo del corso "A tu per tu" – Favaro).

Dai dati anagrafici degli alunni iscritti nell'a.s. corrente si evince che sono ancora pochi gli alunni non italiani nati in Italia e frequentati l'Istituto (6 alunni nelle classi prime, 6 alunni nelle classi seconde e 1 alunna in classe quinta) rispetto ad altri ordini di scuola. Si riportano alcuni dati inerenti il contesto nel quale si è iniziato a lavorare. Tali dati si riferiscono alle classi diurne e tengono conto dei passaggi e dei trasferimenti.

	2008-2009	2009-10	2010-11
Totale alunni ad inizio anno scolastico	694	685	778
Totale alunni con cittadinanza non italiana ad inizio anno scolastico	188	173	173
Percentuale alunni con cittadinanza non italiana ad inizio anno scolastico	27%	25,3%	22,2%
N° Alunni con cittadinanza non italiana classi prime	61	51	67
N° Alunni con cittadinanza non italiana classi seconde	58	45	44
N° Alunni con cittadinanza non italiana classi terze	26	40	28
N° Alunni con cittadinanza non italiana classi quarte	26	20	28

N° Alunni con cittadinanza non italiana classi quinte	17	17	6
N° Alunni con cittadinanza non italiana arrivati ad anno scolastico iniziato	13	6	2
N° Alunni neo-arrivati che hanno frequentato i corsi di alfabetizzazione	26	26	30
N° Cittadinanze	37	31	34
Certificazioni CILS conseguite	1 (Livello A2)	1 (Livello A1)	

ATTIVITÀ SVOLTE

- **Attività di accoglienza, inserimento nelle classi, orientamento scolastico rivolta agli alunni con cittadinanza non italiana neo-giunti**
- **Attività di coordinamento e/o collaborazione con le Università, con Enti e con Istituti di istruzione secondaria di primo e secondo grado**

Le azioni sono state principalmente di coordinamento con gli Istituti aderenti alla rete “*Intreccio di Fili Colorati*” e con i referenti del progetto “*Laboratorio di italiano L2 per studenti neo-arrivati*” – Università “*Cà Foscari*” di Venezia. Ogni laboratorio vedrebbe coinvolti 16 alunni neo-giunti in un percorso di alfabetizzazione in orario curriculare, 3 giorni alla settimana per 5 ore al giorno.

- **Attività di orientamento**

Lo sportello di orientamento, funzionante ormai da diversi anni, è stato operativo grazie alla disponibilità dei docenti referenti degli Istituti secondari di secondo grado aderenti alla rete “*Intreccio di Fili Colorati*”. Le famiglie con cittadinanza non italiana che hanno sentito la necessità di informarsi prima di scegliere un percorso di studi di secondo grado o di formazione professionale per i propri figli sono state 20 (a.s. 2008-2009), 13 (a.s. 2009-2010) e 4 (a.s. 2010-2011).

È stato realizzato un fascicolo illustrativo in più lingue dei percorsi di studio dei vari Istituti aderenti alla rete “*Intreccio di Fili Colorati*”. Nell’Istituto “*Almerico Da Schio*” per la traduzione sono stati coinvolti alunni provenienti dal Ghana, dal Burkina Faso, dalla Cina, dalla Serbia, dall’Ecuador e dalle Filippine.

- **Attività di alfabetizzazione**

Durante i periodi scolastici, secondo l'articolazione prevista in base alle disponibilità finanziarie e alle risorse umane sono stati portati avanti le seguenti attività:

- laboratorio di italiano (corso "A tu per tu", corso on-line "Rete") due ore a settimana;
- sportello assistito (assistenza, da parte di un docente, durante lo studio in piccoli gruppi, attività di tutoraggio e di peer education) due ore a settimana;
- sportello disciplinare (attività rivolta ad alunni con una conoscenza linguistica di base sufficiente a svolgere attività per favorire l'apprendimento specifico in alcune discipline – Italiano, Storia, Economia aziendale, Inglese, Diritto, Matematica) un'ora a settimana per ogni disciplina.

Alcuni alunni neo-giunti maggiorenni hanno partecipato anche ai corsi di italiano per adulti extra-comunitari (60 ore). Due di loro hanno conseguito, a fine corso, la certificazione linguistica CILS, livello A1 (a.s. 2009-2010) e livello A2 (a.s. 2008-2009), presso il Centro Territoriale Permanente di Vicenza Ovest.

In rete è stato realizzato il progetto Scuole Aperte denominato "Prepariamoci... la scuola è aperta", presentato dagli Istituti "Boscardin", "Canova", "Fogazzaro", "Montagna", "Piovene" e "Da Schio", iniziato durante il mese di giugno 2009 con i corsi di recupero in Italiano, Matematica, Inglese ed Economia aziendale per l'a.s. 2008-2009, proseguito nell'a.s. 2009-2010 fino a febbraio con attività di Alfabetizzazione su due gruppi di livello diverso, A1 e A2.

Le attività didattiche programmate (**Alfabetizzazione/lingua di sopravvivenza/Italiano lingua dello studio/padronanza di codici linguistici disciplinari**) sono state esplesate presso l'Istituto "Almerico Da Schio" da cinque docenti, tre dei quali provenienti rispettivamente dall'ITG "Canova", dall'IPSSS "Montagna" e dall'IISS "Boscardin". Sono stati coinvolti tutti gli alunni con cittadinanza non italiana neo-giunti di tutti gli Istituti aderenti.

- **Attività presso il teatro "Astra" e la biblioteca Bertoliana**

Visita guidata presso la Biblioteca Bertoliana e Palazzo Costantini con annessa emeroteca. Alunni tutor più grandi e con maggiori competenze in italiano hanno fatto da interpreti durante l'attività.

Gli alunni, sono stati, inoltre, accompagnati insieme alla classe 1D, al teatro "Astra" per assistere alla rappresentazione teatrale dal titolo "Dalla vita degli insetti" di Joseph e Karel Capek realizzata nell'ambito del progetto Comenius dall'Istituto "Fogazzaro" di Vicenza, dal Jakob-Brucker-Gymnasium di Kaufbeuren (Germania) e dal Gymnázium di Jablonec nad Nisou (Repubblica Ceca).

- **Realizzazione del percorso di lettura e del laboratorio di cinese**

Realizzazione, di concerto con la commissione biblioteca, del percorso di lettura dal titolo *“Il mondo è bello perché è variopinto”* inerente le tematiche della migrazione, del razzismo, dell’intercultura, delle società multiculturali. Hanno partecipato 13 classi, sono stati esposti 30 libri di autori diversi e sono state effettuate 57 operazioni di prestito bibliotecario. Per l’occasione l’aula lettura è stata allestita con i pannelli a tema della mostra *“Prove di futuro”* forniti dal dott. Luciano Carpo dell’associazione *“Migrantes”* di Vicenza. Cinque classi, inoltre, hanno assistito alla proiezione dei film proposti. L’attività si è svolta nell’arco di una settimana.

Il gruppo di alunni con cittadinanza cinese ha realizzato un laboratorio per l’assemblea d’Istituto del 20 aprile 2010 con l’obiettivo di renderli partecipativi, di coinvolgerli in prima persona in un’attività che li rappresentasse e desse loro modo di sentirsi inclusi nella vita scolastica trattando temi a loro molto cari: la lingua, il Paese di provenienza, la loro cultura. Hanno realizzato una presentazione in PP con circa 60 immagini commentata durante la proiezione da due alunne che sono da più anni in Italia; hanno condotto un laboratorio molto semplice di letto-scrittura in cinese aiutati da schede di lavoro pre-impostate rivolto a docenti e alunni italiani.

Le maggiori difficoltà si sono registrate nel far rimanere i ragazzi in orario pomeridiano per espletare le attività programmate. Solo in pochi hanno seguito con regolarità e motivazione. Tra questi alcuni hanno deciso molto presto (dopo circa tre mesi) di non voler più frequentare perché dovevano studiare le singole materie, malgrado necessitassero ancora di azioni mirate. Ho seguito i loro progressi in classe e con mia grande soddisfazione ho constatato che sono riusciti a raggiungere livelli di conoscenza e di competenza, per ambito disciplinare, tali da favorire la loro ammissione alla classe successiva.

Reputo particolarmente funzionale **far lavorare i ragazzi con altri alunni non italiani** da più anni nella scuola, precedentemente inseriti in corsi di alfabetizzazione. Particolarmente attivi in tale direzione (**tutoraggio e peer education**) sono stati i cinesi.

Gli alunni neo-giunti sono stati monitorati nel loro percorso di apprendimento a fine anno scolastico utilizzando le prove CILS di livello A2 per gli alunni delle classi prime e di livello B1 per quelli delle classi seconde. I risultati sono stati portati a conoscenza dei vari Consigli di Classe e le prove sono state consegnate ai docenti di Italiano.

9.4. CTP VICENZA OVEST

Insegnamento L2 agli adulti (CTP - EDA)

A cura della prof. **Federica Cacciavillani**
 Dirigente: Dott. **Alcide Norbiato**

Attualmente nella nostra provincia esistono sei (6) **Centri Territoriali Permanenti** voluti dal Provveditorato agli Studi di Vicenza in accordo con enti locali, Provincia e Regione Veneto per l'istruzione e la formazione in **età adulta**: **Arzignano** (Valle del Chiampo e area di Montecchio Maggiore), **Vicenza Ovest** (zona ovest della città e comuni limitrofi sino ad Altavilla e Sovizzo e sinora capofila della rete provinciale), **Vicenza Est** (zona est della città e comuni limitrofi), **Schio** (aree di Schio, Thiene e Valdagno), **Bassano del Grappa** (area di Bassano e Altopiano di Asiago), **Noventa Vicentina** (area berica e parte sud della provincia).

La Legge 296 del 27 dicembre 2006 (*Legge Finanziaria 2007*), art. 1 comma 632, ridisegna l'intero sistema dell'educazione degli adulti (CTP e corsi serali delle superiori). Questo entra a far parte dall'attuale anno scolastico in modo organico del sistema d'istruzione nazionale, e pone le basi per un nuovo assetto organizzativo e logistico su base provinciale. La fase transitoria, apertasi come conseguenza della riforma, conferma gli attuali CTP solo per quest'anno e temporaneamente in attesa del riordino complessivo.

L'esperienza del Centro Territoriale Permanente di Istruzione e Formazione per l'Età Adulta - Vicenza Ovest

I Centri Territoriali Permanenti di Istruzione e Formazione degli Adulti cercano di rispondere ai bisogni formativi che emergono dal mondo degli adulti italiani e stranieri. Fin dalla loro costituzione con l'Ordinanza Ministeriale n.455 del 1997, i CTP EdA sono stati frequentati per il 50% da persone italiane e per il 50% da persone straniere, in un'evoluzione di tipologia e di presenza che caratterizza il mondo degli adulti e il rientro in formazione.

Ma ai CTP fanno riferimento anche giovani, in particolare stranieri, che, compiuti i 15 anni, devono imparare la lingua italiana, e i ragazzi dai 16 ai 18 anni che non hanno conseguito la Licenza Media.

Anche a Vicenza e provincia i 6 CTP istituiti dal MIUR hanno avuto un'evoluzione e una costante crescita di frequentanti, pur variando la tipologia delle persone che accedono al servizio.

I CORSI di ITALIANO L2

Molti **ADULTI** richiedono negli ultimi 5 anni la **Certificazione** di italiano rilasciata dagli Enti Accreditati per la Certificazione; il valore di queste certificazioni è internazionale, è riconosciuto come titolo linguistico.

In particolare è aumentata la richiesta di Certificati di livello **A2**, che è il livello richiesto in molti casi per l'accesso al mondo del lavoro (selezioni per Operatori Socio Sanitari) e, con il DM 4 giugno del 2010, per i richiedenti il permesso di soggiorno di lunga durata.

Ciò ha portato ad un aumento del numero dei corsisti nei diversi corsi di italiano per stranieri, con richieste sempre più attente e specifiche. Non sempre si riesce a dare risposta a questi bisogni a causa di un organico di docenti dei CTP molto esiguo.

Sono stati **dislocati** dei corsi di italiano L2 sul territorio, in varie parti della città e in provincia, per "raggiungere" i corsisti e dare loro la possibilità di frequentare i corsi.

Il maggior impegno degli insegnanti di Italiano L2 nel settore delle Certificazioni ha determinato la **sospensione** del Corso di Italiano L2 Propedeutico agli Studi di Istruzione Secondaria Superiore tenuto dai docenti del CTP di Vicenza Ovest per i minori neo arrivati in Italia e iscritti agli Istituti Superiori della città di Vicenza.

LICENZA MEDIA EX 150 ORE

Nei corsi ex 150 ore, che storicamente sono nati negli anni '70 per i lavoratori che potevano richiedere le 150 ore sul lavoro per poter conseguire il diploma di Licenza Media, oggi si rileva una maggior presenza e frequenza di corsisti **ADULTI STRANIERI** (90%), con un livello di competenza in italiano L2 (dall' A2 al B2). Da sottolineare la frequenza delle **DONNE** straniere laddove gli orari di lezione sono compatibili con le esigenze di cura della famiglia.

Zoom sui minori (16-18 anni)

Ma l'aspetto che sta interessando tutti i CTP della Provincia da più di 4 anni è la presenza dei minori nei corsi ex 150 ore, una presenza in costante crescita. Tra di essi occorre distinguere alcune tipologie, che richiedono interventi e attenzioni diverse, oltre che un'organizzazione diversificata.

I minori neo arrivati in Italia

- alfabetizzati

(con competenze di livello A0 - A1 in italiano L2)

La loro presenza è di alcune unità nei diversi CTP (4/6 alunni). Per loro vengono atti-

vati dei corsi intensivi di italiano L2 (corso multimediale- lezioni in orario aggiuntivo). La maggior parte di questi ragazzi/e ha un atteggiamento positivo nei confronti della scuola; ottengono buoni risultati e successo formativo.

- alfabetizzati frequentanti gli Istituti Superiori

Per i ragazzi/e che frequentano gli Istituti Superiori, molti CTP EdA stipulano degli accordi territoriali con Scuole Secondarie di Secondo Grado per attivare sessioni straordinarie d'esame, per permettere ai minori stranieri di conseguire il Diploma di Stato della Scuola Secondaria di *Primo* Grado prima di accedere all'Esame di Stato - Scuola Secondaria di *Secondo* Grado.

- non alfabetizzati

Anche la presenza di questi ragazzi/e è di poche unità (2/3 alunni per CTP EdA), ma l'impegno didattico richiede molta attenzione e programmazione, per poter dare gli strumenti di base a questi giovani che nei Paesi d'origine hanno avuto poca scolarizzazione.

Viene attivata quindi la collaborazione con gli insegnanti dei corsi di alfabetizzazione, ma viene anche privilegiato l'inserimento nel gruppo dei pari, per favorire la socializzazione e l'inserimento socio-culturale che sostenga la positiva immagine di sé, molte volte svilita da una difficoltà di accettazione del percorso migratorio e dalle basse competenze strumentali. I tempi lunghi di apprendimento delle abilità di base determina però un permanere di questi giovani sui banchi di scuola, e una perdita dei gruppi di riferimento.

Le G2 alle ex 150 ore

Il fenomeno che sta interessando di più dal punto di vista numerico e dal punto di vista educativo-formativo i CTP EdA nel settore dei corsi ex 150 ore è l'aumento del numero dei **drop out G2**. Sono i "caduti fuori" dal sistema dell'istruzione, pluri ripetenti alcune classi della scuola Media del diurno; hanno di solito delle buone competenze in italiano L2, e si affiancano ai drop out italiani, il cui numero è in costante aumento.

I **drop out G2** sono soprattutto maschi, senza difficoltà di apprendimento, con grosse difficoltà socio-relazionali, aggressivi, iperattivi, con difficile percorso scolastico in Italia; alcuni sono invece molto timidi, isolati e silenziosi;

I **drop out italiani** sono anch'essi soprattutto maschi, senza difficoltà di apprendimento, con difficoltà socio-relazionali, aggressivi, iperattivi, con difficile percorso scolastico. Anche tra di essi alcuni sono molto timidi, isolati e silenziosi; il 60% proveniente dal sud Italia, il 40% veneti.

Sembra quindi di vedere un fenomeno parallelo tra i soggetti più vulnerabili della seconda generazione dei migranti e i soggetti più vulnerabili delle situazioni di emarginazione nei nativi italiani.

L'organizzazione rispetto ai drop out

Le classi sono molto numerose, poiché le richieste sono molto alte: 15/20 corsisti, di cui la metà adulti e metà drop out. La presenza degli adulti/e aiuta i più giovani a equilibrare i comportamenti, anche se a volte la convivenza è di difficile gestione.

Vengono suddivise le classi per gruppi di età per alcune attività:

- italiano L2 (Certificazione di Italiano a livelli B1-B2), tecnologia e informatica, percorso di rimotivazione rispetto alla scuola (con supporto di consulente psicopedagogico esterno al gruppo degli insegnanti) ;
- vengono attivati stage di orientamento per i drop out presso dei Centri di Formazione Professionale, sempre però accompagnati da docenti EdA;
- si progettano attività di socializzazione e sportive per i drop out, a cui a volte partecipano anche degli adulti;
- si cerca di attivare rapporti positivi e costanti con le famiglie, quando e dove la situazione lo permette: i genitori, sia italiani che stranieri, sono nella maggior parte dei casi molto interessati al percorso educativo dei figli.

Elementi di Criticità

- la provenienza degli studenti da vari parti della provincia non permette un monitoraggio e un'effettiva incidenza sull'inserimento sociale
- sussiste un pericolo: che le classi ex 150 ore diventino delle “classi differenziali”
- la presenza dei drop out richiede agli insegnanti competenze educative specifiche e metodologie di conduzione di gruppo legate al mondo del disagio e dell'emarginazione: occorrerebbe una formazione degli insegnanti e consulenze specifiche per le diverse situazioni di vita dei giovani
- la presenza dei drop out richiede agli insegnanti una conoscenza / competenza rispetto al mondo giovanile che è “altra” rispetto a quella del mondo degli adulti con cui sono preparati a lavorare: per ora si sta navigando a vista, ma siccome questo fenomeno è incostante crescita, occorrerebbe una riflessione e una preparazione strutturale precisa;
- le ex 150 verranno inserite nei costituendi Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: quale ruolo e quali percorsi per i drop out, se la focalizzazione sarà soprattutto sull' “istruzione” e non sull' “educazione”?

La tematizzazione del fenomeno drop out italiani e stranieri sembra difficile e, poiché “fallimentare” per la scuola, tacitata: urge invece un’analisi serena, puntuale, professionale, che permetta non solo di mettere in evidenza le buone prassi ma che dia un quadro di riferimento istituzionale a questo settore, perché veramente la scuola possa rimettere *tutti in campo*, a giocare la partita della vita con positività e serenità.

10.1. L'ESPERIENZA DELL'ISTITUTO SUPERIORE "L. Luzzatti" di Valdagno

Prof. Carla Breda

Premessa: i problemi degli alunni stranieri nella scuola superiore.

Gli stranieri che frequentano gli istituti superiori appartengono a realtà molto diversificate e manifestano bisogni e problemi molteplici e complessi. Alcuni ragazzi sono figli di coppie miste, altri sono stati adottati; alcuni hanno frequentato in Italia l'intero percorso della scuola dell'obbligo, altri sono appena arrivati. Ogni etnia porta con sé valori e norme così che il processo di integrazione alla cultura ospitante è peculiare.

Normalmente, quando lo studente è da molto tempo in Italia e ha frequentato regolarmente la scuola, risulta ben inserito e non manifesta particolari problemi di apprendimento: a volte per lui studiare rappresenta un privilegio e un'opportunità per un buon inserimento lavorativo e i suoi sforzi per apprendere sono lodevoli.

Come adolescente chiede alla scuola di essere trattato come tutti gli altri ma spesso egli è alla ricerca di un giusto equilibrio fra la cultura che lo accoglie e quella di origine; questo crea in lui fonti di disagio che vanno accolte ed ascoltate.

Questo tipo di difficoltà è spesso presente anche nei figli di coppie miste; i genitori possono presentare stili educativi diversi fra di loro, spesso incoerenti.

Gli alunni con scarsa alfabetizzazione, rischiano la dispersione scolastica e qualche volta sono discriminati anche dai compagni della stessa etnia che sono in Italia da più tempo. Quando lo studente straniero ha avuto un buon livello di scolarizzazione precedente, riesce ad apprendere la lingua in qualche mese e le mappe cognitive pregresse gli consentono di ottenere gratificanti risultati in materie come la matematica o le lingue straniere.

Alunni che ottengono buoni risultati scolastici conoscendo poco la lingua, normalmente ottengono il rispetto dei loro compagni e si integrano con facilità. Purtroppo sempre più spesso ci troviamo ad affrontare situazioni di alunni che non riescono ad apprendere la lingua ma che nel contempo manifestano delle conoscenze pregresse molto scarse, al punto da non riuscire a discriminare se il problema sia dovuto ad una carente istruzione di base o se sia dovuto a disturbi specifici di apprendimento.

Sempre più frequente è la presenza di alunni stranieri certificati; problemi nelle relazioni e nell'apprendimento sono stati riscontrati in alunni adottati che hanno subito gravi carenze affettive e sensoriali nella prima infanzia

Gli interventi richiedono la sinergia nel lavoro fra scuole in rete e servizi socio-sanitari e si realizzano su due fronti: quello affettivo-relazionale e su quello dell'alfabetizzazione.

Relazione sull'attività relativa all'anno scolastico 2009-10

1. Dati relativi agli alunni stranieri presenti nel nostro Istituto

Il nostro Istituto ha accolto nel corso di quest'anno scolastico 133 alunni con cittadinanza non italiana sui 759 totali, con una percentuale del 17,5%, percentuale più alta di un punto rispetto all'anno precedente (16,5%).

Nella sede ITC gli stranieri sono 39, distribuiti soprattutto nelle classi prime, seconde e terze. All'IPSIA i 94 studenti con cittadinanza italiana sono presenti in tutte le classi del corso di studio e ci sono casi di alunni stranieri aiutati dal sostegno. Si sono presentati nuovi arrivi nel corso del primo quadrimestre. Diversamente da quanto sta succedendo nelle scuole elementari e medie della vallata, non si assiste ad un decremento di alunni stranieri in arrivo e le classi sono sempre più multietniche, composte da immigrati di seconda generazione, da figli di coppie miste, da adottati.

2. I corsi di alfabetizzazione presso l'IPSIA

Negli ultimi anni anche all'ITC si sono iscritti alunni con una scarsa conoscenza della lingua italiana; i cinque segnalati quest'anno sono stati seguiti individualmente da un volontario che presta servizio dal lunedì al venerdì per tre ore in orario antimeridiano. Come figura strumentale ho operato presso l'IPSIA, cercando di rispondere ai bisogni diversificati dei vari studenti. All'inizio dell'anno ho chiesto ai coordinatori di classe di segnalare gli alunni che necessitavano d'interventi di alfabetizzazione o di potenziamento. Attraverso la compilazione di una scheda relativa ai livelli e ai bisogni degli stranieri e mediante dei colloqui con i diretti interessati, ho individuato gli studenti da inserire nei corsi per i vari livelli.

Nel primo quadrimestre si sono privilegiati gli interventi di prima alfabetizzazione e per i primi livelli. Gli interventi di alfabetizzazione godono del contributo del fondo regionale per progetti relativi ad aree a rischio di emarginazione scolastica e a forte processo immigratorio (Art 9 del CCNL Comparto Scuola) ma i fondi posseduti dall'Istituto hanno permesso solo in parte di rispondere ai bisogni didattici degli alunni; inoltre quest'anno non si è potuto beneficiare dell'aiuto dei volontari che negli anni precedenti avevano operato con continuità per tutto l'anno.

Considerato l'aumento degli alunni stranieri nelle classi terze, quarte e quinte nelle due sedi, a fine anno è stato organizzato un breve corso di supporto per studenti che devono migliorare l'espressione scritta per sostenere l'Esame di Stato (alunni di quarta e di quinta). Ho mantenuto i contatti con la Dirigenza per la coordinazione delle varie attività e fornito informazioni e materiali utili al lavoro didattico e alla valutazione, ai docenti e ai Consigli di classe.

Sono stati organizzati quattro corsi come di seguito specificato.

N. alunni	Tipologia dell'intervento	Docente	Ore svolte	Periodo
OTTO (di cui due arrivati in corso d'anno scolastico)	Prima alfabetizzazione (livello 0 e 1)	Prof.ssa Annita Donadello	30	Ottobre- Febbraio
NOVE	Livello 1	Prof.ssa Rina Fracasso	15	Ottobre- Gennaio
SETTE	Livello 1 e2	Prof.ssa Elena Urbani	15	Ottobre- Gennaio
OTTO	Potenziamento per alunni dell'IPSIA e dell'ITC delle ultime classi	Prof.ssa Maurizia Barban	5	Maggio

I corsi si sono svolti al mattino, tranne quello di potenziamento. Le ore richieste a pagamento sono state complessivamente cinquantacinque e un docente ha utilizzato un'ora a disposizione nella prima parte dell'anno scolastico. I docenti si sono resi disponibili anche per interventi individualizzati, su richiesta specifica dei singoli alunni o per aiutare gli alunni appena arrivati in Italia.

3. Le difficoltà incontrate, i risultati e le proposte per il prossimo anno scolastico

Pur avendo organizzato un incontro con tutti gli studenti da inserire nei corsi e avendo richiesto loro un esplicito impegno alla partecipazione, alcuni alunni non hanno seguito tutte le lezioni del corso. Gli insegnanti si sono resi disponibili a modificare gli orari dei corsi qualora esse coincidessero con lezioni in classe particolarmente importanti ma, dato che gli alunni provengono da classi diverse, è stato difficile accontentare tutti.

L'esiguità dei fondi a disposizione ha permesso di rispondere solo in parte ai bisogni degli studenti. I risultati ottenuti sono stati modesti ma significativi: alcuni studenti di livello zero e uno hanno appreso velocemente la lingua; tutti si sono sentiti supportati e accompagnati nel loro percorso scolastico. Da parte degli studenti dell'IPSIA è stato molto apprezzato il corso di potenziamento per gli ultimi anni del corso di studio, gli alunni che hanno frequentato erano molto motivati a colmare le loro lacune e hanno

collaborato produttivamente. Il corso era rivolto anche agli studenti dell' ITC che però non si sono presentati con costanza alle lezioni.

Per gli alunni delle prime classi, invece, si assiste ad atteggiamenti eterogenei : alcuni alunni si impegnano molto ma i più tendono a richiudersi in gruppetti formati da studenti della stessa etnia, tendono a non parlare l'italiano, a collaborare poco, a confondere forme dialettali con la lingua corretta. I genitori spesso non partecipano e delegano il compito educativo alla scuola pur dimostrando spesso una certa diffidenza.

Data la carenza di fondi prevista per il prossimo anni è difficile proporre interventi adeguati ma si potrebbe operare come segue:

- Prevedere un corso di primo livello che si svolga tutte le mattine all'inizio dell'anno per almeno un'ora e che sia seguito da una attenta valutazione da concordare con i docenti d'italiano delle classi interessate, in modo da potenziare la motivazione degli studenti all'apprendimento della lingua italiana. Sarebbe necessario che il corso fosse gestito da un insegnante con competenze specifiche (master o formazione), magari supportato da qualche studente che si sta specializzando e che potrebbe continuare a seguire gli alunni per tutto l'anno.
- Prevedere pacchetti di quindici/venti ore per il potenziamento linguistico e la preparazione all'Esame di Stato congiuntamente per IPSIA e ITC; anche in questo caso sarà necessaria la collaborazione del docente di italiano, dei Consigli di classe e una verifica finale in modo che gli studenti siano più motivati a frequentare con costanza e ad impegnarsi.
- È utile creare un laboratorio di lingua dove gli studenti possano allenarsi nell'uso dell'italiano il più possibile (es. nell'ora in cui non fanno religione).
- Favorire la collaborazione dei genitori, creando se possibile dei corsi di lingua italiana per adulti da svolgere nei pomeriggi, magari creando una rete con le associazioni di volontariato e lasciando loro la gestione di questi corsi. I volontari potrebbero organizzare anche delle attività pomeridiane di potenziamento linguistico per i ragazzi o di supporto nelle prime fasi di alfabetizzazione.

4. Oltre l'apprendimento della lingua: i laboratori socio- animativi interculturali

Un altro problema che si è creato negli ultimi anni riguarda la difficoltà d' integrazione delle varie etnie che tendono a formare gruppi separati all'interno della scuola e che a volte entrano in conflitto con gli altri. Per facilitare la relazione fra varie culture l'Istituto da tre anni è stato coinvolto nel " programma di integrazione sociale e scolastica degli immigrati non comunitari " gestito dall'Ulss 5 e dalla Cooperativa Studio Progetto. Le classi scelte sono state due presso l'ITC e quattro presso l'IPSIA (classi prime, privilegiando le classi dove sono inseriti un maggior numero di studenti stranieri).

Insieme al Prof. Maurizio Savi ho mantenuto i contatti con gli operatori dello Studio Progetto e la Dr.ssa Clara Tibaldo per coordinare gli interventi che sono stati graditi agli studenti mentre i docenti sono rimasti poche volte ad assistere alle lezioni e non hanno potuto esprimere un giudizio preciso (il tutto è stato verificato attraverso il monitoraggio proposto dagli operatori stessi). I laboratori hanno permesso agli studenti di conoscere altre storie e culture e di riflettere su stereotipi e pregiudizi per imparare ad accettare chi proviene da culture diverse. L'ULSS ha proposto inoltre un intervento per i docenti articolato in più incontri, rivolto a tutte le scuole superiori della vallata. Purtroppo non si è riusciti a raggiungere un numero di partecipanti adeguato ad attivare il corso ma la partecipazione da parte dei docenti della nostra scuola sarebbe stata alta. Si auspica che l'attività possa partire a Settembre.

5. I contatti con L'Ufficio per la mediazione culturale dell'Aulls 5 e le scuole in rete

Oltre a predisporre e a monitorare i percorsi di alfabetizzazione presso L'I.P.S.I.A. e a fornire elementi per la valutazione degli studenti in corso d'anno, ho partecipato agli incontri organizzati dall'Ufficio Mediazione dell'ULSS per i referenti delle scuole dei vari ordini e a quelli organizzati dalla Rete della Valle dell'Agno. Inoltre ho partecipato ad un seminario organizzato dall'USP di Vicenza e di Padova dal titolo: "A scuola d'integrazione: criticità, pratiche, proposte."

6. Novità per l'anno scolastico 2010-11

Per l'anno in corso si è riusciti ad ottenere la collaborazione di un volontari dell'associazione VIDES che due volte alla settimana è presente presso la sede IPSIA per la prima alfabetizzazione (sei alunni coinvolti). A tutti gli altri è offerta la possibilità di richiedere sportelli di potenziamento su difficoltà specifiche incontrate nelle varie discipline. In questo modo si favorisce la responsabilità individuale degli studenti che possono ottenere un intervento adeguato alle loro esigenze.

11.1. A TUTELA DEL DIRITTO-DOVERE ALLO STUDIO PER ALUNNI ROM, SINTI E CAMMINANTI

Prof.ssa **Elisa Marini**, referente progetto “Seguendo fiere e sagre...”
Rete Istituti Padova, Vicenza, Treviso

La progettualità peculiare di “Seguendo fiere e sagre...” si inserisce in un più ampio contesto interculturale nel quale opera “Rete Seguendo fiere e sagre...” Senza Confini”. La tutela del diritto/dovere allo studio per minori Rom e Sinti in ambito scolastico, quindi, ha valenze analoghe a quelle messe in atto per alunni/e stranieri/e. Purtroppo, nonostante la professionalità e la determinazione degli insegnanti, Dirigenti Scolastici e personale amministrativo che sono coinvolti nel progetto di cui sopra, dobbiamo segnalare disposizioni legislative che non agevolano il difficile compito di formazione/educazione/istruzione di un’utenza a rischio di evasione scolastica.

Ecco alcune osservazioni.

È un dato di fatto che, nella scuola primaria e secondaria di primo grado, siano venuti a mancare molti spazi vitali per il recupero delle conoscenze e/o per l’approfondimento; basti pensare all’abolizione delle “ore a disposizione”, delle compresenze e alla progressiva scomparsa del tempo pieno e tempo prolungato.

Senza entrare nel merito di una discussione di carattere educativo-didattica, possiamo aggiungere che il ritorno alla valutazione numerica anche per il voto di comportamento (che nella secondaria di primo grado va a sostituire il giudizio formativo), di certo porta ad osservare con maggior rigore gli apprendimenti a scapito, soprattutto per alunni/e itineranti, della considerazione del percorso formativo.

A fronte di queste difficoltà, alunni/e itineranti si trovano a frequentare realtà scolastiche già sotto pressione per la presenza di casi in difficoltà di apprendimento e/o stranieri/e di recente immigrazione e per l’aumentato numero di componenti nelle classi.

Siamo consapevoli che, per i docenti, espletare la funzione di educatori comporti giorno dopo giorno sempre più problematiche. Siamo altresì coscienti che, di fronte a gravi lacune di base e/o difficoltà di scolarizzazione, il rigore valutativo risulti lo strumento didatticamente più efficace.

Nonostante questo, nel monitorare l’utenza itinerante coinvolta nel progetto “Seguendo fiere e sagre...”, abbiamo constatato situazioni eccessive.

Ad esempio: scheda valutativa di alunna della classe terza della scuola primaria con giudizi “non classificabile” per tutte le discipline; scheda valutativa di alunna di classe prima della scuola secondaria di primo grado con voti negativi quali 2 – 3; scheda valutativa del primo quadrimestre di alunno già ripetente di classe prima della scuola secondaria di primo grado senza neppure una valutazione positiva ...

Cosa sta succedendo?

Come agire per ripristinare percorsi di conoscenza adeguati?

Ecco alcune proposte.

Dobbiamo tener sempre presente che:

- è indispensabile agire affinché si creino le condizioni migliori per educare e non solo per informare;
- la gratificazione è un veicolo estremamente importante per alimentare la fiducia in sé e il desiderio di apprendere;
- è doveroso, quindi, calibrare le richieste coscienti delle reali possibilità di alunni/e, partendo dal presupposto inalienabile che ogni essere umano ha le sue specifiche capacità e qualità;
- viceversa, pretendere prestazioni non corrispondenti alle reali possibilità comporta necessariamente valutazioni negative;
- l'accumulo di valutazioni negative sgretola la fiducia in sé e conduce progressivamente verso l'insuccesso e la dispersione scolastica;
- adolescenti di 15/16 anni sprovvisti del titolo di studio di base sono ad alto rischio di disoccupazione e facilmente soggetti a devianza.

Per risolvere, quindi, le dicotomie ora evidenziate, riteniamo doveroso informare che nell'ambito del progetto "Seguendo fiere e sagre..." sono stati prodotti appositi materiali didattici:

- percorsi per iniziare a conoscere: i colori, lo spazio, il tempo, le persone, la storia, la geografia, i numeri;
- percorsi raccontati per lo studio della storia, geografia e scienze.
- Nell'ambito del coordinamento fra scuole frequentate da itineranti, sono stati programmati interventi individualizzati e/o di sostegno e, qualora necessaria, è stata proposta la flessibilità oraria con:
 - frequenza in gruppi di classi aperte
 - insegnamento individualizzato con docenti in ore aggiuntive
 - frequenza ridotta, solo in casi eccezionali.

Nella convinzione che attraverso la collaborazione fra docenti (sinergie professionali e scambio di esperienze positive) possano aprirsi nuove strade da percorrere per individuare nuove strategie per la risoluzione dei problemi,

Proponiamo

- l'estensione del progetto a tutte le scuole frequentate in itinere da alunni/e attrazionisti/e anche oltre i confini Regionali;
- l'espansione della sua progettualità;
- l'ampliamento delle risorse educativo-didattiche.

Aggiungiamo ancora:

1) nel passato anno scolastico (2009/2010) la scadenza per l'invio del numero degli utenti al fine di ricevere le prove INVALSI per gli Esami di Stato era il 20 marzo 2010. A quella data, la maggior parte delle famiglie itineranti da noi seguite non sostavano nel Comune che le avrebbe ospitate per fine maggio/giugno.

Non solo: poiché gli spostamenti di tali famiglie dipendono a loro volta dall'assenso o diniego dei vari Comuni che, in occasione di sagra o fiera, ospitano le giostre, le famiglie avrebbero potuto conoscere la loro prossima destinazione anche poco tempo prima di lasciare il campo sosta. Inoltre, alcune famiglie sono costrette a spostarsi, con modalità sempre più difficili da prevedere, anche dopo la metà di maggio, in tempi prossimi alla conclusione dell'anno scolastico.

Per superare questa situazione di disagio, abbiamo interpellato l'ufficio di competenza a Roma che, telefonicamente, ci ha indicato la seguente soluzione: ogni istituto è tenuto ad aggiornare il numero degli iscritti attimo dopo attimo fino agli ultimi giorni di scuola ed è tenuto ad inviare tali dati per l'invio delle prove INVALSI.

Chiediamo,

quindi, che le indicazioni da noi ricevute a voce siano riportate per scritto e ufficialmente nelle disposizioni ministeriali per la somministrazione delle prove stesse. In questo modo, l'iter burocratico istituzionale per alunni/e itineranti relativo alle prove INVALSI risulterebbe senza dubbio più chiaro.

2) Alunni/e itineranti possono arrivare a frequentare anche 14/15 scuole all'anno. È evidente che, anche se sostenuti da impegno e interesse uniti ad un comportamento adeguato, il loro livello di apprendimento risulti inferiore alla media dei loro coetanei. Analoga situazione si verifica con alunni/e stranieri/e: la possibilità di apprendere l'italiano come L2 è direttamente proporzionale alla distanza linguistica fra la loro lingua madre e l'italiano stesso.

Appare evidente che le competenze linguistiche per questa fascia di utenza risultino inferiori a quelle dei coetanei.

Chiediamo,

perciò, che le prove INVALSI considerino lo specifico dell'utenza itinerante e straniera, non solo riportandone i dati a livello statistico, ma dando precise disposizioni affinché i docenti possano considerare la valutazione di queste prove come indicativa e non vincolante ai fini di una valutazione globale di promozione.

3) In riferimento alle disposizioni ministeriali riguardanti sia gli obiettivi della scuola dell'obbligo sia, in particolare, la presenza di alunni/e itineranti e straniere/i, ci risulta evidente il valore formativo ed educativo che l'azione scolastica deve avere.

Altrettanto fondamentale è monitorare gli esiti dell'azione stessa per valutare, passo dopo passo, l'efficacia e procedere a costanti revisioni/miglioramenti.

Questo comporta un alto livello di professionalità a fronte, anche, dei sempre più ridotti spazi per interventi individualizzati e di recupero.

Questo comporta determinazione e tenacia nel perseguire costantemente obiettivi non sempre raggiungibili in tempi brevi.

Chiediamo,

in coerenza con la nostra funzione professionale definita per legge, che nella valutazione finale di passaggio alla classe successiva e, soprattutto, in sede di valutazione finale dell'Esame di Stato, rientri lo specifico della valutazione formativa e che l'esito positivo di questa possa avere estrema rilevanza ai fini della promozione.

A conclusione

delle considerazioni finora espresse, facciamo presente che il percorso scolastico di alunni/e Rom e Sinti può essere più o meno agevolato in relazione alle situazioni socio-sanitarie ed abitative che coinvolgono il nucleo familiare da cui provengono.

Abbiamo incontrato:

- famiglie, pur di nazionalità italiana, a cui viene negata la possibilità di essere riconosciuti quali residenti di un Comune, perché senza fissa dimora;
- famiglie che, non avendo certificato di residenza, sono sprovviste di tessere sanitarie e, a tutela della salute anche dei minori, sono costrette a rivolgersi al Pronto Soccorso;
- famiglie che, se non strettamente vincolate dal consenso del Comune al posto in fiera o sagra, sono costrette a girare costantemente perché non vi sono in zona, o sono del tutto inadeguate, strutture di riferimento per i nuclei itineranti;
- famiglie che, anche nell'intento di garantire una frequenza scolastica regolare ai propri figli, hanno acquistato campi sui quali, tuttavia, non possono sostare perché, essendo in zona agricola, la presenza di una roulotte o camper rischia di essere considerata abuso edilizio;

L'elenco dei disagi potrebbe continuare e sono disagi che investono i minori e le loro famiglie, rendendo ancor più problematico il già difficile percorso per garantire il diritto alla conoscenza.

Siamo coscienti dei limiti nei quali l'Istituzione Scolastica opera e di certo non è nella nostra funzione risolvere le problematiche socio-sanitarie o abitative, ma siamo altrettanto coscienti delle nostre responsabilità di docenti ed educatori/trici e confidiamo in un riscontro positivo affinché anche le disposizioni legislative possano supportare il nostro operato.

Note:

1. *Per quanto riguarda scrutini ed esami in riferimento agli alunni stranieri/nomadi, oltre alle norme comuni sulla valutazione attualmente vigenti occorre fare riferimento alle seguenti disposizioni:*
 - *Linee guida del Miur per l'accoglienza e l'integrazione di alunni stranieri - prot. 829/A6 del 16 febbraio 2006, diffusa con CM n. 24 del 01 marzo 2006*
 - *DPR 394/99 capo VII - disposizioni in materia di istruzione diritto allo studio e professioni - art.45*
 - *Protocollo d'intesa fra MIUR e Opera Nomadi stipulato nel 2009 valido per tre anni. Per comodità di consultazione, una copia in formato digitale di tali normative è disponibile sullo spazio web appositamente predisposto all'URL <http://istruzionevicenza.edumoot.com> (seguire il link "Intercultura" e fare click sul corso di interesse accreditandosi come ospite).*
2. *Mostra Didattica: L'Istituto Comprensivo di Trissino- Scuola Media ha realizzato la Mostra " Gli Zingari" , un ottimo strumento formativo e di sensibilizzazione per le scuole, i centri culturali, le biblioteche comunali e le parrocchie.*
3. *Presso Migrantes Vicenza, è disponibile " Un Popolo tra noi. Il mondo dei Rom", a cura di Azzurra Carpo (LG Intercultural - Rivista CEM Mondialità*

10.2. LINEE GUIDA per una visione pedagogica interculturale nell'insegnamento con alunni Rom e Sinti

Dott. **Domenico Trovato**

Tratto da: "Nomadi. La voce della Scuola, 2009, Tecnodid Editrice, Salerno 2009

Qualsiasi protocollo di intervento per l'integrazione scolastica di questi alunni, non può che discendere dalle elaborazioni culturali e pedagogiche che in questi anni sono maturate rispetto al tema dell'educazione interculturale.

Elaborazioni che dall'orientamento "assimilazionista" (rinuncia della propria cultura per aderire ai canoni, ai valori, agli stili di vita, alle norme vigenti nella società di accoglienza), sono transitate al modello "integrazioneista" (conservazione della propria cultura, ma nel rispetto delle regole del paese ospitante), per approdare finalmente ad una visione pedagogica "interculturale" fondata sull'idea dello scambio continuo tra culture diverse, della reciprocità, del confronto senza pretese culturali. Tale prospettiva ha trovato accoglienza nei documenti ministeriali.

E, proprio muovendo da quest'ultimo paradigma, è possibile delineare alcune linee-guida, fruibili per un'efficace interazione scolastica dei minori Rom:

- **progetti accoglienza** non limitati alle prime settimane di scuola, ma come una "costante" dell'intervento educativo-didattico, nel rispetto degli stili di apprendimento e di vita di questa popolazione;
- **azioni formative per la rimotivazione**, per il rafforzamento dell'autostima, per lo sviluppo di abilità sociali, per il riorientamento;
- **laboratori linguistici** che coltivino e alimentino la cultura orale, operando anche il per il "mantenimento" della lingua romanès, quale strumento di valorizzazione dell'identità culturale, ma anche fattore di facilitazione per l'apprendimento della seconda lingua di contatto – nel nostro caso- l'italiano;
- **utilizzo di testi di studio semplificati**, che tengano conto non solo del background linguistico dell'alunno Rom, ma anche e soprattutto del suo modo diffidente di rapportarsi con la scrittura, vissuta come "invenzione" dei gagè, cioè degli stanziali, dei non nomadi, e quindi da proporre in "piccole dosi", con strutture grammaticali facilitate;
- **laboratori di autobiografia**, finalizzati a promuovere la narrazione del sé, a migliorare la percezione delle proprie potenzialità, ad attivare processi meta cognitivi;
- **attività ludiche di letto-scrittura**, decisamente ancorate al vissuto e agli stili di vita dell'alunno Rom-Sinti, con l'obiettivo di rivitalizzare e veicolare "segmenti" del suo universo culturale;
- **designazione tra i docenti di un tutor esperto**, che rappresenti la figura di riferimento per l'alunno Rom-Sinti, ma anche per gli altri insegnanti e per la famiglia;
- **coinvolgimento attivo delle famiglie**, attraverso le figure dei mediatori culturali e dei facilitatori linguistici, risorse utili perché la formazione scolastica si coniughi con l'educazione familiare e conduca alla stipula di un patto di corresponsabilità;

- **accompagnamento delle famiglie in percorsi scolastici di educazione permanente** (ad es. tramite i CTP, Centri Territoriali Permanenti), volti ad innescare processi di alfabetizzazione funzionale (ancora il 40-50% degli adulti è di sola cultura orale o analfabeta) e a far loro comprendere meglio le caratteristiche del sistema scuola;
- **cooperazione costante con enti locali**, associazioni, servizi socio-sanitari, agenzie formative, con i quali stipulare convenzioni, accordi, protocolli, finalizzati a modulare sinergie e programmi comuni di intervento.

Note:

Alcuni film attorno al mondo ROM- SINTI (da noleggiare presso Blockbuster):

- **Chocolat**,

di Lasse Hallstrom -Gran Bretagna -Usa 2000. Con Johnny Depp e Juliette Binoche.

Nel grigio paesino di Lasquet, sul finire degli anni '50, giunge la nomade Vianne Rocher con la figlia; la sua prima azione, aprire una chocolaterie in piena quaresima, le mette contro il conte-sindaco del paese. Nella sua lotta Vianne è affiancata da pochi abitanti del luogo e da un pirata... Il finale segna la sua apoteosi e la rinascita di Lasquet. Allegro.

- **Gatto nero, gatto bianco**,

di Emir Kusturica -Fr.-Iug.-Germ.-GB 1998

È un affresco grottesco sull'edonismo e l'allegria della popolazione gitana. Finanziato da un pool di reti televisive europee, è girato in Lingua romaní ed ha una ambientazione simbiotica tra il fiume Danubio e gli animali ed i boschi che circondano le case dei gitani lungo il fiume. La trama è grottesca e fitta di personaggi gitani caratteristici ed episodi espressivi di dinamismo e gaiezza. Un filo delle vicende è il desiderio di quattro giovani di fuggire il promesso matrimonio. rincorrendo l'anima gemella attraverso un carosello di avventure buffonesche.

- **Miracolo alla Scala**, di Claudio Bernieri – Italia – 2009.

Il film racconta la strada verso l'integrazione nella società milanese di una bambina rom che sogna di diventare una ballerina della Scala. E' la storia della vita dei musicisti rom che suonano sui mezzi di trasporto milanesi, ma che sognano un palcoscenico vero. La musica è la vera "mediatrice culturale" tra una tradizione e una cultura che appare sempre più come archeologia culturale "pasoliniana", prima dell'omologazione, e la società moderna, che non sa dialogare con questa cultura "altra".

- **Un'anima divisa in due**, di Silvio Soldini - Italia - Svizzera 1993.

Pietro Di Leo, addetto alla sicurezza di un grande magazzino di Milano, incontra Pabe, una giovane rom, sorpresa in un tentativo di furto. Dapprima incuriosito, ma poi sempre più affascinato, Pietro decide di aiutarla, fino a quando non scoprono di essersi innamorati l'uno dell'altra.

*** Manifestazione Culturale:**

E' proposta dall'Associazione Culturale Thèm Romanò, che da anni lavora per la valorizzazione e la diffusione della cultura Romanì. Il progetto comprende un'esposizione sull'Arte, Storia e Cultura Romanì comprendente foto, quadri, sculture, proverbi bilingue (Romani-Italiano) illustrati da un famoso pittore Rom, oggettistica in rame e ferro, abbigliamento e sartoria romanì, proiezione di video, documentari e diapositive; un concerto di musica romanì con l'Alexian Group, che rappresenta un viaggio ideale attraverso i diversi stili musicali romanès dall'India del Nord (terra d'origine) fino ad arrivare all'Occidente, con musiche e canti romanès internazionali



Alcuni riferimenti bibliografici:

AA. VV., **Insieme ai Nomadi. La libertà e il diritto di essere diversi**, Roma DataneWS, 1989

BISCONTI S., **Il fascino degli zingari. Usi, credenze, arte magica ed altri enigmi**, Perugia, Guerra Guru, 1990

CENTRO STUDI ZINGARI (ed.), **Zingari tra passato e presente**, Boves (CN), Primalpe Edizione, 1985

FURNO R., FURNO G., **La forza della parola: Viaggio attraverso la Musica Zingara**, Roma, 1991

MANCINELLI G., **Gli zingari: i canti, le fiabe, la storia, il costume**, Roma, ed. Lato Side, 1982

ROSSO RENATO, **Il vangelo dei Nomadi**, Coop. Edizioni Tempi di Fraternità, Torino, 1976

DONZELLO - KARPATI B. M., **Un ragazzo zingaro nella mia classe**, Centro Studi Zingari, 1987

CONSIGLIO D'EUROPA, COMITATO DEI MINISTRI, **Carta Europea delle Lingue Regionali o Minoritarie**, 1993

SORAVIA G., **Dialetti degli Zingari italiani**, Pisa, Pacini, 1977

SORAVIA G. - FOCHI C., **Vocabolario Sinottico delle lingue zingare parlate in Italia**, Centro Studi Zingari

CAPORALI R. (ED.), **Fiabe zingare**, Firenze, Bulgarini, s.d.

OSELLA C.-SOMACALLI G., **Zingari. Storie di un popolo sconosciuto a fumetti**, Torino, Ed. Quaderni zingari, 1987

OSELLA C., BERGADANO O., **In viaggio con Raf bambino Zingaro**, Ed. Gruppo Abele, Torino, 1984

TISSOT V., *Fra gli Zingari*, Sonzogno, Milano, 1900

FLEURY J., *Lo sterminio nazista degli zingari*, *Lacio Drom*, n. 2/3/4, 1969

CARPI P., *La Zingara nella Giungla, una Storia di Belve e di Magie nelle Foreste Vergini dipinte da H. Rousseau*, Roma, Vallardi, 1996

