



Giulietta e Romeo

vanno a scuola insieme

PROVE DI FUTURO NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO 2
AD ALTE CECCATO MONTECCHIO MAGGIORE, VICENZA



Fondazione Migrantes Roma -
Migrantes Vicenza -
Centro Scalabrini Bassano del Grappa -
2015

Giulietta e Romeo vanno a scuola insieme.

*Prove di Futuro nell'Istituto Comprensivo 2 ad Alte Ceccato,
Montecchio Maggiore, Vicenza*

Progetto di ricerca educativa della Fondazione Migrantes Roma

Edizione a cura di:

Luciano Carpo e p. Michele de Salvia

*Migrantes Diocesi Vicenza -
Centro Scalabrini Bassano del Grappa*

Apporti:

*Graziella Favaro, Francesco Della Puppa, Enrico Gelati, Veronica Bortolamai,
Vinicio Ongini, Duccio Demetrio, Alessia Manfredi.*

Foto di copertina:

Stefano Perazzolo

Foto:

*Stefano Perazzolo, Foto Studio Paolo Cabalisti, Magico Veneto, Miriam Sorgato,
Veronica Bortolamai*

Revisione:

Lucia Tecchio

Organizzazione:

Migrantes Vicenza

Palazzo Opere Sociali- Piazza duomo 2

36100 Vicenza

Tel. 0444 22 65 41

Cel. 334 75 63 705



Anni '30. Il Castello di Romeo (della Villa) visto da Nord. L'assenza di vegetazione permette di apprezzare appieno la suggestione del luogo, le caratteristiche delle fortificazioni e l'imponenza dell'antico mastio; sullo sfondo, in posizione più elevata, si staglia la sagoma del castello di Giulietta (Bellaguardia).



Anni '50. Foto Studio Paolo Cabalisti. Per gentile concessione.



Oggi, domani? Foto: Magico Veneto. Per gentile concessione

Prefazione

NELLE SCUOLE I RAGAZZI FANNO PROVE DI FUTURO, RISCRIVENDO IL FINALE DI GIULIETTA E ROMEO

Luciano Carpo

Montecchio si chiama il luogo, e leggenda vuole che quello sopra il colle sia il castello di Romeo Montecchi, con a fianco il castello di Giulietta Capuleti. Anche se poi ha ambientato la storia di pugnali, veleni e passioni cittadine nella vicina (e più nota) Verona, Shakespeare ha rubato in questa zona i versi dell'usignolo di quando l'amore ha eternamente quindici anni (*"Io desidero quello che possiedo. Il mio cuore, come il mare, non ha limiti e il mio amore è profondo quanto il mare: più te ne concedo, più ne possiedo perché l'uno e l'altro sono infiniti"*).

In effetti, che sia nel Nordest o in qualsiasi altro posto d'Italia o del mondo, l'ambientazione non ha in realtà un peso diretto sullo sviluppo narrativo della storia d'amore più famosa del nostro pianeta, amore contrastato che – a prescindere dal luogo e dal contesto nazionale - fiorisce in ogni angolo della Terra, nonostante le incomprensioni, diffidenze, sospetti, errori e violenze di gruppi storicamente contrapposti o culturalmente e religiosamente diversi (*"E' tutta colpa dei Capuleti!"*, *"I Montecchi hanno attaccato per primi!"*. *"Questa festa è nostra, loro se ne stiano lontani"*, *"Se loro passano per questa strada, noi porteremo i nostri figli in quella piazza"*).

Nessuno intende negare la complessità di certe situazioni (antiche e contemporanee) e, quindi, nessun buonismo perché, come dice Romeo, "si prende gioco delle cicatrici solo colui che non ha mai patito una ferita". Sappiamo però che, molto frequentemente, gli stereotipi e gli schematismi degli anziani vengono – per fortuna- rottamati dalla giovinezza dei protagonisti, dai loro notturni appuntamenti nel giardino segreto, sotto al balcone, in attesa di un'alba più chiara, cioè di cambi generazionali. In attesa di un domani diverso. Di un Futuro, che hanno il diritto e il dovere di sognare e di costruire a modo loro.

E attualmente cominciano a farlo fin da ragazzi, sui banchi e nei cortili di scuola dove, superate le difficoltà comunicative iniziali, imparano ad affrontare insieme le sfide del contesto che la globalizzazione e il conseguente fenomeno migratorio hanno reso multiculturale. E, magari, appena adolescenti, non è raro che inizino a darsi qualche appuntamento...ai Castelli, e a rincorrersi nell'eterno gioco della primavera amorosa, nonostante i divieti di alcuni rappresentanti dei rispettivi gruppi "etnici" (familiari-culturali-linguistici-religiosi-politici), rimasti anchilosati a vecchie formule ammuffite.

Certo è che, emozionati dalla tumultuosa bellezza della passione amorosa adolescenziale, talora si fa strada nel nostro animo un moto di ribellione verso il crudele destino che una concatenazione di circostanze fortuite ha riservato ai due celebri innamorati, Giulietta e Romeo. E ci si chiede: “*ma proprio così doveva finire?*”. Ed ecco che l’Amministrazione Comunale di Montecchio Maggiore, “raccolgendo il grido di dolore di milioni di lettori che da secoli soffrono e piangono per quell’amore perfetto ma avversato dalle contraddizioni della società, allo scopo di dare finalmente sollievo e soddisfazione ai tanti che vogliono vedere i due amanti finalmente felici”, ha bandito un originale concorso dal titolo: “*Riscrivi il finale di Romeo e Giulietta*”, invitando i concorrenti a proporre una rielaborazione dell’ultimo atto dell’opera shakespeariana, in maniera totalmente libera, secondo la propria sensibilità e fantasia, non escludendo una prospettiva di Futuro.

Futuro? Se usciamo dal simpatico esercizio di un concorso letterario e scendiamo al piano concreto della realtà, Futuro è una parola terribilmente seria, densa di preoccupazioni, sinonimo di precarietà per tutti gli studenti, siano essi figli di lavoratori italiani o figli di lavoratori immigrati.

In base a questa constatazione, gli educatori e i genitori si pongono vari interrogativi:

Quale Futuro di convivenza? Uno analogo a quello evocato da Shakespeare, in cui i ragazzi di entrambi i gruppi familiari rimangono vittime della cultura genitoriale dello scontro preconcepito, con diffidenza reciproca e conflittualità perenne (anche se latente), ognuno chiuso nel proprio vecchio “castello-ghetto” di Capuleti o di Montecchi?

O qualcosa di diverso, in cui i giovani di un lato e dell’altro sono messi in condizione di fare insieme “**PROVE DI FUTURO**”, con progressivi passi di avvicinamento e di interazione, con pari rispetto di regole condivise e della legalità, con valorizzazione delle rispettive specificità ma anche con un’ottica comune di cittadinanza corresponsabile?

Quali principi di etica, quali didattiche e metodologie possono aiutare i nostri figlioli, i tanti Giulietta e Romeo delle nostre famiglie e delle nostre scuole, a costruire e a consolidare un Futuro diverso per questa nostra Italia?

Certo, non ci sono ricette preconfezionate perché viviamo in una realtà sociale “liquida”, cioè, in continuo movimento tanto a livello locale come globale.

Realtà quella internazionale e italiana, attraversata da dinamiche visibili e da correnti sommerse che improvvisamente affiorano e delineano tratti nuovi ad antichi paesaggi, passati in pochi decenni da rurali monoculturali,

monolingustici (lingua veneta) e monoreligiosi a industrializzati multiculturali, multilinguistici e plurireligiosi; corrosi dalla crisi dell'ex turbocapitalismo attualmente in panne che esaspera le relazioni sociali e interpersonali all'interno delle aziende, dei condomini e delle stesse famiglie.

Tutti siamo d'accordo sulla cultura della legalità e dei diritti/doveri uguali per tutti, ma ognuno di noi sa quanto rapidi siano i cambi in atto, e quanto lenta e dolorosa sia la loro comprensione e fragile la nostra capacità di adeguamento a nuovi equilibri.

Non ci sono ricette miracolistiche neppure dentro la scuola considerata – dopo la famiglia e insieme a molte altre “comunità educanti”- come un luogo privilegiato di formazione dei ragazzi e dei giovani alle responsabilità e alle competenze che il Futuro globalizzato richiede.

Non ci sono menù perfetti, ma sì, ci sono sperimentazioni interessanti da prendere in considerazione per l'impegno di chi le sta portando avanti. Ci sono percorsi positivi degni di essere conosciuti e meritevoli di incoraggiamento. Ci sono Buone Pratiche in corso che possono essere perfezionate e replicate.

Ci sono infine riflessioni che possono essere stimolanti per tutti, alcune delle quali compongono la **Prima Parte** (“Educare in contesti multiculturali”) del presente libro. In prima istanza, ci sono gli apporti di una specialista nazionale e ministeriale in educazione interculturale come la dott.ssa Graziella Favaro, che è venuta più volte a dialogare con i docenti e i genitori della nostra provincia e di Montecchio Maggiore (“L'educazione interculturale: un'utopia possibile e necessaria”, “L'italiano L2 che include. Dieci attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità”, “A partire dalla lingua/dalle lingue, una rete per l'integrazione”). In second'ordine, ci sono spunti giornalistici e considerazioni sull'importanza che i nostri Giulietta e Romeo sappiano dominare varie lingue, strumenti indispensabili nel mercato del futuro lavoro in un mondo globalizzato, e vettori di culture internazionali (“Il Futuro è...Bilinguismo, trilinguismo: un'arma in più. Il cervello è più reattivo”, “Crescere un bambino bilingue? Una grande opportunità”).

La **Seconda Parte** (Prove di Futuro ad Alte Ceccato di Montecchio Maggiore) riguarda le iniziative interculturali proposte e portate avanti in questi anni dal Consiglio d'Istituto, dalla Dirigenza, dai docenti e dal Comitato Genitori dell'Istituto Comprensivo2, in collaborazione con una serie di istituzioni pubbliche e private della società civile.

Questa Seconda Parte include gli apporti del Dott. Francesco Della Puppa e del dott. Enrico Gelati (“Alte Ceccato, realtà globale”, “Fare scuola in una realtà globale”) e della dott.ssa Veronica Bortolamai (“Percorsi di inserimento e Buone Pratiche nelle scuole di Alte Ceccato. Giulietta e Romeo vanno a scuola insieme).

Il dott. Vinicio Ongini del Ministero dell'Istruzione presenta **“I vantaggi della scuola multiculturale. Dieci parole-chiave. Dieci ragioni per cambiare”**.

Il capitolo del dott. Duccio Demetrio (**Educazione degli adolescenti e degli adulti: Intercultura e narrazione**) estende la riflessione oltre la scuola primaria e quella dell'obbligo, a quando i Giulietta e Romeo assumono la coscienza antropologica dei cambi avvenuti (in se stessi e nel contesto), e sentono il bisogno di “narrare” i multipli percorsi identitari e di “riscrivere” la propria storia generazionale e di cittadini.

Tutti questi apporti sono brevi estratti da lavori molto più ampi che i rispettivi autori hanno elaborato e pubblicato. Gli studi locali, in particolare, sono frutto di un'accurata e documentata ricerca bibliografica, di una serie di interviste con il personale docente e i genitori, infine di una raccolta di questionari con gli stessi alunni sia italofoeni sia con alunni di lingua italiana adottiva.

Nessuno si nasconde le gravi difficoltà in cui si dibatte tutta la scuola italiana, in generale. Anche a livello locale, i problemi ci sono, ed è responsabilità di tutti affrontarli e migliorare la situazione. Le indicazioni qui emergenti non toccano tutti gli aspetti e non hanno alcuna pretesa esaustiva.

Non intendono presentare risultati acquisiti, ma far emergere e far conoscere un complesso processo in corso, frutto della serietà e competenza professionale di un gruppo di insegnanti di Alte Ceccato.

I vari contributi, infatti, si propongono come uno strumento di lavoro tra educatori: genitori italiani e genitori immigrati provenienti da altri paesi, docenti, operatori sociali, amministratori, referenti delle distinte fedi religiose, imprenditori coraggiosi e socialmente sensibili in sintonia ideale - pur nel mutato contesto storico globale e locale - con quell'industriale, ing. Pietro Ceccato, che ha dato vita all'attuale quartiere innescando per primo l'irrefrenabile marcia della modernizzazione.

Si costituiscono come uno **spunto per il dialogo e per la riflessione** di quanti tra i cittadini di Montecchio Maggiore si chiedono: **quale educazione, quali regole di convivenza civile, quali Buone Pratiche dentro e fuori l'aula sono state fatte o sono in programma nell'IC2, e quale “finale” (cioè quale Futuro) stiamo “riscrivendo” per i nostri Giulietta e Romeo, cittadini del futuro?**

Il primo punto preso in considerazione è naturalmente la storia di Alte Ceccato, cittadella industriale nata dal sogno e dal bisogno del grande imprenditore montecchiano, successivamente quartiere dormitorio segnato dal progressivo erodersi di ogni legame “comunitario”, e attualmente snodo decentrato all'interno di una “città

diffusa” qual’è tutta questa fascia produttiva del Nordest lungo il continuum Vicenza-Verona (Lonigo, Arzignano, ValChiampo, Vallata dell’Agnò e, appunto, Montecchio Maggiore come punto di incrocio, fulcro di network globali e, al contempo, centro territoriale di riferimento).

E tutto questo, grazie all’autopropulsività delle catene migratorie provenienti prima dalla provincia e da varie regioni italiane, poi da molte nazioni del mondo, in particolare dal Bangladesh, le cui dinamiche disseminate propendono per la concentrazione in alcuni punti strategici (Roma-Torpignatara, Monfalcone, Alte Ceccato). Si inseriscono in “una spazialità composita e, al rigenerare spenti vissuti, risignificano i luoghi, ridisegnando un’inedita mappa di urbanesimo transnazionale”, configurando una trasformazione significativa e, quindi, l’esigenza di trovare - insieme ai residenti autoctoni - percorsi adeguati di interazione.

Il mondo intero, l’Europa, l’Italia pullulano di medie e piccole “città globali”, ed Alte Ceccato è semplicemente e tranquillamente una di queste. Con criticità analoghe, come è naturale in ogni realtà in divenire. E con grandi potenzialità, indubbiamente. Perché non è raro il caso che un contesto sociale poco omogeneo, venga trasformato dalla resilienza e dalla creatività dei giovani, tanto figli di lavoratori italiani quanto figli di lavoratori immigrati.

Ora, siamo in presenza di un’accelerazione vorticoso dell’antico processo di modernizzazione, entrambi affidati a delle persone concrete, non a delle culture astratte.

Sono le persone con la loro etica, con la loro qualità umana; sono i docenti e gli operatori sociali con la loro professionalità; sono le famiglie dello stesso pianerottolo e dello stesso quartiere, quelle che quotidianamente continuano a testimoniare valori, talora controcorrente, consolidando le tantissime “Buone Pratiche” attualmente in corso nel nostro territorio. Nonostante i venti freddi di guerra e di tragedie internazionali che travolgono nazioni e popoli, appena al di là del Mediterraneo. Oltre il terremoto della crisi economica che morde con asprezza l’Italia e condiziona il futuro dei giovani. Contrarrestando la tendenza al disimpegno e all’astensione di fronte alla mediocrità nella gestione del Bene Comune. Nonostante i marosi della strumentalizzazione degli opposti schieramenti politici, i veleni xenofobi e le istanze arroganti di carattere assimilativo. Oltre gli scogli dell’autoisolamento e dell’autoreferenzialità emergenti in entrambi i bandi. Prevenendo i rigurgiti fondamentalisti presenti in un lato e nell’altro, e le secche di marginalizzazione, soprattutto di genere, comuni a tutti.

Indipendentemente dai luoghi di nascita e dalle culture e lingue materne di appartenenza, è l’etica degli in-

contri tra persone, soprattutto degli incontri tra giovani “cittadini”, quella che può dimostrare quanto grande nell’*umano ritrovato* sia la possibilità di “narrarsi”, di capirsi, di darsi una mano, di apprendere dall’altro, di inventare e, quindi, di decifrare coordinate comuni di rotta per la governance attuale e per quella del Futuro di Alte Ceccato.

Patrocinando l’edizione di questa raccolta di contributi educativi, la Fondazione Nazionale Migrantes di Roma e l’Ufficio Migrantes della diocesi di Vicenza partono appunto “dal Futuro”, dalle nuove generazioni, cioè dai bambini e dai ragazzi- tutti indistintamente “nativi digitali” - che frequentano attualmente i diversi gradi di scuola, e che fra qualche anno saranno tutti parimenti “cittadini di Alte Ceccato” e, insieme, cittadini italiani, europei e del mondo. Il Futuro è loro, figli dell’era digitale postconsumista, già abili dominatori dei meccanismi creatori di “prossimità elettronica” e di “immaginazione globale”.

Saranno loro, le persone in grado di “riscrivere” un finale di legalità e di nuova etica civile perchè sui banchi di scuola stanno imparando ad “attraversare soglie spaziali, temporali, generazionali, linguistico-culturali, religiose e politiche”, con una fluidità impensabile rispetto a quella non solo degli antichi Montecchi e Capuleti evocati dal genio di Shakespeare, ma anche a quella dei primi residenti negli alloggi del dott. Pietro Ceccato (Della Puppa, Gelati, Storato, 2015).

La scuola, che conta su personale molto sensibile e disponibile, ha un ruolo fondamentale nel formare i contemporanei Giulietta e Romeo ad un Futuro con valori civici di convivenza e di coesione nel locale, con apertura al globale.

Ma la scuola non deve essere lasciata sola: tutte le “comunità educanti” del territorio, pubbliche e private della società civile, tutte le famiglie, tutte le fedi religiose, tutte le risorse economiche imprenditoriali, culturali ed umane presenti sono chiamate a “riscrivere” congiuntamente la rotta educativa per una “trasformazione in senso inclusivo della cittadinanza sociale”.

INDICE

Castelli di Giulietta e Romeo. Ieri, oggi. Domani?	01
--	----

Prefazione: <i>Luciano Carpo</i>	01
----------------------------------	----

Prima parte

Educazione in contesti multiculturali	01
---------------------------------------	----

1. L'educazione interculturale possibile e necessaria: <i>G. Favaro</i>	01
---	----

2. L'italiano L2 che include. Dieci attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità: <i>G. Favaro</i>	01
---	----

3. A partire dalla Lingua/dalle Lingue, una rete per l'integrazione: <i>G. Favaro</i>	01
---	----

4. Il Futuro è...Bilinguismo, trilinguismo: un'arma in più. Il cervello è più reattivo: <i>da - www.repubblica.it.Scienze</i>	01
--	----

5. Crescere un bambino bilingue? Una grande opportunità: <i>da - www.Bilinguismoconta.RegioneTrento</i>	01
---	----

Seconda parte

Alte Ceccato. Ieri, oggi. Domani?	01
-----------------------------------	----

Prove di futuro ad Alte Ceccato di Montecchio Maggiore (VI).	01
--	----

Buone Pratiche di interculturalità e cittadinanza nelle scuole dell'Istituto Comprensivo 2 (IC2)	01
--	----

1. Alte Ceccato, città globale: <i>F. Della Puppa, E Gelati</i>	01
---	----

2. Fare scuola in una realtà globale: <i>F. Della Puppa, E Gelati</i>	01
---	----

3. Percorsi di inserimento e Buone Pratiche: Giulietta e Romeo vanno a scuola insieme: <i>V. Bortolamai</i>	01
---	----

3.1. Protocollo d'accoglienza	01
-------------------------------	----

3.2. Quadro sintetico delle principali iniziative interculturali, realizzate negli ultimi dieci anni, presso le varie scuole di grado inferiore dell'IC2	01
--	----

3.3. Analisi delle attività in ogni singola scuola d'infanzia	01
---	----

3.3.1. Scuola d'infanzia: "J.Piaget"	01
--------------------------------------	----

3.3.2. Scuola d'infanzia: " H.C. Andersen"	01
--	----

3.4. Analisi delle attività fatte nelle scuole primarie "G. Zanella" e " Don Lorenzo Milani"	01
4. La scuola secondaria di I° grado "Marco Polo". Adolescenti e Seconda Generazione	01
4.1 Gli studenti come protagonista: la teatralizzazione delle fiabe	01
4.2. La creatività femminile e l'Hennè universale	01
4.3. Il viaggio alla scoperta dei colori del mondo	01
4.4. Suggerimenti	01
5. I vantaggi della scuola multiculturale. Un decalogo per cambiare (V. Ongini)	01
6. Lavoro interculturale e narrazione. Educazione con adulti (D. Demetrio)	01
6.1. Tre vie: il rispetto, l'aiuto, l'educazione	01
6.2. Guardare gli altri per tornare a se stessi	01
6.3. Non siamo agli inizi	01
6.4. I paradigmi pedagogici della narrazione	01
6.5. Lo spazio del racconto	01
6.6. Spazi autobiografici e triangolarità narrativa	01
6.7. Lo sguardo dell'altro su di noi	01
6.8. Far parlare i silenzi	01

CASTELLI DI GIULIETTA E ROMEO



Foto di Stefano Perazzolo. Per gentile concessione.

CASTELLI DI GIULIETTA E ROMEO



Foto di Stefano Perazzolo. Per gentile concessione.



Foto Studio Paolo Cabalisti. Per gentile concessione.

Prima Parte **Educare in contesti multiculturali**

1. L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE POSSIBILE E NECESSARIA

Graziella Favaro,

Pedagogista, membro della commissione nazionale "Educazione interculturale" del Ministero della Pubblica Istruzione, consulente scientifica della Biblioteca di Documentazione Pedagogica (ora INDIRE). Fa parte del gruppo di lavoro che realizza il progetto MILIA per l'italiano L2, promosso dalla Divisione Scambi Culturali del Ministero. È consulente pedagogica del Centro COME di Milano che si occupa di formazione dei docenti, consulenza alle scuole e promuove progetti di integrazione.

Qualunque siano i motivi che li causano e le forme attraverso cui si manifestano, gli **incontri interculturali** fanno oggi e faranno sempre di più parte del nostro ambiente educativo, sociale, linguistico, economico, informativo, culturale.

Essi sono parte della complessità e molteplicità degli **itinerari di sviluppo degli individui**, che sono esposti alla comunicazione e alla "contaminazione" reciproca, nei confronti di quelle culture – altrettanto originali e complesse quanto la propria – che sono rappresentate dagli altri individui. Sempre di più quindi l'**identità** di ciascuno deve essere intesa come **plurale e multiforme**, costruita e nutrita da molteplici appartenenze: nazionali, locali, familiari, professionali, di genere, linguistiche, religiose, culturali ecc.

Il gioco dei riconoscimenti reciproci, in se stessi e negli altri, può far emergere nuove idee di collettività e di cittadinanza e liberare gli individui sia da appartenenze arcaiche e imposte, sia dalla perdita della propria storia. Compito del lavoro educativo nella società complessa è quello di considerare come situazione ordinaria e come risorsa formativa il fatto che sempre di meno le relazioni e le interazioni fra individui, come pure la loro appartenenza a comunità o a identità collettive, sono regolate dalla vicinanza o lontananza spaziale e che sempre di più le differenze (lontane o vicine) sono componenti della quotidianità.

La formazione all'intercultura è dunque una dimensione irrinunciabile dell'educazione dei piccoli, degli

adulti, delle comunità e dei percorsi di aggiornamento degli operatori. Imparare a stabilire e a gestire le relazioni e gli incontri con le differenze introdotte negli spazi di vita da chi è (ancora) lontano e da chi ci vive accanto: è questo il primo compito dell'intercultura.

Per fare questo, è necessario agire su due livelli: quello *cognitivo* e dell'informazione e quello *affettivo*, delle rappresentazioni reciproche e delle emozioni.

Lo sviluppo del piano cognitivo consente di avere più informazioni sul mondo, sugli altri e su noi stessi. Ci descrive le pratiche culturali, ne spiega il significato e il senso e può rendere gli altri (e noi stessi agli altri) più intellegibili. Ma l'apertura cognitiva è il primo passo, la condizione necessaria, ma non sufficiente, affinché possano stabilirsi relazioni e incontri basati sul reciproco scambio.

È importante che, accanto alla dimensione cognitiva, si sviluppino le capacità di approssimarsi agli altri, di apertura e mantenimento dei contatti, la capacità di gestire negoziazioni e conflitti, di tollerare l'incertezza, mettendosi per un po' nei panni degli altri, per cercare di vedere le cose da punti di vista differenti.

L'intercultura si deve inoltre oggi *situare e definire in funzione degli ambiti* nei quali gli scambi si manifestano: nei luoghi di vita, nel lavoro, nei servizi sociali e sanitari, nei servizi educativi e scolastici. In queste diverse situazioni, le persone che si incontrano e gli operatori che svolgono il loro ruolo professionale si trovano quotidianamente a dover fare i conti con scelte, gesti, atteggiamenti che devono tener conto, sia delle diverse origini culturali e linguistiche e delle appartenenze plurali, sia dei diritti e dei doveri di ciascun uomo, donna e bambino, qualunque sia la loro storia e dovunque si collochino le loro origini.

In questo contributo ripercorriamo il tema dell'educazione interculturale riferita soprattutto al mondo dell'educazione, luoghi nei quali vi è da tempo la consapevolezza della necessità di una formazione all'intercultura che risponda alle esigenze di chi vive, cresce e apprende in situazioni sempre più multiculturali.

A2. Alcune semplificazioni e molti dubbi

Fin dal primo momento, agli inizi degli anni Novanta, quando nella scuola italiana cominciarono a entrare i bambini e i ragazzi immigrati, fu subito chiaro agli insegnanti che tali presenze dicevano loro molte cose insieme. Parlavano i volti, i colori della pelle, i silenzi, il linguaggio non verbale, le frasi in lingue incomprensibili. Gli alunni stranieri, oltre a esprimere le loro incapacità comunicative e i loro bisogni linguistici, erano

evocatori di stati d'animo, idee note o altre ancora incerte, storie personali e riferimenti culturali collocabili all'interno di matrici di senso differenti.

La preoccupazione per un problema didattico in più si mescolava (e si mescola) ad atteggiamenti di ricerca e attenzione mirata, a curiosità verso vissuti, accenti, “oggetti culturali” a volte opachi e indecifrabili, a incertezze e disorientamenti nei confronti di identità che si formano tra il qui e l'altrove. E quanto accadeva allora ad ancora pochi insegnanti e educatori, per lo più nelle città medio/grandi, si ripete oggi per la gran parte e dovunque.

L'incontro con le differenze linguistiche, religiose, somatiche, culturali è diventato non più un fatto sporadico e casuale, ma un “ingrediente” normale e quotidiano degli spazi educativi, della scuola, dei luoghi di aggregazione, dei servizi sociali e sanitari, dei reparti maternità degli ospedali.

E i dati lo confermano. Ogni anno entrano nella scuola italiana più di 50.000 “nuovi” alunni, mentre i nati di nazionalità straniera rappresentano in alcune città il 15-20% dei bambini che annualmente vengono al mondo.

La curiosità iniziale per le culture degli altri, che si è nel tempo trasformata in una pluralità di attenzioni, costituisce dunque *il nucleo iniziale* della pedagogia interculturale. Non teorico, ma composto di pratiche scaturite dagli interrogativi, dalle incertezze sulle scelte e dunque dalla ricerca di percorsi didattici che potessero rispondere sia ai bisogni specifici, sia favorire l'incontro tra infanzie e adolescenze di qui e d'altrove.

Pratiche a volte eccessivamente “mirate”, ispirate dalla volontà di tutela e protezione di chi si riteneva (e si ritiene) fragile e vulnerabile. Percorsi quindi che hanno avuto spesso carattere di specificità e di attenzione nei confronti di alcuni soggetti, e non di approccio pedagogico *per tutti e con tutti gli alunni*, come è invece nelle premesse teoriche e negli intendimenti.

Il cammino interculturale della scuola italiana, pur se non recentissimo, ha una storia abbastanza breve e ricostruibile a partire dalle indicazioni della normativa e dall'analisi dei materiali e dei progetti fin qui realizzati. Come è successo per altri temi, anche in questo caso, le innovazioni e le sperimentazioni più significative – riguardanti, ad esempio, l'accoglienza, l'educazione linguistica in un contesto plurilingue, la didattica interculturale – sono partite **dal basso, dalla periferia**.

In solitudine o in gruppo, gli insegnanti “pionieri” hanno aperto la strada, sperimentato percorsi didattici e modelli organizzativi di tipo nuovo, agendo spesso negli “interstizi” della scuola. E talvolta, anche peccando

un po' di ingenuità per troppo entusiasmo o per la necessità di contare su parole/chiave immediate, alle quali ancorarsi e riferirsi, che talvolta hanno comportato inevitabili semplificazioni.

La **gestione educativa delle differenze** presenti nelle scuole ne è un esempio. Tema centrale nell'educazione interculturale **“da maneggiare con cura”**, l'ambito delle differenze culturali è stato a volte trattato in maniera riduttiva.

Due sono state (e sono ancora) le posizioni che tendono verso una semplificazione: l'una che possiamo definire “per sottrazione” e l'altra che procede “per addizione”. Nel primo caso, le differenze vengono rimosse e ignorate al fine di ricercare una radice comune: ciò che unisce tutti gli uomini e le culture (riferimento che viene individuato nei diritti universali dell'uomo). La soluzione universalista rischia tuttavia di mostrare i limiti dell'etnocentrismo e del giudizio di valore espresso sugli altri a partire da valori e riferimenti ritenuti validi per tutti.

L'altra soluzione prevede invece che le differenze e le culture vengano riconosciute e sommate tra loro – accostate, per così dire, e non messe in relazione – entro una cornice di regole procedurali di convivenza.

Evidentemente qui il problema è, da un lato, quello di proporre una sorta di catalogo descrittivo (spesso folclorico) delle culture e, dall'altro, esso ha a che fare con la definizione della “cornice”, ovvero delle modalità attraverso cui stabilire e far rispettare le regole di convivenza.

Due posizioni tra le altre, alle quali si sono spesso accompagnate alcune rigidità nella definizione di cultura – che pare sovradeterminare gli individui – e una rigidità nella definizione di identità, concepita come “maschera identitaria definita una volta per tutte sulla base delle origini. E inoltre, **le due posizioni tendono a ignorare o a non prendere in considerazione i rapporti di potere tra i gruppi e gli individui, le reciproche rappresentazioni, le etichette e gli stereotipi che segnano inevitabilmente le relazioni.**

Di recente, con il consolidarsi delle esperienze e dei progetti e la diffusione degli incontri con le differenze nei luoghi di vita, alle parole e alle posizioni semplificate si sono sempre più sostituiti i dubbi, le domande, i percorsi di ricerca, nel tentativo di **superare visioni limitate e riduttive.**

E i dubbi – su come “fare” didattica interculturale – sono diventati via via più delle certezze. A causa dei cambiamenti in atto, l'educazione interculturale – proposta pedagogica per tutte le scuole e non solo per le situazioni multiculturali di fatto, presente nella normativa già a partire dal 1990 (C.M. n° 205) – si coniuga sempre di più

nei progetti e nella didattica con il tema dell'inserimento scolastico dei bambini e dei ragazzi che vengono da lontano e si indirizza verso l'attenzione alla complessità delle differenze e alle pari opportunità educative per tutti. Il termine "interculturale" negli ultimi anni è scomparso dai documenti ufficiali del Ministero dell'Istruzione. Al suo posto si pongono temi che richiedono un'apertura interculturale, quale quello dei diritti dell'uomo, dell'educazione alla cittadinanza, della convivenza civile.

B3. Per i piccoli, per i più grandi

Negli ultimi tempi sono stati compiuti dagli operatori sforzi notevoli per situare l'approccio interculturale, declinandolo sulla base della situazione educativa e dei soggetti coinvolti. Le finalità, gli obiettivi e le parole/chiave sono stati così considerati, nei progetti e nelle azioni, per adattarli ai protagonisti dell'incontro educativo, ai loro bisogni e alle loro storie. Vediamo alcuni temi dei progetti interculturali suddividendoli per età degli alunni e ordine di scuola.

Nei servizi educativi per i più piccoli l'educazione interculturale da zero a sei anni trova la sua applicazione nel cercare di costruire luoghi di incontro tra infanzie e genitorialità attenti all'accoglienza e alla storia di ciascun bambino. I temi che vengono maggiormente esplorati hanno a che fare con:

- la relazione positiva con tutti i genitori, che si esprime anche attraverso l'attenzione alle *modalità di cura* dei bambini venuti da lontano e alla interazione adulto/bambino in contesti e culture diverse;
- *la narrazione* di storie, fiabe e racconti di qui e d'altrove, che permettono – attraverso l'immersione nell'immaginario – di esplorare tempi e spazi diversi, di mettersi nei panni di personaggi differenti, di portare a galla e condividere emozioni e parole;
- *l'attenzione alla percezione delle differenze* (somatiche, linguistiche, sociali...) da parte dei bambini e allo stabilirsi di una rappresentazione degli altri svalorizzante e stereotipata, per cercare di prevenire e di far declinare i pregiudizi dei bambini.

Nella scuola dell'obbligo si "fa" educazione interculturale collocando i progetti e le azioni soprattutto su **tre dimensioni**: quella *cognitiva* e dei saperi; quella *affettiva* e delle relazioni; quella *specificità* e dell'accoglienza.

Le scuole che si muovono sulla **dimensione cognitiva**, possono proporre progetti di informazione e conoscenza sul mondo, i paesi e le culture; esplorano le differenze e le problematizzano, propongono temi sociali e di attualità. Rivedono o integrano i contenuti delle diverse discipline, inserendo temi nuovi, o che introducono

punti di vista differenti su uno stesso evento.

Le scuole che approfondiscono il piano della relazione cercano di modificare gli atteggiamenti verso gli altri e le rappresentazioni reciproche, di prevenire o far declinare il livello di stereotipi e di pregiudizio, di favorire un clima di apertura e di scambio. Per fare questo, modificano e rivedono le modalità organizzative dello stare in classe, incentivano la scelta di metodologie partecipative e moltiplicano i momenti di relazione in classe a carattere cooperativo. Invitano gli alunni a mettersi nei panni degli altri, proponendo situazioni educative e didattiche di decentramento e di empatia.

Nelle scuole a forte carattere multiculturale, molti sono i progetti e le azioni che si indirizzano in particolare a **specifici gruppi di alunni**, come ad esempio: i laboratori di apprendimento dell'italiano come seconda lingua, i laboratori di apprendimento/consolidamento delle lingue d'origine, le iniziative di accoglienza dei bambini e dei ragazzi che vengono da lontano.

Nella scuola superiore le tre dimensioni – cognitiva, affettiva e relazionale e specifica – esplorate nella scuola dell'obbligo, sono ancora alla base della didattica interculturale. Soprattutto nel programma di alcune discipline, o in tempi extrascolastici e di laboratorio, si approfondiscono temi quali i linguaggi espressivi in culture diverse, la letteratura di Paesi diversi, le forme del razzismo.

C4. Punti di forza e nodi critici

Qualche anno dopo la diffusione dell'approccio pedagogico interculturale, è possibile tracciare **un primo, parziale bilancio rispetto alla sua applicazione didattica**? Quali sono le acquisizioni sedimentate e quali i limiti più evidenti?

Possiamo dire in generale che l'educazione interculturale è stata ed è per la scuola e per gli insegnanti un'occasione importante per consolidare e vivificare alcune acquisizioni pedagogiche generali, quali: l'attenzione congiunta agli aspetti cognitivi e informativi, da un lato, e a quelli affettivi e relazionali, dall'altro; la centralità dell'apprendente, che chiede di tener conto delle molte diversità e delle appartenenze plurali; l'importanza di una pedagogia attiva e interattiva, che integra le necessità del decentramento, della considerazione del punto di vista differente, delle competenze comunicative e dell'ascolto attivo e creativo.

Se tali “pilastri pedagogici” generali vengono rivitalizzati e rivisti alla luce dell’approccio interculturale, anche il contesto in cui le azioni si realizzano e le modalità stesse di agire didatticamente l’interculturalità, possono favorire l’innovazione e rendere vive e operative parole/chiave fin qui astrattamente considerate.

Attraverso l’educazione interculturale la scuola e gli insegnanti hanno potuto infatti sperimentare e mettere in pratica: la pedagogia del progetto e una modalità di lavoro cooperativa intorno a un obiettivo comune; la metodologia della ricerca-azione; lo sviluppo del partneriato all’interno del sistema scolastico e nei confronti dell’esterno; lo scambio tra storie, saperi, riferimenti; l’interdisciplinarietà.

Oltre a queste acquisizioni e risultati attesi o inattesi, che consapevolmente o inconsapevolmente hanno accompagnato la pratica dell’interculturalità dentro la scuola, molti sono naturalmente i limiti di un approccio che ha ancora spesso il carattere della casualità e della estemporaneità, dello spontaneismo e della scelta individuale.

Vi sono innanzitutto **limiti di natura istituzionale**, dato che ancora l’approccio interculturale tende a svilupparsi ai margini, nelle scuole pluriethniche, nelle situazioni fortemente connotate dalla presenza di allievi stranieri.

Solo negli ultimi anni la pedagogia interculturale ha fatto il suo ingresso nella formazione iniziale dei docenti e nei percorsi di studio a livello universitario. Per quanto riguarda il contesto nel quale le azioni si realizzano, vi sono talvolta logiche istituzionali diverse, messaggi contraddittori che provengono dalla scuola e dal territorio e il progetto rischia di rappresentare un’isola sganciata dall’ambiente circostante, dalle sue chiusure, difese, intolleranze. Spesso i progetti interculturali risentono fortemente della mancanza di tempo da parte dei docenti per la programmazione, l’accompagnamento e la riflessione, la valutazione in itinere e finale e assumono quindi i caratteri della “militanza” non sempre condivisa.

Per quanto riguarda i contenuti e i temi trattati, si nota talvolta un’insistenza sugli aspetti antropologici e culturali e sulle culture d’origine, considerate nei loro aspetti tradizionali e di permanenza, e **non in senso dinamico e di cambiamento.**

Si sottolineano inoltre nelle storie degli immigrati stranieri, grandi e piccoli, soprattutto il loro essere emigrati – cioè appartenenti e provenienti da un determinato paese e cultura – più che il loro essere *immigrati*, e quindi **ancorati al qui e ora, coinvolti quotidianamente nelle relazioni che mutano e permeano profondamente**

identità e biografie da una parte e dall'altra.

In altri casi invece l'insistenza sull'universalità e sulle somiglianze – come se la scoperta delle prossimità potesse da sola favorire la comunicazione e lo scambio – traduce il timore e il rifiuto delle complessità e la negazione del senso e del valore dei riferimenti non condivisi.

In sintesi, **alcuni nodi critici**, cui già abbiamo fatto cenno illustrando le definizioni e le rappresentazione degli insegnanti, hanno a che fare con:

- un approccio di tipo *culturalista*, che presenta le altre culture come immobili, fissate nel tempo, rigide e reificate;
- un approccio *differenzialista*, che sottolinea, nell'incontro educativo, soprattutto le differenze e procede sulla base di confronti e paragoni fra “noi” e gli “altri”, anziché esplorare le innumerevoli analogie che segnano le storie di vita di ciascuno, qualunque sia la sua origine;
- un'*enfasi sull'identità “etnica”*, che considera gli individui (soprattutto chi viene da lontano) ostaggi delle loro origini, e non immersi, come tutti, nei percorsi di individuazione e di sviluppo, che si nutrono di scambi, reciprocità, cambiamenti;
- un approccio di tipo *compensativo*, che si rivolge in maniera specifica a determinati soggetti (gli alunni stranieri) con l'intenzione di colmare lacune, di riempire vuoti, considerando chi viene da lontano una tabula rasa e considerando la situazione multiculturale della classe un'eccezione da ridurre a norma;
- un approccio di tipo *“doverista”* e predicatorio, che si richiama a valori e scelte ideali e forti, ma in maniera debole e poco efficace.

E infine, a proposito di educazione interculturale, le parole e i termini che ad essa si riferiscono sono ancora spesso usati in maniera incerta e ambigua; così ricorrono nei discorsi “multiculturale”, “multiculturalismo”, “pluralismo” come fossero sinonimi o facce della stessa medaglia. Quando invece dovrebbe essere acquisito che il prefisso “inter-” sta a indicare la centralità, non tanto delle singole culture e delle differenze, ma delle relazioni e interazioni tra gruppi, individui, identità. L'interculturale si fonda poi su una filosofia del soggetto, libero e responsabile, che fa parte di una comunità di simili che è eterogenea poiché l'eterogeneità rappresenta oggi la situazione normale entro cui la storia di ciascuno di noi si tessono e si intrecciano con le altre storie.

In generale, si può affermare che le pratiche e i progetti interculturali hanno finora agito più negli interstizi che nell'impianto complessivo della pedagogia e della didattica, producendo risultati positivi rispetto

alla necessità della conoscenza reciproca, alla consapevolezza riguardante i temi dell'identità, della relazione, dello scambio. Forse sono stati in grado di agire con meno incisività sull'impianto disciplinare complessivo, sull'innovazione metodologica dell'insegnamento e dell'apprendimento per tutti e per ciascuno e sul modello organizzativo della scuola.

D5. Educare alla comprensione

La storia dell'idea interculturale e la descrizione della sua applicazione nelle pratiche educative in Italia ci ha consentito di tracciarne l'evoluzione e di individuarne alcuni nodi critici. La pedagogia interculturale, nella sua accezione più forte, viene a coincidere di fatto con la missione stessa della scuola e dei servizi educativi nel tempo della pluralità.

Se questo può costituire una sorta di manifesto dell'interculturalità, un progetto per tutti i bambini e i ragazzi – autoctoni e immigrati – esso può diventare operativo e svilupparsi attraverso azioni e attenzioni molteplici che devono favorire:

- *l'integrazione* di chi viene da lontano, attraverso dispositivi e risorse in grado di sostenere un'accoglienza competente e di qualità e di garantire opportunità equivalenti a tutti gli alunni (strumenti plurilingue, docenti aggiuntivi, formazione degli insegnanti, elaborazione di materiali didattici innovativi, modelli organizzativi in grado di rispondere ai nuovi bisogni...);
- *l'educazione linguistica* in un contesto plurilingue, che richiede nuove consapevolezze didattiche e la capacità di considerare il proprio codice, sia come oggetto, sia come veicolo di apprendimento (italiano come seconda lingua per comunicare e per studiare) e che richiede anche di considerare la situazione plurilingue (composta di codici diversi, scritti e orali) come un arricchimento e una chance per tutti, e non come un ostacolo all'apprendimento;
- *strategie di intervento contro pregiudizi e stereotipi*, in grado di rintracciare e di comprendere, le basi dei pregiudizi (semplificazione della realtà dal punto di vista cognitivo; bisogno di appartenenza che spinge a riconoscersi nei gruppi dei simili e ad avversare chi è diverso; relazioni interetniche conflittuali e rappresentazione “irrigidita” dell'altro) per poter agire su di esse sia sul piano cognitivo e delle informazioni sul mondo, sia sul piano dell'affettività e della relazione;
- *l'incontro*, il confronto e lo scambio tra infanzie, adolescenze e storie diverse, creando luoghi “buoni” di aggregazione nel tempo scolastico ed extrascolastico, nel quartiere e nelle città. Luoghi nei quali ciascun bambino e ragazzo può stabilire relazioni, amicizie e legami sulla base del suo essere “qui e ora”, dei suoi bisogni, progetti, emozioni, e non sulla base di appartenenze predefinite (centri gioco, attività sportive,

spazi ludici e di scoperta...);

- la conoscenza della propria e dell'altrui storia e cultura, intese come abbiamo già detto, in senso dinamico, evolutivo, frutto di intrecci e di scambi, conseguenza di spostamenti, migrazioni, cambiamenti;
- **la conoscenza dei diritti di ciascun bambino**, uomo, donna, dovunque essi vivano; e la consapevolezza che essi sono ancora lontani dall'essere rispettati e attuati. A questa si accompagna la consapevolezza del fatto che le tradizioni non meritano di essere rispettate solo nella misura in cui esse sono "rispettabili" perché rispettano i diritti fondamentali di tutti i bambini. Rispettare tradizioni o leggi discriminatorie equivarrebbe infatti a disprezzare le loro vittime.

Attenzioni e proposte per un progetto interculturale che si proponga di aprire le menti e il cuore di tutti, a partire dall'incontro, dallo scambio, dal confronto fra storie, riferimenti e biografie differenti.

2. L'ITALIANO L2 CHE INCLUDE. DIECI ATTENZIONI E PROPOSTE PER UN PROGETTO DI FORMAZIONE LINGUISTICA NEL TEMPO DELLA PLURALITÀ

Graziella Favaro,

Le dieci attenzioni per un'educazione linguistica inclusiva sono state presentate durante il convegno nazionale dei Centri Interculturali S-SCONFINI PLURILINGUI che si è tenuto a Pavia nei giorni 23 e 24 ottobre 2014. Al convegno, promosso dalla rete nazionale dei Centri interculturali e dal Centro Interculturale La Mongolfiera di Pavia, hanno partecipato circa 300 insegnanti, operatori, educatori, dirigenti scolastici, esperti e studenti universitari. Durante i due giorni di convegno, lo scambio di idee e di esperienze sui temi dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 e della valorizzazione della diversità linguistica è stato vivace e fecondo, sia nelle quattro sessioni di lavoro parallele che nella sessione plenaria. A partire dalla consapevolezza che oggi più che mai la capacità di dire e di dirsi è cruciale perché "è la lingua che ci fa uguali", come scriveva Don Milani.

1. Dalle azioni sparse a un piano nazionale di formazione linguistica degli adulti immigrati

Sono stati condotti in questi vent'anni numerosi progetti e azioni per l'insegnamento dell'italiano L2 agli adulti immigrati.

E' ora tempo di promuovere e realizzare un piano nazionale di formazione linguistica degli adulti immigrati che condensi il meglio delle pratiche e delle attenzioni fin qui adottate.

Il progetto dovrebbe basarsi sull'integrazione feconda e formale tra i corsi pubblici (CPIA ex CTP) e le iniziative promosse dall'associazionismo e dal privato sociale, nel segno della qualità e della capillarità. Vi sono infatti apprendenti che, per condizioni di lavoro e di vita, si inseriscono facilmente nei corsi formali e scolastici; altri (o meglio "altre", dato che si tratta in larga parte di donne e madri immigrate) che invece necessitano di spazi e tempi dedicati, più "accoglienti" e ad alta accessibilità, come il privato sociale è maggiormente in grado di assicurare.

2. Diffondere l'italiano di prossimità

Sul tema della formazione linguistica degli immigrati, vi è oggi un'enfasi eccessiva sul livello A2 e sul relativo test di conoscenza.

Occorre prestare attenzione anche ai soggetti che si trovano nelle situazioni più vulnerabili, a causa delle loro condizioni di vita "isolata" e del livello di scolarità.

Vanno garantiti e diffusi dispositivi e metodi di insegnamento che possiamo definire di prossimità e che siano in grado di raggiungere gli utenti più fragili.

Tra questi: le attenzioni mirate alle situazioni di analfabetismo e di scarsa alfabetizzazione in LI; i dispositivi facilmente accessibili di auto-apprendimento a distanza che possano coinvolgere anche gli apprendenti sparsi sul territorio. Vanno inoltre potenziati e resi disponibili anche i corsi di livello più alto, per fare in modo che la formazione linguistica degli immigrati non sia ridotta al solo livello A2.

3. Per gli alunni NAI: la necessità di interventi specifici e puntuali

Gli alunni NeoArrivati in Italia e non italofoeni al momento del loro ingresso a scuola sono in diminuzione negli ultimi 3-4 anni e sono per lo più preadolescenti e adolescenti. Per questi alunni, che si trovano a ricominciare da capo in un'altra scuola e in un'altra lingua, devono essere previsti e attivati attenzioni didattiche e dispositivi ordinari e mirati per sostenerli nella fase di inserimento e di apprendimento dell'italiano L2. Tra questi: una normativa chiara e mirata sull'inserimento scolastico degli alunni NAI; moduli di insegnamento dell'italiano L2 di qualità, non estemporanei e tardivi, ma strutturali e ripetuti nel tempo; aiuti allo studio in orario extrascolastico; forme di tutoraggio protratte ed efficaci.

4. Una valutazione coerente ed equa

Per gli alunni NAI, si rende necessario regolare le forme e i modi della valutazione per i primi due anni scolastici dopo l'arrivo, tenendo conto delle situazioni di partenza di ciascuno e dei progressi individuali. Il piano personalizzato transitorio, previsto dalla normativa e definito sulla base dei bisogni e delle caratteristiche in ingresso, deve guidare l'azione didattica e la conseguente valutazione.

Gli apprendimenti linguistici in italiano devono essere valutati in questa fase sulla base dei criteri e degli indicatori specifici dell'italiano L2 e proposti dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (e non sulla base

dei criteri dell'italiano come lingua materna).

La valutazione tiene conto e si basa inoltre sulle eventuali misure dispensatorie che possono essere previste in certi casi (ad esempio, la sostituzione o l'omissione della seconda lingua straniera nella secondaria di primo grado), sia delle misure compensatorie e aggiuntive (che tengono, ad esempio, conto della competenza nella lingua d'origine).

5. L'attenzione allo sviluppo linguistico dei più piccoli

Anche i bambini "stranieri" nati in Italia, che dallo scorso anno scolastico rappresentano la maggioranza degli alunni stranieri, necessitano di attenzioni mirate. E' importante accompagnare e promuovere il loro sviluppo linguistico **fin dalla scuola dell'infanzia**, osservandone il cammino, dando risposta alle criticità, sollecitando la loro presa di parola. A questo proposito, un obiettivo cruciale è quello di promuovere e facilitare in vario modo **la frequenza della scuola dell'infanzia da parte di tutti i bambini figli di immigrati**. Attualmente un quarto dei piccoli nuovi italiani non la frequenta. Un'attenzione privilegiata deve essere inoltre data alla promozione delle pratiche **narrative quotidiane** a casa e a scuola, sia in italiano che nelle lingue di origine, ai fini di uno sviluppo linguistico positivo in situazione bilingue.

6. L'apprendimento della lingua scritta

Scrivere in una lingua che non è quella della famiglia richiede ai figli degli immigrati una fatica aggiuntiva e comporta una "frattura" e dei passaggi simbolici, rispetto alla storia familiare. L'accesso alla lingua scritta implica la "dematernalizzazione" della lingua, attraverso l'apprendimento delle regole e la distanza che sempre esiste tra parole e significati nell'atto di scrivere. Per i bambini non italofofoni, questo passaggio implica **una doppia separazione e un doppio viaggio**: dall'oralità alla scrittura e dal codice familiare alla lingua italiana. Si deve dunque prestare particolare attenzione al momento di apprendimento della lingua scritta dei bambini figli di immigrati, accompagnando in maniera efficace gli sforzi e i tempi, a volte più dilatati, che questa conquista può richiedere.

7. Imparare e insegnare la lingua di scolarità

La competenza nella lingua di scolarità rappresenta la condizione per tutti gli alunni della riuscita scolastica, come viene bene evidenziato nel documento europeo 5/2014 del 2 aprile 2014 del Comitato dei Ministri *"Raccomandazione sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico"*. Imparare **la lingua dello studio** richiede tempi lunghi e conquiste

cognitive importanti che vanno di pari passo all'acquisizione del nuovo codice. Richiede inoltre che tutti i docenti agiscano come facilitatori di apprendimento. Apprendere l'italiano per studiare comporta passaggi interlinguistici successivi: dall'informale al formale; dai messaggi contestualizzati e concreti all'astrazione e decontestualizzazione; dalla lingua immediata del "qui e ora" alle microlingue delle diverse aree disciplinari. Tutti i docenti devono essere consapevoli del fatto che, nel momento in cui trasmettono i contenuti disciplinari, essi trasmettono anche la microlingua della loro disciplina. E quindi agiscono, sia come insegnanti della disciplina, sia come docenti di lingua dello studio.

8. Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle classi

La pluralità delle lingue presenti nella scuola multiculturale è ormai un dato di fatto, così come riconosciuto dalle recenti **Indicazioni nazionali** per il curricolo nel primo ciclo dell'istruzione: *"Una pluralità di lingue e culture è entrata nella scuola italiana."* Le lingue dei bambini e dei ragazzi stranieri sono oggi per lo più ignorate, rimosse e considerate a volte un ostacolo all'apprendimento dell'italiano. Negli ultimi tempi, si osservano timidi passi avanti nella direzione del riconoscimento del plurilinguismo e nell'insegnamento, ancora in via sperimentale e limitata, di lingue non comunitarie. La diversità linguistica deve essere conosciuta, riconosciuta e valorizzata, qualunque siano le lingue in contatto. Essa è positiva, sia per i parlanti più lingue, che per gli alunni monolingui poiché insegna in maniera concreta l'apertura al mondo, sollecita un atteggiamento di curiosità, promuove in tutti una competenza e una sensibilità metalinguistiche.

9. La formazione degli insegnanti e lo scambio di pratiche e materiali

Nella scuola multiculturale, ogni giorno i docenti si trovano a dover fare delle scelte, rivedere la programmazione, facilitare i contenuti, sollecitare la presa di parola di tutti, valutare i progressi di ciascuno e stabilire i successivi traguardi.

L'italiano che include richiede di poter contare su **insegnanti consapevoli del compito e formati**, rispetto ai temi dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 – per comunicare e per studiare - e della diversità linguistica.

Richiede inoltre che siano diffusi e resi disponibili i materiali e gli strumenti didattici innovativi e di qualità, prodotti dalle scuole, le tracce di programmazione esemplari e trasferibili e le progettualità efficaci, affinché

essi siano condivisi. A distanza e in presenza, in modo tale da non dover sempre ricominciare da capo. La formazione dei docenti, iniziale e in itinere, e l'accesso alle risorse didattiche e alle buone pratiche sono le due condizioni di base per un progetto di educazioni linguistica nel tempo della pluralità.

10. Italiano L2 e competenze interculturali

Insegnare/apprendere l'italiano in situazione di migrazione e valorizzare la diversità linguistica richiedono aperture, attenzioni e competenze interculturali. Non ci si apre alle differenze se non ci si lascia attraversare anche **dalla pluralità delle lingue** e se non si è attenti alle interazioni fra parlanti nativi e allocti. Perché ci sia parola ci deve essere relazione. Cercare e offrire ospitalità nella lingua/nelle lingue, tramite la parola e la sua cura, sono compiti e cammini trasformativi che richiedono un approccio interculturale, basato sulla curiosità e l'apertura al mondo e alle sue differenze. Sia da parte di chi accoglie e insegna, sia da parte di chi entra a fare parte di una nuova comunità e deve fare del nuovo codice la sua casa

3. A PARTIRE DALLA LINGUA/DALLE LINGUE, UNA RETE PER L'INTEGRAZIONE.....

Graziella Favaro,

A continuazione, la sintesi della relazione della dott.ssa Graziella Favaro al Convegno Provinciale “ Scuole- Interculturalità”(Montecchio Maggiore, 14 novembre 2014), organizzato dall'Istituto Comprensivo2 e dalla rete Intreccio di Fili Colorati della provincia di Vicenza, in collaborazione con Migrantes Vicenza

Ogni persona possiede un insieme di conoscenze e di capacità linguistiche che esprime e utilizza con interlocutori e in situazioni differenti. Per molti cittadini stranieri - e per gli adolescenti e gli adulti, in particolare - **il repertorio linguistico si compone da più di una lingua e si basa dunque su una competenza plurilingue.** Le lingue che costituiscono **le biografie linguistiche individuali svolgono funzioni diverse** ed entrano in gioco in situazioni comunicative specifiche.

Una lingua sarà praticata a casa, con i familiari, su temi affettivi e quotidiani e un'altra sarà la colonna sonora del lavoro e dei doveri. Oppure, nel tempo, gli ambiti e gli usi relazionali/affettivi e funzionali/strumentali dei diversi codici possono sovrapporsi e intrecciarsi. E allora, la seconda lingua potrà occupare spazi comunicativi ed esprimere ruoli e vissuti di prossimità assegnati fino a quel momento solo alla madrelingua.

In ogni caso, la riconfigurazione e la riorganizzazione del repertorio linguistico costituisce per gli immigrati una vera e propria sfida, che modifica gli equilibri e produce cambiamenti profondi. E questo processo - che ha profondamente a che fare con il cammino di integrazione/inclusione - è ancora più complesso e delicato perché avviene in una situazione di immersione, con tempi non definiti dai protagonisti e sotto gli occhi degli interlocutori nativi.

I diversi volti dell'italiano L2

E' avvenuta in questi anni in Italia una diffusione importante e quotidiana della nostra lingua, le cui parole oggi permeano in maniera profonda gli spazi della dimora degli immigrati e i tempi del contatto e degli scambi fra autoctoni e stranieri. L'italiano ha assunto - in termini di uso, valore, costruzione dell'identità - peso e importanza diversi per i diversi soggetti della migrazione: per i piccoli e per gli adulti, per i nati in Italia e per

coloro che vi giungono ad un certo punto della loro vita; per i singoli e per le famiglie. La dizione generale di “lingua seconda” è dunque ormai riduttiva, dal momento che, per una larga parte dei bambini nati nel nostro Paese, essa è diventata in realtà quasi 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 neoarrivati in Italia;
- **lingua del lavoro** e degli scambi per chi risiede da più tempo;
- **lingua da “certificare”** e oggetto di test per chi chiede il rilascio del permesso di soggiorno di lunga durata e per adempiere al cosiddetto “contratto di integrazione”;
- **lingua “filiale”** per le famiglie straniere, i cui figli portano ogni giorno dentro la dimora nuovi termini e dunque nuovi significati e racconti;
- **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 accompagna il percorso di cittadinanza** per i futuri cittadini, immersi fin da subito nei suoi suoni e accenti.

La situazione linguistica dei più piccoli

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 dall’estero (i cosiddetti **alunni NAI, neoarrivati in Italia**) costituiscono attualmente il 3.7% del totale degli alunni stranieri e tendono a diminuire di anno in anno (l’anno scolastico precedente erano il 5%).

Per una parte degli alunni stranieri, l’italiano rappresenta dunque sempre di più una **lingua adottiva** piuttosto 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, come scrive A.Appelfeld, 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 mirate per raggiungere gli obiettivi principali, propri dell’italiano L2 di “secondo livello” 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 contenuti di studio e padroneggiare le “retoriche disciplinari”;
- la lingua della cittadinanza.

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 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.

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

L'attenzione allo sviluppo linguistico di qualità dei più piccoli si impone oggi con evidenza per molte ragioni. Fra queste: la presenza diffusa dei figli degli immigrati nei servizi educativi per l'infanzia e la consapevolezza che il tempo dell'infanzia è cruciale ai fini di una positiva acquisizione del nuovo codice. Sono stati inoltre rilevati elementi di criticità nel corso di ricerche osservative sulle competenze linguistiche dei bambini stranieri fra 3 e 6 anni condotte di recente in numerose scuole dell'infanzia. (Favaro G., a cura di, 2011, Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri, Edizioni Junior, Parma).

“Una molteplicità di lingue e culture è entrata nella scuola ...”

La diversità linguistica nelle classi

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

Attraverso i primi contatti comunicativi con l'ambiente che lo circonda, il parlante non acquisisce soltanto uno strumento di espressione, ma anche le regole e le rappresentazioni condivise, i significati e il suo posto nel mondo. Interiorizza una logica e un ordine concettuale che lo struttura e lo modella. **Costruisce giorno dopo giorno la sua identità anche attraverso quella lingua.**

Quando i bambini e i ragazzi stranieri arrivano in Italia o entrano nella nostra scuola, la loro lingua scompare, è assente dai luoghi della scuola e dell'incontro e spesso viene chiesto loro di dimenticarla e metterla da parte per accogliere le nuove parole.

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

Il bilinguismo dei bambini immigrati possiede dunque tante valenze e tanti destini: ricchezza e molteplicità, ma anche smarrimento e perdita. Saranno le vicissitudini individuali, le scelte familiari e le condizioni dell'accoglienza a decidere quanto i meccanismi difensivi saranno in grado di garantire un bilancio più o meno vantaggioso tra ciò che si acquisisce e ciò che si esclude.

Nella scuola multiculturale e plurilingue devono oggi essere diffuse alcune consapevolezze e attenzioni linguistiche e pedagogiche.

Tra queste :

- la necessità di conoscere la situazione linguistica dei minori inseriti;
- la capacità di individuare i bisogni di comunicazione in italiano, ma anche di rilevare e riconoscere, per quanto possibile, le competenze nella lingua d'origine;
- la consapevolezza che la conoscenza della lingua materna (orale e/o scritta ...) è un arricchimento e una chance e non un ostacolo all'apprendimento della seconda lingua;
- la necessità di sostenere e rassicurare i genitori immigrati nell'uso della lingua materna con i loro figli;
- la visibilità simbolica delle lingue d'origine degli alunni negli spazi della scuola;
- la valorizzazione della diversità linguistica per tutti, attraverso i momenti del confronto metalinguistico, della narrazione, dell'insegnamento di altre lingue in orario scolastico o extrascolastico.



La diversità linguistica nella normativa

Nelle “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e della scuola del primo ciclo” (www.miur.it), si riconosce che la pluralità delle lingue ha fatto il suo ingresso nella scuola e la si ritiene un’occasione per tutti gli alunni per entrare in contatto con nuove parole, alfabeti, significati: «Una molteplicità di culture e lingue è entrata nella scuola I bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi. L’educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa

funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l’inclusione sociale e per la partecipazione democratica”.

A questo proposito, il Consiglio d’Europa ha proposto una Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale.

Il documento del 2010 è disponibile anche in traduzione italiana scaricabile da “Italiano Lingua-Due” al link: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1928/>.

La Guida prende origine dalla consapevolezza dell’eterogeneità, rispetto alla lingua e alla provenienza culturale, che si ritrova oggi nelle scuole europee e dalla necessità di stabilire un legame efficace tra i contenuti comuni e i bagagli individuali linguistici e culturali che ogni alunno porta con sé. Vi si legge infatti: “ Poiché ogni apprendimento avviene integrando nuove conoscenze e competenze a quelle che già di posseggono (e a scuola questo avviene soprattutto attraverso la lingua di scolarizzazione) e che queste sono spesso codificate in altre lingue, è indispensabile tenere conto delle lingue che costituiscono i repertori degli studenti. Queste sono, d’altra parte, la base prima, il fondamento, della formazione delle identità individuali e collettive degli apprendenti”.

Anche nelle recenti “Linee per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri” del febbraio 2014 si invita a valorizzare la diversità linguistica attraverso modalità quali: i segni d’accoglienza; il riconoscimento delle competenze e delle capacità in LI; i testi bilingui; la consapevolezza degli scambi interlinguistici; lo studio delle lingue non comunitarie.

4. IL FUTURO È... BILINGUISMO, TRILINGUISMO: UN'ARMA IN PIÙ. IL CERVELLO È PIÙ REATTIVO

da: www.Repubblica.it – Scienze

Un nuovo studio della Northwestern University conferma che apprendere due o più lingue permette di destreggiarsi fra diversi stimoli senza fatica. E previene il decadimento delle facoltà cognitive di Alessia Manfredi

Abili giocolieri, capaci di destreggiarsi fra stimoli diversi scremando senza fatica, in automatico, informazioni rilevanti rispetto al rumore di fondo. Il cervello di chi cresce bilingue ha una marcia in più. Sono diversi gli studi che negli ultimi anni hanno portato prove dei vantaggi che regala apprendere due o più lingue fin da molto piccoli.

L'ultimo, pubblicato sui *Proceedings of the National Academy of Science* (Pnas), viene dalla Northwestern University in Illinois: la ricchezza dell'esperienza linguistica dei bilingui ne affina il sistema uditivo e ne migliora l'attenzione e la memoria di lavoro, una sorta di sostegno cognitivo che ci aiuta a svolgere più compiti contemporaneamente.

Viorica Marian ha studiato insieme alla neuroscienziata Nina Kraus le conseguenze del bilinguismo sul cervello, in particolare nelle aree uditive sottocorticali, che ricevono diversi stimoli dalle aree cognitive. Era già noto come lo studio della musica, un arricchimento sensoriale, migliorasse l'elaborazione del suono.

Ora Marian e Kraus, insieme ad altri colleghi, si sono chieste se l'esperienza di parlare più lingue potesse portare a modificazioni nella codifica del suono in aree evolutivamente antiche del cervello, come il tronco cerebrale. E la risposta è stata positiva, fornendo così una prova biologica dell'impatto di questa abilità acquisita sul cervello.

In pratica, nei bilingui cambia il modo in cui il cervello risponde ai suoni. "Si fanno puzzle e parole crociate per mantenere la mente lucida", ha spiegato la dottoressa Marian, del laboratorio di bilinguismo e psicolin-

guistica a scienza della comunicazione della Northwestern University. “Ma i vantaggi che abbiamo osservato in chi parla due lingue vengono in automatico, semplicemente per il fatto di conoscere e usare due idiomi”, sottolinea la studiosa. Benefici particolarmente estesi e rilevanti, che riguardano anche la capacità di attenzione, aggiunge Nina Kraus.

Lo studio è stato condotto su adolescenti bilingui, che parlavano inglese e spagnolo, e monolingui, solo inglese, sottoposti ad una serie di test in cui ascoltavano una sillaba, “da”, in condizioni diverse. In una situazione di ascolto non disturbata, le risposte neurali a suoni complessi sono risultate simili per entrambi i gruppi. Ma in presenza di rumori di fondo, il cervello dei bilingui è riuscito a distinguere caratteristiche del suono “sottili”, come la frequenza fondamentale, molto meglio rispetto ai monolingui. Parallelamente, i risultati sono stati migliori anche in compiti che richiedevano attenzione prolungata. “Nei bilingui l’attenzione si affina grazie all’esperienza e il loro sistema uditivo diventa più efficiente nell’elaborazione automatica dei suoni”, commenta Andrea Marini, docente di Psicologia del linguaggio e della comunicazione all’Università di Udine “e la cosa interessante è che tutto avviene in modo implicito, senza alcuno sforzo”. Una palestra preziosa per il cervello, che rende migliori i risultati anche in compiti che richiedono attenzione sostenuta, non solo uditivi ma anche di tipo visivo.

In sostanza, chi è esposto a più di una lingua si trova fin da subito in una situazione di maggiore difficoltà. “Deve riconoscere fin da piccolo suoni e frequenze diverse, fa più fatica ma affina diverse qualità rispetto a chi non viene messo di fronte a questa prova, come i monolingui”, spiega ancora il professore. Con vantaggi importanti anche rispetto al decadimento delle facoltà cognitive, “come ha dimostrato uno studio canadese del 2010”, ricorda Marini, in cui si evidenziava che il bilinguismo quotidiano, non saltuario, può ritardare la comparsa dei sintomi dell’Alzheimer anche di cinque anni nelle persone anziane”. Risultato non raggiunto da alcun farmaco esistente.

(02 maggio 2012)

5. CRESCERE UN BAMBINO BILINGUE? UNA GRANDE OPPORTUNITÀ

da: www.Bilinguismoconta.it

Regione Trentino. Servizio Informazione e Promozione per il Bilinguismo. “Bilinguismo Conta” è una filiale dell’organizzazione “Bilingualism Matters” diretta dalla prof.ssa Antonella Sorace all’Università di Edimburgo. Ha una sede in Trentino presso l’Università di Trento dall’ottobre 2012 ed una sede a Milano dal novembre 2014. Altre filiali Italiane di Bilingualism Matters sono Bilinguismo Creschet in Sardegna e Bilinguismo Conta – Nuovi Cittadini a Siena.

Il Trentino è da sempre una terra di confine, caratterizzata dalla presenza anche di antichi gruppi linguistici (Cimbri, Ladino, Mocheno). Oltre a queste lingue minoritarie, nuovi scenari di bilinguismo si stanno delineando in seguito alle ondate migratorie che interessano il Trentino così tutte le altre regioni italiane e come tutta l’Europa. La popolazione non di madrelingua italiana residente in Trentino rappresenta il 9,2% del totale (dati rapporto sull’immigrazione 2011 diffusi da www.cinformi.it). I gruppi nazionali più diffusi provengono da Romania (17,6%), Albania (14,4%), Marocco (10%), Macedonia (7,3%), Moldavia (5,5%), Ucraina (4,9%), Pakistan (4,2), Serbia-Montenegro-Kosovo (4,2), Tunisia (3,6%), Polonia (2,9%)

Domande: E tu quanto conosci il bilinguismo?

1. Perché i bambini crescono bilingui?
2. Perché per un bambino è bene crescere bilingue?
3. Perché anche per un bambino sordo è bene crescere bilingue?
4. I bambini si confondono quando intorno a loro si parlano più lingue?
5. È vero che se un bambino parla un’altra lingua oltre l’italiano non raggiungerà la stessa competenza linguistica di un bambino monolingue?
6. Il bilinguismo rallenta lo sviluppo del linguaggio?
7. Essere bilingui può avere ripercussioni negative sull’andamento scolastico?
8. Apprendere due lingue richiede uno sforzo eccessivo per un bambino?
9. Quando è utile il bilinguismo?

10. Cosa è bene fare per crescere un bambino bilingue?
11. Quando è meglio iniziare ad esporre un bambino alla seconda lingua?
12. I genitori parlano lingue diverse. Dovrebbero parlare ognuno nella propria lingua affinché diventi bilingue?
13. E i fratellini?
14. Non sarebbe meglio aspettare ad introdurre la seconda lingua fino a quando la prima lingua non si è ben consolidata?
15. Ma davvero basta che i bambini siano esposti a due lingue dalla nascita perché automaticamente le acquisiscano entrambe?
16. Quali sono i vantaggi cognitivi del bilinguismo?
17. Può capitare che i bambini bilingui mescolino le due lingue?
18. I bambini mischiano italiano e LIS?
19. Il nostro bambino sapeva parlare bene la lingua di famiglia, ma da quando ha iniziato la scuola mescola la sua madre lingua con l'italiano? cosa fare?
20. Cosa fare se un bambino bilingue ha disturbi specifici del linguaggio o dislessia?
21. Quante sono le persone bilingue in Italia?
22. Ci sono lingue più ricche e lingue più povere?

Risposte:

I. Perché i bambini crescono bilingui?

Ci sono diverse ragioni.

- I genitori parlano lingue diverse e desiderano che i bambini le acquisiscano tutte e due (chiameremo questa situazione “bilinguismo dentro casa”).
- I genitori parlano la stessa lingua ma sono immigrati in Italia e a scuola il bambino è esposto all'italiano (chiameremo questa situazione “bilinguismo fuori da casa”).
- C'è poi un caso particolare di bilinguismo che si può ritrovare nelle famiglie in cui il bambino, o il genitore, ha un livello di sordità che rende difficile l'acquisizione spontanea della lingua vocale. In questa situazione, ci può essere il bilinguismo fra una lingua vocale (per esempio l'italiano) e una lingua dei segni (per esempio, quella usata in Italia, la LIS). Chiameremo questa situazione particolare “**bilinguismo bimodale**” (si chiama così perché le due lingue usano due modalità diverse: l'italiano quella acustica e la LIS quella visiva).

2. Perché per un bambino è bene crescere bilingue?

In una società multiculturale come quella in cui viviamo, è **sempre più frequente che esistano famiglie in cui i genitori parlano due lingue diverse** (es. padre italiano, madre rumena) oppure famiglie in cui entrambi i genitori parlano la stessa lingua, ma vivono all'interno di una comunità nella quale la lingua parlata dalla maggioranza delle persone è un'altra (es. famiglia araba in Italia). In questo caso, è perfettamente naturale che i genitori da un lato sentano il desiderio di crescere i figli anche con la propria lingua, oltre all'italiano, ma dall'altro temano che questa decisione possa influire negativamente sull'apprendimento dell'italiano del bambino e sul suo sviluppo cognitivo generale.

Queste preoccupazioni sono infondate: recenti studi condotti in campo internazionale hanno dimostrato che il bilinguismo rappresenta una **RISORSA importantissima** per il bambino, fornendo benefici sia culturali che linguistici.

Dal punto di vista culturale il bilinguismo rappresenta una ricchezza poiché permette al bambino di confrontarsi con due lingue e quindi con due culture diverse, imparando una maggiore tolleranza anche verso le altre culture.

Dal punto di vista cognitivo il bilinguismo ha effetti positivi sia linguistici che non linguistici. A livello linguistico, conoscere più di una lingua permette al bambino di avere maggiore consapevolezza sulla struttura e il funzionamento delle lingue, avvantaggiandolo quindi rispetto ai coetanei monolingui nell'analisi metalinguistica e nell'apprendimento di altre lingue. A livello non-linguistico, inoltre, si è notato che il bilinguismo ha effetti molto positivi anche sull'attenzione: i bilingui, infatti, sono avvantaggiati nelle situazioni che richiedono una buona attenzione selettiva, ovvero una capacità di concentrarsi sulle informazioni rilevanti e di inibire quelle non rilevanti, come capita quando si devono gestire più compiti contemporaneamente o si deve passare velocemente da un compito all'altro. Riportiamo un tipico esperimento che illustra questo punto: ci sono due gruppi di bambini, uno monolingue ed uno bilingue, entrambi sotto i sei anni e una serie di oggetti colorati: triangoli gialli, quadrati rossi, rettangoli bianchi. Un ricercatore chiede ai piccoli di suddividerli in base alla forma. Quando hanno finito, la richiesta cambia: gli stessi oggetti devono essere catalogati in base al colore. E qui salta agli occhi la differenza. Il gruppo monolingue tende a ripetere il primo esercizio, rimettendo triangoli con triangoli e quadrati con quadrati: è normale, a quell'età. Il gruppo bilingue, invece, riesce subito (o più velocemente) a eseguire il compito assegnato, cioè a cambiare la regola di classificazione. Il bilinguismo facilita i bambini in questo tipo di compito. Perché? Probabilmente perché un bambino che domina più lingue ha la mente più flessibile. È più capace di gestire conflitti tra informa-

zioni diverse e selezionare ciò che conta.

Dal punto di vista economico un bambino che cresce bilingue ha maggiori possibilità lavorative, soprattutto in un mercato del lavoro globalizzato quale quello contemporaneo.

3. Perché anche per un bambino sordo è bene crescere bilingue?

Un discorso particolare riguarda il **bilinguismo modale** e in particolare il caso in cui nasce un bambino sordo in una famiglia di udenti. Oggi ci sono molti ausili che possono aiutare efficacemente lo sviluppo della lingua vocale (l'italiano). Essi, a seconda delle caratteristiche della sordità, vanno dalle tecniche logopediche, agli apparecchi acustici, agli impianti cocleari. Tuttavia, l'acquisizione della lingua vocale non può avvenire dalla nascita. Inoltre, non è un processo spontaneo nel bambino sordo profondo ma è un cammino nel quale va guidato e che richiede uno sforzo particolare e una collaborazione fra adulto e bambino. Inoltre, un po' come avviene per i percorsi educativi, l'acquisizione dell'italiano nel bambino sordo può avere un pieno successo, un successo parziale e può anche fallire. Invece l'acquisizione di una lingua dei segni è un processo che può avvenire dalla nascita, spontaneo e, se c'è sufficiente esposizione, il bambino sordo la imparerà senza sforzi. Quindi il bilinguismo bimodale ha un vantaggio ulteriore per il bambino sordo: l'italiano serve per la scuola e per l'integrazione nella società ampia udente, mentre la LIS serve come canale precoce e spontaneo di comunicazione. Inoltre, se il bambino sordo è esposto alla LIS oltre che all'italiano, ci si assicura che non resti senza una lingua, anche nel caso l'acquisizione dell'italiano non avvenga in modo soddisfacente.

4. I bambini si confondono quando intorno a loro si parlano più lingue?

No, i bambini hanno una capacità innata di discriminare i suoni linguistici delle lingue e non hanno alcuna difficoltà ad apprendere i suoni che caratterizzano due o più lingue diverse.

Il fatto di parlare lingue diverse, inoltre, è percepito dai bambini semplicemente come uno degli aspetti che possono differenziare le persone, così come le diverse caratteristiche della voce, l'espressione e l'atteggiamento comunicativo.

Proprio grazie a questa sensibilità linguistica, i bambini sono in grado di distinguere le parole di una lingua da quelle di un'altra e di impararle. Se crescono in un ambiente multilingue, quindi, i bambini possono apprendere più di una lingua contemporaneamente **In modo naturale e privo di sforzo** e senza creare confusione, per effetto della semplice esposizione agli input linguistici.

5. **E' vero che se un bambino parla un'altra lingua oltre l'italiano non raggiungerà la stessa competenza linguistica di un bambino monolingue?**

No, non è affatto vero. I bambini bilingui raggiungono senza problemi lo stesso livello di competenza dei coetanei monolingui in entrambe le lingue. Può darsi tuttavia che il bilinguismo comporti un leggero rallentamento nello sviluppo linguistico nei primi anni di vita; non c'è però ragione di allarmarsi: tale eventuale ritardo viene generalmente recuperato prima dell'ingresso nel mondo della scuola.

6. **Il bilinguismo rallenta lo sviluppo del linguaggio?**

Qualche volta i bambini bilingui possono avere uno sviluppo linguistico leggermente più lento dei bambini monolingue. Per esempio, possono iniziare a usare il linguaggio un po' più tardi dei monolingue, o possono avere in ciascuna delle loro due lingue un vocabolario meno ampio di un bambino monolingue. Tuttavia, recuperano in fretta, le fasi di sviluppo e il traguardo finale sono gli stessi che per il bambino monolingue. Ci possono mettere solo un po' più di tempo.

7. **Essere bilingui può avere ripercussioni negative sull'andamento scolastico?**

No, parlare due lingue fin dalla nascita non ha nessuna ricaduta negativa sull'apprendimento scolastico. A causa della ancora diffusa disinformazione in merito, può talvolta accadere che eventuali difficoltà di apprendimento manifestate dal bambino vengano erroneamente ricondotte al bilinguismo e che quindi si consigli alla famiglia di parlare una sola lingua al bambino. Si tratta di un pregiudizio sbagliato: il bilinguismo **non ha alcuna influenza negativa** sull'esperienza scolastica. Al contrario numerose ricerche hanno dimostrato che lo sviluppo bilingue offre notevoli benefici a livello cognitivo e può rendere i bambini più predisposti verso l'apprendimento di altre lingue straniere.

8. **Apprendere due lingue richiede uno sforzo eccessivo per un bambino?**

No, l'apprendimento delle lingue durante la prima infanzia è qualcosa di **naturale e privo di sforzo**, sia che si tratti di una sola lingua, che di più lingue contemporaneamente. I bambini, sia monolingui che bilingui, sono infatti dotati di una predisposizione innata per l'acquisizione del linguaggio, che permette loro di imparare le lingue senza sforzo e **senza bisogno di un'istruzione esplicita**. Questa capacità, però, decresce a partire dalla fine della prima infanzia, verso i 5-6 anni, fino all'adolescenza, verso i 12 anni. Ecco perché è importante esporre i bambini il prima possibile ad entrambe le lingue.

9. **Quando è utile il bilinguismo?**

Un altro pregiudizio sul bilinguismo è che esso sia utile soltanto se entrambe le lingue sono ad alta diffusione, e che sia inutile, invece, nel caso di lingue parlate solo da una minoranza della popolazione. Ciò è profondamente sbagliato: il bilinguismo è **SEMPRE** utile, innanzitutto perché il fatto stesso di conoscere due o più lingue, **indipendentemente da quali esse siano**, offre in ogni caso vantaggi culturali e cognitivi e secondariamente perché è appreso senza alcuno sforzo e soprattutto senza sottrarre risorse cognitive allo sviluppo generale della persona.

10. Cosa è bene fare per crescere un bambino bilingue?

Affinché un bambino cresca bilingue, è necessario che sia **esposto ad entrambe le lingue** in misura sufficiente, che abbia **FREQUENTI opportunità d'uso** e **incentivi** a parlare entrambe le lingue. Non è sufficiente, infatti, la semplice esposizione alle lingue, se il bambino non riceve **la giusta motivazione** ad apprenderle entrambe. Se percepisce infatti una lingua come “meno importante”, potrebbe avere l'impressione di non avere bisogno di impararla. Per evitare che questo accada, potrebbe essere utile mettere il bambino in contatto con persone (parenti o amici) che parlano solo quella lingua, oppure presentargli video o audio nella lingua in questione, in modo da garantire un'esposizione abbondante e diversificata. L'importante è comunque riuscire a mantenere una situazione naturale, evitando di insistere o di mettere il bambino in condizioni imbarazzanti che potrebbero creare un senso di rifiuto e alimentare un sentimento negativo verso la lingua.

Un altro ostacolo potrebbe presentarsi se uno dei genitori non è in grado di parlare e capire l'altra lingua: in questo caso, il bambino capirebbe che parlando nella lingua che il genitore non conosce lo escluderebbe dalla conversazione, e quindi potrebbe essere riluttante a parlare tale lingua quando entrambi i genitori sono presenti. Il bilinguismo può quindi avere maggiore successo **se entrambi i genitori sono in grado almeno di capire entrambe le lingue**, in modo che nessuno sia mai escluso dalla conversazione.

11. Quando è meglio iniziare ad esporre un bambino alla seconda lingua per farlo crescere bilingue?

Per crescere un bambino bilingue è importante esporlo ad entrambe le lingue **il prima possibile**: aspettando troppo, infatti, si rischierebbe di perdere i benefici cognitivi che il bilinguismo può apportare al cervello del bambino, che è particolarmente plastico nei primi mesi di vita. Non ha senso aspettare che una lingua si sia stabilizzata prima di introdurre la seconda: come detto sopra, il bambino è in grado già dalla nascita di gestire più lingue contemporaneamente senza sforzo e senza creare confusione.

La cosa davvero importante da tenere in mente è che non si insegna ai bambini a parlare, così come non

si insegna loro a camminare o a sorridere. Le due cose più importanti per lo sviluppo linguistico sono l'esposizione alla lingua e il bisogno di comunicare. Se i bambini sono esposti a una lingua fin dalla nascita, cioè se le persone intorno a loro usano una determinata lingua nelle diverse circostanze della vita, e se i bambini sentono il bisogno di comunicare con queste persone, allora questa lingua si svilupperà. Se le persone intorno a loro usano due lingue, e se i bambini sentono il bisogno di comunicare con queste persone, allora svilupperanno due lingue.

12. I genitori parlano lingue diverse. Dovrebbero parlare ognuno nella propria lingua affinché diventi bilingue?

Molti esperti rispondono di sì e suggeriscono il metodo “un genitore, una lingua” nei casi di bilinguismo dentro casa. L'idea è che ogni genitore parli solo la sua lingua madre con il bambino. Si tratta un buon metodo, ma non è l'unica ricetta per il bilinguismo e qualche volta non funziona. Un potenziale problema è quello del bilanciamento. Se il bambino è esposto a una lingua solo da parte di un genitore, mentre la lingua usata dall'altro genitore è usata anche fuori casa, la prima lingua potrebbe essere considerata “meno importante”. Inoltre il bambino potrebbe non ricevere sufficiente input in questa lingua per diventare pienamente bilingue. Il problema potrebbe aggravarsi se il bambino sa che entrambi i genitori capiscono la lingua usata anche fuori casa. Che fare? Anche qui è una buona idea reclutare nonni, cugini o una baby-sitter monolingui nella lingua sentita come meno importante dal bambino. Quando possibile, è meglio sfruttare l'interazione con le persone piuttosto che usare video o TV. Una cosa importante è di evitare situazioni che il bambino sente come forzate che potrebbero causargli reazioni negative. Per esempio non è una buona idea usare regole rigide come “oggi solo una lingua, domani l'altra”. Un ulteriore ostacolo allo sviluppo di un pieno bilinguismo è quello dell'esclusione. Se uno dei genitori non capisce la lingua dell'altro genitore (supponiamo il cinese), il bambino sa che ogni volta che usa il cinese escluderà uno dei due genitori. Questo potrebbe scoraggiarlo dall'usare il cinese quando tutte e due i genitori sono presenti. Da questo punto di vista il fatto che entrambi i genitori capiscano la lingua usata dal partner può essere un vantaggio.

13. E i fratellini?

L'arrivo di un secondo figlio può alterare l'equilibrio in una famiglia bilingue e succede spesso che il secondo figlio sia meno bilingue del primogenito. Infatti, il primogenito tende a parlare al fratellino nella lingua che considera “più importante” e questo riduce l'esposizione del fratellino alla “lingua meno importante” e diminuisce il suo bisogno di impararla. Le soluzioni sono quelle dette sopra: creare situazioni naturali in cui il fratellino deve usare la lingua meno importante (nonni, baby-sitter, cuginetti ecc.).

I4. Non sarebbe meglio aspettare ad introdurre la seconda lingua fino a quando la prima lingua non si è ben consolidata?

No, assolutamente no. Prima arriva l'esposizione a una lingua meglio è, perché, mano a mano che il bambino cresce, la sua predisposizione naturale all'acquisizione del linguaggio si indebolisce e imparare una lingua diventa sempre di più un percorso di apprendimento, (come imparare a fare le somme), in una situazione formale con insegnamento e sempre di meno un percorso naturale. Questo vale anche per le lingue dei segni. Questo significa che può insorgere qualche problema se lingua dei segni arriva tardi nella vita del bambino, solo dopo che si è tentato senza successo con la lingua vocale, come spesso succede in Italia. Inoltre, anche se le due lingue sono orali, introdurre una lingua in ritardo sull'altra significa massimizzare la probabilità che il bambino consideri la lingua arrivata dopo meno importante, e quindi la eviti. Basti pensare al fatto che molti ragazzini fanno fatica ad imparare l'inglese alla scuola media.

I5. Ma davvero basta che i bambini siano esposti a due lingue dalla nascita perché automaticamente le acquisiscano entrambe?

No, non basta, anche se lo possono fare e non provoca alcun danno che lo facciano. La parte più complicata è di far sì che i bambini abbiano un'esposizione a ambedue le lingue che sia naturale e sufficientemente estesa. Non sempre questo obiettivo è di facile realizzazione. Un esempio chiaro riguarda il bambino sordo per il quale spesso l'esposizione alla lingua vocale non è naturale, perché richiede lo sforzo della lettura delle labbra. Questo spiega perché il bambino sordo va particolarmente aiutato, con tutti gli strumenti disponibili.

Tuttavia, anche nel caso di due lingue parlate, ci possono essere ostacoli allo sviluppo di un pieno bilinguismo. La maggior parte delle volte, una delle due lingue a cui è esposto sembra meno importante al bambino dell'altra. Per esempio, se un bambino vive in Italia e uno dei genitori gli parla italiano e l'altro genitore gli parla un'altra lingua (mettiamo l'arabo), il bambino potrebbe decidere che l'italiano è "più importante", perché è usato, oltre che da un genitore, anche fuori casa. In questa situazione il bambino potrebbe non usare volentieri l'arabo, specialmente se nessun altro bambino intorno a lui lo fa. Cosa fare? E' bene creare situazioni spontanee in cui il bambino è naturalmente spinto a usare la lingua meno preferita. Per esempio, se ci sono nonni che sanno solo l'arabo, è bene che passino del tempo con lui. Oppure si può prendere una baby-sitter che parla solo arabo oppure, in assenza di alternative, si possono far vedere al bambino cartoni animati o altri programmi per bambini in arabo.

Non tutti i bambini sono uguali, però. Alcuni non sembrano fare una distinzione fra lingua preferita e lingua meno preferita. Tuttavia è molto comune che i bambini si sentano maggiormente a loro agio con

una delle due lingue in certe situazioni o per parlare di certi argomenti.

16. Quali sono i vantaggi cognitivi del bilinguismo?

Consapevolezza metalinguistica: Il fatto di conoscere più di una lingua porta i bilingui a sviluppare una maggiore abilità metalinguistica, ovvero una maggiore conoscenza spontanea della struttura del linguaggio. I bambini bilingui sono in grado di notare intuitivamente la struttura e il funzionamento delle lingue e ciò li può **avvantaggiare** rispetto ai coetanei monolingui **nell'acquisizione delle lingue straniere**.

Decentramento cognitivo: i bambini bilingui maturano una precoce consapevolezza del fatto che le altre persone possono vedere le cose da una prospettiva diversa dalla loro. Questo 'decentramento cognitivo', noto anche come 'teoria della mente', viene normalmente raggiunto dai bambini bilingui circa un anno prima di quelli monolingui. Questo vantaggio sembra essere dovuto al fatto che i bilingui devono costantemente valutare la competenza linguistica dell'interlocutore per decidere quale lingua adottare nel parlare con lui.

Attenzione: la ricerca ha dimostrato che i bilingui hanno generalmente prestazioni migliori dei monolingui quando devono svolgere contemporaneamente due compiti che richiedono attenzione e capacità di selezionare gli stimoli rilevanti, inibendo quelli irrilevanti. Ciò sembra essere dovuto al fatto che le lingue parlate dai bilingui sono sempre attive simultaneamente nella loro mente: in modo da limitare l'interferenza fra i due sistemi linguistici, i bilingui sviluppano un meccanismo di inibizione tramite il quale inibiscono una lingua mentre viene utilizzata l'altra.

Analogamente, tale meccanismo può essere utilizzato anche in altri compiti che richiedono attenzione e controllo esecutivo e migliora le prestazioni quando è richiesto di **eseguire più operazioni contemporaneamente** o in rapida successione.

17. Può capitare che i bambini bilingui mescolino le due lingue?

Sì, capita spesso che i bambini bilingui usino termini di una lingua quando parlano l'altra. Questo fenomeno, noto come code-switching, è caratteristico del parlato dei bilingui, anche degli adulti, e non deve preoccupare. Il fatto che il bambino usi, ad esempio, un termine italiano mentre parla in ladino, non significa che non conosce o non ricorda la parola corrispondente in ladino, ma magari semplicemente che ha ritenuto il vocabolo italiano più adatto per esprimere ciò che voleva. Si tratta quindi di un fenomeno naturale che non deve allarmare: generalmente, infatti, i bilingui non mescolano le lingue quando parlano

con dei monolingui, a dimostrazione del fatto che l'alternanza delle lingue non è dovuta a confusione o a scarsa competenza linguistica.

18. I bambini mischiano italiano e LIS?

Come succede fra due lingue orali, anche le parole dell'italiano e i segni della LIS possono combinarsi nella stessa frase. C'è una differenza però: il segno e la parola si possono produrre simultaneamente perché uno è prodotto dalla bocca e uno dalle mani. Questo crea una situazione molto particolare in cui lingua dei segni e lingua vocale sono attivate insieme. Alcuni bambini e adulti bilingui bimodali sono molto a loro agio in questa situazione, mentre altri preferiscono usare o solo l'italiano o solo la LIS.

19. Il nostro bambino sapeva parlare bene la lingua di famiglia, ma da quando ha iniziato la scuola la mescola continuamente con l'italiano. Cosa fare?

Capita spesso che con l'inizio della scuola i bambini bilingui tendano ad usare l'italiano più frequentemente: ciò è dovuto principalmente alla **maggiore esposizione all'italiano**, sia durante l'orario scolastico che nell'interazione con gli altri bambini monolingui, e al fatto che a scuola i bambini **imparano molte parole nuove**, fra cui termini specialistici dei quali magari non conoscono l'omologo nell'altra lingua.

È quindi normale che il loro italiano si arricchisca e possa venire utilizzato in misura maggiore, e non bisogna temere che questo vada a scapito della lingua di famiglia: anche se l'italiano dovesse diventare la lingua dominante per il bambino, egli può comunque raggiungere una perfetta competenza anche nell'altra lingua. È importante mantenere comunque un atteggiamento comprensivo, senza sgridare il bambino per aver usato l'italiano, per non rischiare di fargli assumere un atteggiamento negativo nei confronti dell'altra lingua. Sarebbe meglio, piuttosto, creare delle occasioni in cui il bambino è "costretto" a parlare nella lingua di famiglia (ad esempio con persone monolingui che non parlano l'italiano) e arricchire il suo vocabolario anche in questa lingua, seguendo di pari passo lo sviluppo del vocabolario in italiano.

20. Cosa fare se un bambino bilingue ha disturbi specifici di linguaggio o dislessia?

I disturbi specifici del linguaggio orale si rilevano in bambini che hanno uno sviluppo cognitivo nella norma. La **dislessia** è un disturbo che riguarda l'apprendimento della letto-scrittura. **Le ricerche disponibili non suggeriscono di bloccare il bilinguismo.** Si è infatti notato che i bambini bilingui con disturbi specifici del linguaggio non hanno prestazioni inferiori ai bambini monolingui con disturbi specifici del linguaggio.

Ci sono poi delle considerazioni pratiche che potrebbero suggerire che bloccare il bilinguismo sia controproducente. Le famiglie immigrate in Italia non sempre parlano italiano correntemente ed anche se lo parlassero potrebbero sentirsi più a loro agio nell'educare i figli nella lingua della famiglia. Chiedere ai genitori di non usare la loro lingua con il bambino è quindi difficile. La lingua della famiglia è la lingua in cui si educa, attraverso cui si convogliano aspetti emotivi. Il bambino bilingue con disturbi specifici del linguaggio deve essere portato ad un servizio apposito e deve essere seguito. In particolare, **la sua funzione linguistica deve essere sostenuta e riabilitata**. In questo caso, il trattamento potrebbe essere solo in una lingua, l'italiano. Infatti è difficile che esistano specialisti che possano rieducare in altre lingue in Italia. Tuttavia, l'eventualità di una rieducazione anche nell'altra lingua deve essere valutata e se possibile anche perseguita.

21. Quante sono le persone bilingue in Italia?

In Italia le persone bilingue sono molti milioni. Infatti, oltre al bilinguismo fra italiano e altre lingue maggiori (l'inglese, il francese, lo spagnolo, l'arabo, il cinese ecc.) è ancora molto diffuso il bilinguismo fra italiano e uno dei tanti dialetti parlati sul territorio.

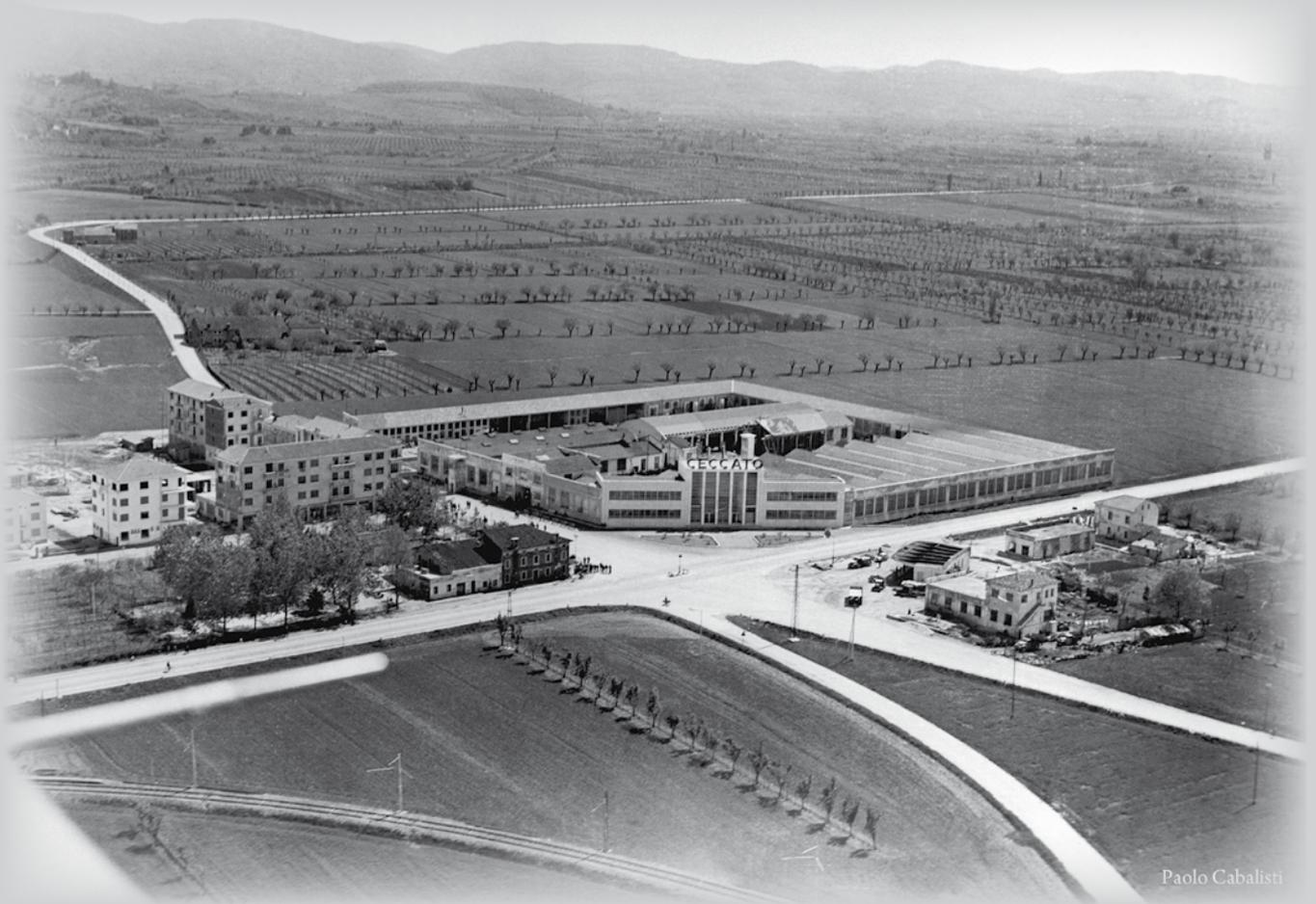
22. Ci sono lingue più ricche e lingue più povere?

No, se si intende che alcune lingue hanno una struttura più complessa di altre. Potenzialmente tutte le lingue, parlate o segnate, hanno la medesima capacità di trasmettere contenuti ricchi e complessi e concetti astratti. La differenza fra le lingue sta nelle circostanze in cui sono usate. Alcune lingue hanno una forma scritta e sono usate anche in contesti ufficiali (a scuola, nei tribunali, in parlamento ecc.) e nei media. Altre lingue sono usate prevalentemente nei contesti informali (in famiglia o fra amici). Le lingue che sono usate in contesti ufficiali, come l'italiano, hanno lessici specialistici ("spread", "manierismo", "ipotenusa") che possono mancare nelle lingue usate nei contesti informali, come i dialetti. Tuttavia l'importanza di questa differenza non deve essere esagerata. Le lingue informali, se necessario, possono facilmente prendere in prestito la parola mancante dall'italiano e con l'uso svilupperanno un loro lessico specialistico. Per esempio, questo sta avvenendo con la LIS, mano a mano che essa viene usata nelle scuole e nelle università

Seconda Parte
ALTE CECCATO
DI MONTECCHIO MAGGIORE
IERI, OGGI, DOMANI?



Il Dottor Pietro Ceccato ritratto nel giardino della sua abitazione: è atteso a far valere la sua fresca laurea nella farmacia di famiglia, ma il pensiero è già rivolto alle sue grandi passioni: la musica, la motocicletta e la meccanica (1933). Fonte: Da "Pietro Ceccato, una vita per Alte", PRO LOCO Alte Montecchio, 2006 , 19



Paolo Cabalisti

Anni '50. Alte Ceccato; da zona rurale a industriale. Ora città globale.
Foto Studio Paolo Cabalisti



Paolo Cabalisti

Ancora anni '50. Attualmente l'esperienza quotidiana di Alte Ceccato mostra come la molteplicità della vita urbana sia fatta di aggregazioni e relazioni che sempre più spesso prendono forma a distanza, mettendo così in discussione i "tradizionali" modi di intendere i concetti di luogo, spazio e territorio, inserendoli in un intreccio globalizzato. Foto Studio Paolo Cabalisti

Prove di Futuro ad Alte Ceccato di Montecchio Maggiore (VI) e Buone Pratiche di Interculturalità e Cittadinanza nelle scuole dell'Istituto Comprensivo 2

1. ALTE CECCATO, UNA REALTÀ GÒOBALE.....

Francesco Dalla Puppa e Enrico Gelati

Dal volume: *“Alte Ceccato: da realtà locale a città globale”*, 2015

Alte Ceccato, frazione di Montecchio Maggiore, provincia di Vicenza: ieri, una distesa di campi in un tempo in cui i figli della classe lavoratrice erano costretti a emigrare e le fabbriche si contavano sulle dita di una mano; oggi, quartiere di immigrazione e tratto globalizzato dello sprawl rururbano veneto. Qui, nel secondo dopoguerra, fu realizzata una piccola comunità-fabbrica costituita su un'industria – la Ceccato Spa – che ha attirato un'ingente massa di famiglie immigrate dalla Provincia vicentina e successivamente dal meridione d'Italia.

In meno di un ventennio, la fabbrica che ha mutato il nome della frazione, perse però la sua forza attrattiva determinando, assieme alle numerose problematiche che caratterizzano la Frazione (un'urbanistica poco razionale, i limiti strutturali delle abitazioni, l'insistente traffico che attraversa l'abitato, la mancanza di spazi di socialità...), un ulteriore ricambio della popolazione residente e un progressivo spopolamento dei suoi spazi sociali e di vita.

Negli anni '80, Alte Ceccato diventa, così, un quartiere dormitorio, centro marginale e luogo di passaggio nella periferia industriale del Nordest che si stava avviando verso una vertiginosa crescita economica.

In quest'area della Regione, prossima alla Valle del Chiampo, è **la concia delle pelli** a costituire, oggi, la principale attività produttiva. Un territorio di un centinaio di chilometri quadrati, infatti, racchiude **il più importante distretto conciario europeo**, realizzando il 50% della produzione italiana, con un fatturato di 3 miliardi di euro annui.

Un simile sistema produttivo non poteva che richiamare forza-lavoro da tutto il territorio italiano e dall'estero.

L'Ovest vicentino si caratterizza infatti per un tasso di immigrazione straniera tra i più alti a livello nazionale. Lo stesso Montecchio Maggiore rappresenta uno dei Comuni italiani a più alto tasso di residenti immigrati (20%). Ciò soprattutto in relazione alla Frazione di Alte, dove i cittadini immigrati rappresentano circa un

terzo dei suoi 6.804 abitanti, dei quali oltre il 50% è originaria del Bangladesh.

La popolazione immigrata dall'estero, e soprattutto dal Bangladesh, ha trovato nei vecchi condomini abbandonati da molti italiani una residenza stabile ed economicamente accessibile, acquistando tali alloggi di bassa qualità abitativa e a costo limitato in ragione del facile accesso ai mutui che un contratto a tempo indeterminato garantiva loro.

Dagli anni '90 in poi, quindi, la collettività bangladesese ha contrastato la desertificazione sociale e il declino demografico della frazione. E' seguito un progressivo aumento di ricongiungimenti familiari e nascite di "seconde generazioni" che arrivano a superare quelle della componente autoctona; ciò ha comportato un ulteriore abbassamento della già giovane età media dei bangladesi residenti (e, quindi, di quella della Frazione) e un'altissima presenza di bambini di origine bangladesese nelle scuole di ogni genere e grado, raggiungendo il 70% in alcune classi della scuola primaria e il 100% in alcune della scuola dell'infanzia.

Al contempo si è assistito – con le contraddizioni e le ambivalenze del caso – alla rivitalizzazione di spazi pubblici svuotati e "geriatrizzati", al sorgere di numerose attività associative, alla creazione e all'animata frequentazione di due sale di preghiera islamica, ad un vivace fermento sociale, politico e culturale; pur non mancando tensioni e conflitti all'interno della collettività e con la popolazione e le istituzioni autoctone.

La crisi economica iniziata nel 2008, però, ha innescato profonde conseguenze sulle traiettorie della popolazione bangladesese di Alte e sui destini della Frazione. Le sempre maggiori criticità connesse alla recessione (licenziamenti, cassa integrazione, mobilità...) e le crescenti difficoltà nel reperire una nuova occupazione spinge molte famiglie bangladesi alla ricerca di nuove possibilità all'estero, sfruttando consolidate reti migratorie. Questo processo contribuirà a frenare la ritrovata vitalità di Alte Ceccato e a riconfigurare la frazione come luogo di passaggio, ma anche come centro nevralgico della diaspora bangladesese in Italia e in Europa: punto di arrivo e di partenza per nuove generazioni di migranti.

Nonostante ciò, Alte Ceccato si conferma una piccola "**città globale**" collegata da mille reti al mondo intero e, soprattutto, un formidabile e vitale laboratorio di pratiche interculturali nel cuore del Nordest, un esempio emblematico della portata trasformativa dei fenomeni migratori nei contesti locali.

2. FARE SCUOLA IN UNA REALTÀ “GLOBALE” ...

Francesco Dalla Puppa e Enrico Gelati

La pura e semplice tolleranza e l'accettazione delle differenze di per sé stesse non bastano a rendere possibile la comunicazione interculturale.

Alain Touraine

2.1 Concentrazione residenziale, concentrazione scolastica. Oltre il tetto del 30%

La limitata mobilità residenziale che – di riflesso alla limitata mobilità sociale – caratterizzerebbe i più “poveri” della società sembrerebbe avere forti ricadute sulle traiettorie scolastiche dei loro figli. Alcuni studi condotti in ambito italiano ed europeo (Mantovan e Faiella, 2011; Oberti, 2004a; 2004b), infatti, mettono in luce i nessi tra segregazione residenziale e segregazione scolastica: i figli delle classi subalterne, cioè, sarebbero penalizzate dalla minor offerta formativa delle scuole dei quartieri in cui esse si concentrano e, al contempo, dalle scarse opportunità di uscire da questi stessi quartieri a causa delle loro scarse risorse economiche e sociali (Ibidem). A ciò si sommerebbe il fenomeno dello “schooling” (Oberti, 2007), ossia quell’insieme di strategie di scelta scolastica attuate dalle classi privilegiate che spesso si traducono nell’iscrizione dei propri figli in istituti scolastici al di fuori del proprio quartiere qualora questo sia ritenuto, per diverse ragioni, un contesto “problematico” (Borlini et alii, 2008).

In un quadro di continui e sempre più ingenti tagli alle risorse destinate all’istruzione, a venire rinforzate sarebbero così la segregazione scolastica e le disuguaglianze sociali, generando frustrazione nel corpo docenti e sfiducia nelle capacità di inclusione sociale della scuola (Faiella e Mantovan, 2011). Altre ricerche (Coleman, 1966; Oecd, 2000) mostrano, infatti, come la frequentazione di una scuola di livello elevato favorirebbe il percorso di apprendimento di ogni studente, mentre laddove si riscontra un alto livello di segregazione non emergerebbe tanto un adeguamento verso il basso delle cosiddette “eccellenze”, bensì un ulteriore incremento delle disuguaglianze scolastiche. Ecco perché la mixité scolastica (Mantovan e Faiella, 2011) si può profilare come un utile strumento per diversificare i percorsi, dissociando le situazioni di insuccesso scolastico a determinati gruppi sociali.

In Italia, tali assunti sono stati utilizzati strumentalmente per rendere ancora più precarie le traiettorie scolastiche e sociali degli immigrati e dei loro figli iscritti nella scuola pubblica. Nel gennaio 2010, il ministro dell'istruzione – ruolo allora ricoperto da Mariastella Gelmini – con una circolare diventata celebre ha infatti stabilito che “il numero degli alunni con cittadinanza non italiana presenti in ciascuna classe non potrà superare di norma il 30 per cento del totale degli iscritti”.¹

C'è però da osservare: il provvedimento proposto non distingue tra scolari nati in Italia o qui arrivati in tenera età (che, quindi, manifestano minori difficoltà di inserimento socio-scolastico o di comprensione della lingua italiana) e bambini giunti più tardi (i quali, presumibilmente, necessiterebbero di un maggior supporto iniziale), cancellando di fatto l'eterogeneità dei percorsi scolastici che ha progressivamente contraddistinto i primi vent'anni di scuola multiculturale in Italia.²

Non solo, i suoi effetti avrebbero reso pressoché impossibile – o, comunque, molto accidentato – il percorso formativo e l'obbligo scolastico di una rilevante quota di bambini di origine immigrata che, pur risiedendo in un determinato quartiere, sarebbero stati costretti a frequentare un più lontano istituto. Senza considerare l'impossibilità per questi bambini di frequentare i loro compagni di classe al di fuori del contesto della scuola, rendendo ancora più difficile il loro inserimento nel gruppo dei pari.³

Non va dimenticato, infine, il quadro generale entro il quale la circolare, come anticipato, si colloca: uno scenario di ingenti tagli ai finanziamenti all'istruzione per cui le prime ore di didattica a essere sacrificate sono state proprio quelle relative alle attività extracurricolari tra le quali i laboratori “interculturali” e gli interventi di supporto per l'apprendimento della lingua italiana come lingua seconda rivolti agli scolari di origine immigrata (Faiella e Mantovan, 2011).

La “Circolare Gelmini” strumentalizzava la situazione della scuola romana Carlo Pisacane, nel quartiere di Torpignattara, la zona urbanistica sesta del quinto municipio della capitale (Cederna e Loy, 2010). Situata nei pressi di Via della Marranella – ribattezzata oggi Via della Bangladella dagli abitanti del quartiere – la Pisacane presentava infatti una percentuale di alunni di origine immigrata superiore all'80%, la maggior parte dei quali

1 *Circolare Ministeriale 2 dell'8 gennaio 2010, di cui oggetto “Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana”.*

2 *La prima circolare sull'inserimento degli stranieri risale infatti al settembre 1989 e nello specifico si tratta della circolare n. 301, “Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio”.*

3 Secondo altri autorevoli pareri la Circolare 2/2010, “nata in un contesto politicamente problematico di fronte alla forte crescita di alunni Cni a scuola, è diventata di fatto uno strumento di salvaguardia per la promozione di criteri di eterogeneità nella formazione delle classi” (Giovannini, 2013, 59).

di origine bangladese.

La situazione viene ben descritta da Cecilia Bartoli, psicoterapeuta e insegnante che ha operato nella scuola romana per l'associazione *Asinitas*:

Il ministro dell'istruzione ha varato un provvedimento che prevede un tetto massimo del 30% di bambini di origine straniera in ogni classe di ordine e grado. Il provvedimento non esclude i bambini nati in Italia né si sofferma a valutare la loro competenza linguistica e i loro legami sociali sul territorio. Esistono tuttavia numerose deroghe che hanno permesso a tutte le scuole con alte percentuali di alunni di origine straniera di continuare a formare le loro classi. La campagna contro la scuola Pisacane, etichettata dalla stampa nazionale come ghetto, modello sbagliato di integrazione (e trattata con le pinze anche dalla stampa di sinistra) è servita a varare questo provvedimento e a crearvi intorno consenso sociale. [...] Chi però vive e abita realtà multiculturali sa che il problema dell'interazione e della convivenza con le persone straniere non è un problema aritmetico e soprattutto che non esiste un metodo democratico per applicare la questione dell'inclusione sociale a percentuali predefinite di persone.

(Bartoli, 2011)

Al centro del dibattito mediatico e politico, la Pisacane ha messo in campo una serie di pratiche e azioni educative che hanno visto il coinvolgimento di diverse realtà locali – dalle associazioni autoctone a quelle immigrate, dalle famiglie degli alunni ai singoli genitori – trasformando un contesto dapprima stigmatizzato in un modello di scuola partecipato e innovativo, capace – sempre secondo le parole di Bartoli – di attrarre anche chi non abita nel quartiere:

L'enorme lavoro di divulgazione e di trasparenza di pratiche educative fatto in questi anni ha avvicinato genitori italiani di quartieri limitrofi, riportando le percentuali di alunni stranieri intorno al 50%. Non è questo però ciò che conta. Perché questi genitori smetteranno di assumersi la fatica di portare i figli nella scuola di un altro quartiere se le istituzioni non daranno supporto e riconoscimento al modello pedagogico che si è sviluppato in questi anni. Come sempre, dal basso si producono visioni e pratiche capaci di compiere veri balzi in avanti, ma la loro continuità dipende dalla capacità istituzionale di sostenerle e assumerle a modello.

(*Ibidem*)

Per certi versi, lo scenario presentato appare non dissimile da quello, di seppur minori dimensioni, di Alte Ceccato. Mentre, infatti, in termini assoluti, il maggior numero di alunni con cittadinanza non italiana si ha nei comuni capoluogo, le incidenze percentuali più alte a livello nazionale si riscontrano, ancora una volta, nei comuni più piccoli. Tra questi proprio Montecchio Maggiore che, oltre a figurare al secondo posto in Italia per tasso percentuale di alunni Cni (26,8%),⁴ conta come la Pisacane una componente relativa maggioritaria di alunni originari dal Bangladesh.⁵

La forte concentrazione di alunni immigrati e figli di immigrati è diventata dunque una questione centrale nell'organizzazione scolastica della castellana e in modo particolare nelle due scuole pubbliche di grado inferiore presenti ad Alte Ceccato. Se in tutti i plessi dell'Istituto Comprensivo 26, infatti, viene superato il cosiddetto tetto del 30%, è all'infanzia Piaget e alla primaria Zanella che tali stime percentuali raggiungono cifre decisamente più alte attestandosi rispettivamente al 51% e al 75% (Tab. I). Si tratta di un dato certamente importante, ma che appare in linea con le già citate tendenze nazionali per cui su 452 scuole a elevata presenza di alunni Cni (oltre il 50%) 389 si trovano negli ordini inferiori. Di queste 50 in Veneto e 15 nella sola provincia di Vicenza (Miur e Fondazione Ismu, 2014).

Tab. 7 – Alunni con cittadinanza non italiana Ic2 (A.S. 2013-I4), valori percentuali

Scuola	Ciclo di istruzione	% alunni con cittadinanza non italiana
"J. Piaget"	Infanzia	75,33%
"H.C. Andersen"	Infanzia	40,40%
"Don Milani"	Primaria	33,88%
"G. Zanella"	Primaria	51,34% ⁷
"M. Polo"	Secondaria 1° grado	37,13%

⁴ "In quasi tutte le regioni però, l'incidenza percentuale più alta di alunni con cittadinanza non italiana si riscontra nei Comuni più piccoli, come Pioltello in Lombardia (29,4%), Montecchio Maggiore in Veneto (26,8%), Mirandola in Emilia Romagna (21%), Campi Bisenzio in Toscana (22,3%), Ladispoli in Lazio (17,3%), o nei Comuni di maggiore densità ma non capoluogo di regione (ad esempio ad Alessandria in Piemonte, 19,9%, o a Imperia in Liguria, 15,8%)." (Miur e Fondazione Ismu, 2014, 16).

⁵ A dispetto della pluralità delle provenienze e delle lingue d'origine che caratterizza la scuola multiculturale italiana, è ancora una volta nei comuni più piccoli che si registrano le percentuali più elevate di concentrazione scolastica di singoli gruppi nazionali (Miur e Fondazione Ismu, 2014).

⁶ Nel comune di Montecchio Maggiore sono presenti due istituti comprensivi, Ic1 e Ic2. Per chiare ragioni legate all'appartenenza delle scuole di Alte Ceccato al secondo di questi, nel presente volume ci riserviamo di descrivere unicamente tale realtà, consapevolmente all'importanza e alla correlazione che riguarda tutte le scuole del territorio comunale.

⁷ Di poco superiore al dato che segue nelle pagine successive, rielaborato sulle base delle tabelle relative agli iscritti fornite dalla scuola. È possibile che tale differenza sia dovuta in primo luogo ai trasferimenti occorsi durante l'anno scolastico e secondariamente all'acquisizione della cittadinanza italiana da parte di alcuni alunni di origine immigrata.

L'appena rilevata distribuzione di alunni stranieri sul territorio comunale ritrae, d'altra parte, in modo pressoché continuo le dinamiche sociali, residenziali e demografiche incontrate nei precedenti capitoli. Collocate a ridosso delle vie a più densa socialità e a più alta concentrazione abitativa della componente bangladese, le scuole Piaget e Zanella rappresentano pertanto luoghi privilegiati dove osservare e riflettere sui nuovi processi di cittadinanza in corso, che qui si formano e si mettono in gioco. Ecco, quindi, perché in questa sede riteniamo imprescindibile un approfondimento specifico sulle trasformazioni che coinvolgono tali realtà scolastiche: riflesso e motore di cambiamenti sociali più ampi, innescati e accelerati dai fenomeni migratori internazionali e globali che vedono protagonista la frazione. Le parole di un'insegnante che vi opera restituiscono i contorni di questa realtà sociale cangiante e continuamente in mutamento,

una realtà vivace e ambivalente contraddistinta da molteplici criticità, ma anche da un ampio orizzonte di opportunità inedite:

[È] sempre stato un paese che è un paese di... “di passaggio”, un “paese di passaggio”; ultimamente è stato definito “di confine”, per lo meno la scuola, la scuola lì da noi è stata definita una “scuola di confine”. Per l'utenza che abbiamo che è multietnica in modo super-visibile. E' [da] vent'anni che sono lì, prima, invece ho insegnato in diverse scuole qua a fianco nella valle, nella vallata del Chiampo. Ecco era, per me il cambiamento è stato a partire dagli ultimi dodici-tredici anni fa e, in modo esponenziale, negli ultimi cinque-sei anni. Esponenziale proprio che si è vista per dirti da una percentuale del 20-30%, ma neanche, forse poche unità, siamo arrivati a una composizione che supera molto il 50% di stranieri quest'anno particolarmente, nel precedente anno scolastico, la mia classe era composta – ti dico – di 24 bambini e di questi solo due italiani, anzi un italiano, per l'esattezza, e un italo-cinese. E nell'altra classe, sempre di bambini piccoli -noi abbiamo sei sezioni nella scuola, due di piccoli, due di medi e due di grandi- dicevo, l'altra classe di bambini piccoli era composta di... sempre 25 bambini, 24-25 bambini e di questi c'era più della metà, 16 bambini 17, che erano stranieri. [...] Quindi ecco, io ho avuto i piccoli quest'anno e adesso continuerò con gli stessi, quindi con i medi. La maggioranza erano bengalesi... di 22, grosso modo, c'era un pakistano, un cinese, due dell'africa [subsahariana] e diciotto bengalesi. E parlavano! Eh... questa qua è una cosa che noi vedremo il prossimo anno, cioè quest'anno scolastico ci sarà il clan di quelli che parlano fra di loro [in bangla]. Sì perché fin che sono piccolini hanno lì insegnanti che fa di riferimento, loro cercano molto l'adulto più

che la relazione fra i pari.: si c'è il momento che, ma -era bellissimo da vedere- come fra bambini anche che non parlano la stessa lingua, altri, anche italiani, stranieri... insomma parlano! Parlano qualcosa, "sbarbottano" però sembrano capirsi... [...].In alcune classi delle elementari abbiamo numeri che si aggirano attorno al 50% di minori del Bangladesh, ma i grossi numeri li abbiamo nella scuola dell'infanzia, soprattutto la scuola Piaget che è spesso sui giornali perché ci sono classi con l'80%, quest'anno anche col 100%, di bambini stranieri, quasi tutti del Bangladesh. Praticamente gli italiani sono una minoranza. [...] Gli alunni della scuola dell'infanzia, ovviamente, un domani si riverseranno nelle scuole degli altri gradi.

(Insegnante di scuola dell'infanzia)

7.2 Dall'accoglienza all'inclusione. Tra vincoli e opportunità

Riflettendo sulle parole chiave che hanno accompagnato vent'anni di pratiche ed esperienze di scuola multiculturale in Italia, Graziella Favaro (2014) afferma che attraverso l'analisi del lessico utilizzato nel tempo in relazione ai progetti d'inserimento scolastico degli alunni stranieri, si possono ripercorrere i principali cambiamenti intervenuti in questi anni, molti dei quali hanno contribuito oggi a definire un modello da più parti denominato "la via italiana all'intercultura".⁸

All'interno di questo processo si possono distinguere almeno tre fasi (Favaro, 2014):

La fase dell'accoglienza: tipica degli esordi e caratterizzata da un numero ancora limitato di alunni stranieri arrivati per lo più in seguito al ricongiungimento familiare. Nei loro confronti vi era un clima di apertura e curiosità, che enfatizzava spesso le "culture d'origine". Gli strumenti tuttavia erano piuttosto scarsi e anche gli insegnanti potevano contare su una minore professionalità.

La fase dei dispositivi d'integrazione: successiva all'accoglienza e segnata da un forte incremento degli alunni stranieri anno dopo anno. Qui l'attenzione è indirizzata prevalentemente agli interventi di tipo "compensatorio" quindi l'insegnamento dell'italiano, la mediazione linguistico culturale, la rilevazione delle competenze, le biografie scolastiche e linguistiche, le modalità di valutazione. È questa la fase in cui si trova tuttora la maggior parte delle scuole in Italia ed è questa la direzione in cui sono stati ottenuti, finora, i migliori risultati: protocolli di accoglienza, materiali didattici, testi semplificati, esempi di programmazione, maggiori competenze, più densi scambi professionali, etc.

La fase dell'inclusione: mentre l'idea di integrazione si basa sulla rappresentazione dell'alunno straniero come "carente", e interpreta la sua situazione come una "emergenza", insegnare in una classe multiculturale e plu-

⁸ Da un documento ministeriale dell'ottobre 2007 significativamente intitolato *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.

rilingue è oggi diventata la normalità. Da qui l'inclusione, che intende coniugare le due finalità: da un lato diffondere e portare a sistema i meccanismi più efficaci già sperimentati, dall'altro imparare e insegnare a vivere insieme in un'ottica educativa globale e di cittadinanza sempre più plurale.

Al di là delle specificità proprie di ogni contesto sociale e scolastico, la realtà mutevole, dinamica e aperta raccontata da Favaro è la stessa che abbiamo ritrovato nelle aule e tra i banchi delle scuole di Alte Ceccato. Dietro ai grandi numeri percentuali che contraddistinguono le scuole della frazione, infatti, si cela un percorso ormai decennale che ha fatto della pluralità di storie e vissuti, così come di esperienze e interventi, la propria parola d'ordine. Una scuola, dunque, che ha saputo rinnovarsi, ripensando sé stessa e la propria prassi didattico-educativa alla luce delle trasformazioni sociali e demografiche che hanno coinvolto la frazione. La successiva testimonianza di un'insegnante descrive i termini di questa sfida, senz'altro faticosa, ma che può costituire un'opportunità formativa e di crescita non solo professionale:

... beh... una sfida, perché... sicuramente... un lavoro più impegnativo rispetto a quello a cui ero abituata... cioè passare, comunque, da classi in cui, comunque, tutti ti capiscono, oppure con genitori che tutti... con cui relazionarti che tutti capiscono, invece passare in un contesto in cui, in ogni classe, c'è sempre magari qualcuno che... o è arrivato da poco... o è in via di alfabetizzazione... sicuramente lavorare in una scuola di questo tipo è più faticoso, cioè come mole di lavoro per gli insegnanti, sicuramente... Dall'altro lato... è anche una sfida, cioè l'ho presa come una crescita no? ! E... quindi il salto è stato grande ma credo sia formativo!

(Insegnante di scuola primaria)

Eppure, se l'immigrazione ha cambiato la scuola e i suoi professionisti, obbligandoli a riflettere su sé stessi a vantaggio di tutti, anche la scuola ha cambiato l'immigrazione e i soggetti che la compongono, i quali, grazie a essa, sono diventati un po' più "di casa".

Ciò appare ancor più evidente in un contesto come quello di Alte Ceccato dove alle limitate dimensioni e alla quasi totale assenza di luoghi di convivenza e condivisione – di tipo istituzionale e no – si accompagna la visione fortemente multiculturalista, modellata sull'esempio britannico, della componente immigrata maggioritaria nella località (Cfr. Cap.4).

Il ruolo inclusivo qui attribuito alla scuola assume pertanto un'importanza fondamentale: molte volte, infatti,

sono gli stessi insegnanti a interfacciarsi per primi con le famiglie immigrate, cogliendo, interpretando e persino agendo giorno dopo giorno sulle trasformazioni inerenti alle dinamiche migratorie a livello locale. È il caso di Elena, maestra alla Piaget, che a una domanda sui ricongiungimenti familiari risponde “a parte i medici ci siamo noi dell’infanzia”:

Diciamo che... tu parlavi prima di ricongiungimenti no? Fa conto che, da qualche anno a questa parte c’è stato... sì, si è visto il ricongiungimento: cioè quelli che sono arrivati tipo sei, sette, otto anni fa e il primo figlio lo abbiamo già avuto... Lo abbiamo avuto dai tre ai sei anni, quindi è visibile; è la scuola il momento in cui tu sai che c’è una famiglia straniera. A parte i medici, se no ci siamo noi dell’infanzia... ecco... adesso con queste annate qua, negli ultimi anni, si è visto proprio che sono genitori che avevano già avuto il primo figlio, quindi ecco che c’è adesso il secondo figlio... lo stiamo notando, tantissimo. Gente che è qui da dieci anni o quindici, non so quindici ma dieci sì, magari anche dodici. E in questi ultimi anni c’è stato un grosso incremento: sono arrivate le mogli, i figli, quindi...

(Insegnante di scuola dell’infanzia)

È nel tempo, dunque, che tali processi maturano e prendono forma, intervenendo sia nei confronti di chi “accoglie” che di chi è “accolto”:

Il tempo per la scuola, di considerare “normale” e strutturale la presenza dei bambini e dei ragazzi venuti da lontano, di adottare in maniera diffusa e consapevole modalità organizzative di accoglienza e didattiche di facilitazione linguistica, di vivificare l’approccio interculturale, adattandolo e declinandolo rispetto alle situazioni reali dell’incontro. Il tempo per gli immigrati (quanto meno per una parte di essi), di gestire il passaggio da un’idea di permanenza di breve durata a un progetto di vita che contiene il futuro dei loro figli e che si dilata verso orizzonti più ampi.

(Favaro, 2004, 94)

Anche la sistematizzazione dei dati relativi agli alunni Cni presenti nei due plessi riflette molte delle considerazioni già raccolte dalle voci dei protagonisti. La loro comparazione riferita a tre recenti annualità scolastiche – 2007/2008, 2010/2011, 2013/2014 –, infatti, consente di ricostruire con maggior precisione le complessità di un quadro tuttora in continua evoluzione, indicando alcune linee di tendenza che hanno accomunato gli ultimi anni.

Questo, a partire dal dato generale sulla cittadinanza⁹ le cui traiettorie evidenziano come al netto calo di alunni con cittadinanza italiana che ha investito tanto la primaria (Tab.8) quanto l'infanzia (Tab.9), sia corrisposto un aumento costante, anche se di minore intensità di alunni Cni, che sono passati rispettivamente dal 38% al 49% (Tab.10) e dal 58% al 73% (tab. 5).

A crescere, tuttavia, sono state praticamente le sole “seconde generazioni” di origine bangladese: mentre alla Zanella il loro numero è quasi raddoppiato (Tab.8), alla Piaget esse costituiscono – stabilmente dal 2010 – la prima componente nazionale in termini assoluti (Tab.9). Quasi un alunno su due che frequenta la scuola dell'infanzia pubblica¹⁰ ad Alte Ceccato è oggi, pertanto, cittadino bangladese (Tab.II).

Tab. 8 – Alunni con cittadinanza non italiana. Scuola primaria Zanella (A.S.2007/2008, 2010/2011, 2013/2014)

Anno scolastico	Tot. alunni	Tot. alunni con cittadinanza italiana	Tot. alunni con cittadinanza non italiana	Tot. alunni con cittadinanza bangladese
2007/2008	379	236	143	56
2010/2011	380	217	163	79
2013/2014	336	171	165	107

Tab. 9 – Alunni con cittadinanza non italiana. Scuola dell'infanzia Piaget (A.S.2007/2008, 2010/2011, 2013/2014)

Anno scolastico	Tot. alunni	Tot. alunni con cittadinanza italiana	Tot. alunni con cittadinanza non italiana	Tot. alunni con cittadinanza bangladese
2007/2008	148	62	86	52
2010/2011	141	46	85	60
2013/2014	149	39	110	72

⁹ Nella lettura di tutti questi dati statistici non vanno trascurate le numerose acquisizioni di cittadinanza italiana da parte di residenti immigrati, soprattutto di origine bangladese (Cfr. Cap.2). Sebbene non sia qui possibile offrirne una stima numerica, in entrambi i plessi non mancano, infatti, alunni con cittadinanza italiana ma di origine immigrata.

¹⁰ Poiché ad Alte è presente una scuola dell'infanzia paritaria, frequentata in larghissima parte da bambini e bambine di origine “autoctona”.

Tab. 10 – Alunni con cittadinanza non italiana. Scuola primaria Zanella (A.S.2007/2008, 2010/2011, 2013/2014). Valori percentuali

Anno scolastico	Tot. alunni	% alunni con cittadinanza italiana	% alunni con cittadinanza non italiana	% alunni con cittadinanza bangladese su tot. alunni	% alunni con cittadinanza bangladese su tot. alunni Cni
2007/2008	379	62%	86%	52%	39%
2010/2011	380	57%	85%	60%	48%
2013/2014	336	51%	110%	72%	65%

Tab. 11 – Alunni con cittadinanza non italiana. Scuola dell'infanzia Piaget (A.S.2007/2008, 2010/2011, 2013/2014). Valori percentuali

Anno scolastico	Tot. alunni	% alunni con cittadinanza italiana	% alunni con cittadinanza non italiana	% alunni con cittadinanza bangladese su tot. alunni	% alunni con cittadinanza bangladese su tot. alunni Cni
2007/2008	148	42%	58%	35%	60%
2010/2011	141	33%	67%	43%	63%
2013/2014	149	27%	73%	48%	65%

Diversamente dal dato sulla cittadinanza, che conferma l'immagine di una realtà scolastica ad alta e altissima presenza di alunni stranieri – la maggior parte dei quali “figli” dell'immigrazione bangladese – le tabelle successive, relative al luogo di nascita, offrono un chiaro cambio di prospettiva, accentuando a livello locale quella che è una tendenza di portata nazionale. Secondo queste stime, infatti, solo un alunno Cni su quattro alla primaria (Tab.12) e un alunno Cni su venticinque all'infanzia (Tab.13) risultano nati in un Paese estero, seguendo una traiettoria che, peraltro, dovrebbe veder diminuire ulteriormente questa presenza nel breve termine.

Solo il 12,5% di tutti gli iscritti alla Zanella e il 2% di tutti gli iscritti alla Piaget è quindi rappresentato da

bambini e bambine non nate in Italia, un altro inequivocabile segnale delle transizioni demografiche avvenute negli anni di maggiore stabilizzazione delle famiglie immigrate sul territorio.

Tab. 12 — Alunni Cni nati in Italia. Scuola primaria Zanella (A.S.2007/2008, 2010/2011, 2013/2014). Valori assoluti e percentuali.

Anno scolastico	Tot. alunni Cni	Alunni Cni nati in Italia	Alunni Cni non nati in Italia	% alunni nati in Italia	% alunni non nati in Italia
2007/2008	143	83	60	58%	42%
2010/2011	163	104	59	64%	36%
2013/2014	165	123	42	75%	25%

Tab. 13 — Alunni Cni nati in Italia. Scuola dell'infanzia Piaget (A.S. 2010/2011, 2013/2014). Valori assoluti e percentuali.

Anno scolastico	Tot. alunni Cni	Alunni Cni nati in Italia	Alunni Cni non nati in Italia	% alunni nati in Italia	% alunni non nati in Italia
2010/2011	95	87	8	92%	8%
2013/2014	110	106	4	96%	4%

Oltre a ricordare che in svariati stati europei ed “extraeuropei” un alunno nato nel contesto d’immigrazione godrebbe dei diritti di cittadinanza e/o non figurerebbe come “straniero”¹¹, preme qui sottolineare la rilevanza che queste dinamiche assumono nella dimensione quotidiana del “fare” scolastico, laddove ogni prassi conso-

¹¹ Al di là delle differenti leggi sulla concessione o meno della cittadinanza ai figli d’immigrati, tema oggi di ampio dibattito anche in Italia, è interessante notare come, negli stati europei di più lunga tradizione immigratoria, gli alunni di origine straniera assumono denominazione significativamente diverse. Nel Regno Unito, ad esempio, dove la popolazione immigrata proviene in gran parte dalle ex colonie, non si rileva la nazionalità ma il “race/ethnic background”, in Francia sono gli Eana, cioè “*élèves allophones nouvellement arrivés*”, diverso ancora è il caso dei paesi tedescofoni dove si parla di “retroterra migratorio” per includere non solo gli alunni nati all’estero ma anche i figli di uno o entrambi i genitori stranieri, gli adottati e gli “Aussiedler” ovvero gli immigrati di origine tedesca provenienti dall’Europa orientale.

lidata può venir messa continuamente in discussione dalle ripetute trasformazioni che investono tali luoghi e professionalità.

Basti pensare ai cosiddetti “alunni neo arrivati”, ovvero nuovi iscritti di qualsiasi età, inseriti ad anno scolastico in corso e provenienti per lo più direttamente dal paese d’origine. Per molti anni si è trattata di una vera e propria emergenza alla quale le scuole hanno risposto attraverso interventi mirati e specifici, focalizzati in primo luogo su laboratori intensivi dedicati all’italiano L2 della prima comunicazione. Mentre nell’anno scolastico 2006/2007 all’Ic2 di Alte-Montecchio si potevano contare 87 inserimenti di alunni Cni in corso d’anno¹², in entrambi i dati a nostra disposizione – a. s. 2010/2011, a. s. 2013/2014 – il loro numero appare drasticamente ridotto e non supera di molto la decina.

Sempre più frequenti appaiono invece i casi di bambini e bambine che, nati e magari inizialmente scolarizzati in Italia, trascorrono un periodo di tempo più o meno prolungato nel paese d’origine, reinserendosi anche uno o due anni dopo nel ciclo scolastico del contesto d’emigrazione. Un’ulteriore forma di mobilità, dunque, che, pur interessando una componente ancora limitata – all’incirca una decina di alunni bangladesi nella primaria¹³ – e raccogliendo al suo interno biografie migratorie e scolastiche assai differenti, non può che influire sulla continuità didattica e sui bisogni di apprendimento linguistico di questi studenti, molto diversi, ad esempio, da quelli espressi da un alunno neoarrivato¹⁴.

In relazione alle più recenti dinamiche di cambiamento anche la crisi economica ha agito, naturalmente, un ruolo di primaria importanza. Solo nell’ultimo scolastico, infatti, sono stati più di quaranta gli alunni di origine bangladesi che hanno lasciato i due plessi, gran parte dei quali verso l’Inghilterra, contesto nazionale ritenuto foriero di maggiori opportunità lavorative ma anche formative perché caratterizzato da un’istruzione di qualità e in lingua inglese.

Per le scuole di Alte questo ha significato una netta inversione di tendenza nonché un processo ancora in divenire capace di mettere in discussione alcuni dei fattori che hanno portato alla loro parziale stigmatizza-

¹² Dati tratti da uno studio del Comune di Montecchio Maggiore svoltosi in occasione del progetto “Montecchio si-cura”.

¹³ Ai quali, sotto certi aspetti, va ad aggiungersi un ulteriore numero di studenti che, a seguito di un periodo di permanenza in Bangladesh, ritarda di almeno alcune settimane il rientro a scuola dalle vacanze estive o natalizie. Nell’ultimo anno scolastico, alla scuola Zanella, si sono contati all’incirca una quindicina di questi casi.

¹⁴ Per un approfondimento su questi temi più propriamente legati alla didattica dell’italiano come lingua seconda si veda Gelati, 2013.

zione. Assumendo una prospettiva più ampia e allargando lo sguardo alla dimensione transnazionale, infatti, la limitata mobilità residenziale e sociale che caratterizzerebbe molte famiglie immigrate e che porterebbe alla concentrazione dei loro figli nelle scuole della frazione, sembrerebbe nel tempo poter venire a mancare, lasciando dietro di sé, e dietro gli effetti della crisi economica, un progressivo “impoverimento” di tale realtà educativa dinnanzi alle sfide di un presente sempre più globale.

In un discorso tra vincoli e opportunità sono molteplici, dunque, gli elementi di cui tenere conto. Dal tempo della cosiddetta accoglienza e degli arrivi “massicci” in corso d’anno, sono stati compiuti molti passi in avanti e oggi la scuola può contare sia su un più nutrito bagaglio professionale ed esperienziale, sia su una popolazione scolastica, ormai in larghissima parte, nata e cresciuta tra i palazzi e i comuni dell’ovest vicentino. Ciò non toglie che alcune problematiche permangono o meglio, come riferisce la stessa insegnante Funzione Strumentale per l’interculturalità¹⁵, si ripresentino sotto nuove e talvolta inedite spoglie:

Indubbiamente in questi ultimi anni la scuola si è ritrovata a dover far fronte alle esigenze di rinnovamento che il contesto sociale richiedeva... uno sforzo non indifferente anche perché le direttive nazionali sono ampie e agli insegnanti è richiesta flessibilità e capacità organizzativa senza adeguati corsi di formazione. [...] La scuola a volte si è ritrovata sola e, con il passare del tempo, come sai, anche i fondi sono venuti meno. Negli ultimi anni, ad esempio, molti dei piccoli figli di immigrati, nati in Italia, arrivano alla primaria con scarse o quasi nulle conoscenze della lingua, la scuola dell’infanzia, chiaro, non è obbligatoria, si può frequentare solo in orario antimeridiano, molti degli “autoctoni” poi preferiscono rivolgersi a strutture private. Ecco che il confronto fra pari viene meno e l’italiano non è più lingua veicolare perché in classe i bambini tra di loro parlano bangla. Il problema è complesso... abbiamo fatto diversi tentativi, non ultimo togliendo l’obbligatorietà a pagare la mensa, cioè tutti adesso hanno la possibilità di portarsi il pasto da casa. Quasi tutte le mamme bangla però sono casalinghe, moltissime giovani, forse per loro è importante avere i bambini a casa il pomeriggio... A scuola le incrociamo, sul territorio la scuola è il luogo dove è più facile che le culture si incontrino e si conoscano, per questo abbiamo cercato di favorire questo scambio ma il cammino è ancora lungo. [...] Abbiamo cercato anche l’aiuto degli enti esterni, sono nate delle sinergie positive con associazioni e volontari del territorio e quindi la comunità riassumendosi il suo ruolo educante ha contribuito a far nascere

un servizio di assistenza compiti e allo studio, corsi per le mamme in orario mattutino, feste di incontro e scambio culturale...

(Insegnante di scuola primaria e funzione strumentale)

Compito della scuola sarà dunque quello di gestire in maniera oculata questi e altri futuri passaggi, vivificando il suo approccio interculturale e valorizzando il suo ruolo inclusivo di realtà educativa immersa in un contesto multiculturale.

L'autonomia scolastica, la diversità dei tempi di scuola, gli intrecci con l'extra-scuola, la qualità del corpo docenti possono essere tutti punti di forza, allo stesso modo bisogna prendere in considerazione alcune complessità "strutturali" legate alla condizione socio economica di molte famiglie immigrate, al loro minore accesso alle informazioni, alla rinnovata precarietà che le ha investite a seguito della crisi economica.

Affinché le opportunità prendano corpo, espandendosi di contro alle difficoltà, occorre tuttavia che la scuola non sia lasciata a sé stessa: le sue possibilità, così come le sue risorse, infatti, non sono illimitate ma richiedono lo sforzo e il pieno sostegno di enti locali, cittadini e associazioni protagoniste del territorio.

La scuola potrebbe così diventare un centro e un motore delle politiche e delle azioni di "convivenza" da praticare nella frazione, aggregando attorno a sé una comunità educante, ovvero una collettività eterogenea di soggetti e attori sociali diversi che, giorno dopo giorno, fuori e dentro il perimetro scolastico, costruisca e condivida un terreno di opportunità formative ed educative per i cittadini di domani.

7.3 Un "brusio di buone pratiche"

Fin dal principio la realtà della scuola multiculturale in Italia si è caratterizzata per una duplice dinamica di distribuzione e d'inserimento di alunni Cni a livello nazionale: da un lato un'estesa diffusione del fenomeno nelle diverse aree del territorio, dall'altro una notevole disomogeneità tra zona e zona non solo in riferimento al Nord, al Centro e al Sud della penisola, ma anche rispetto a piccole, medie e grandi città e a paesi e località tra loro molto vicini.

Negli anni ciò ha comportato una crescente differenziazione nelle politiche e nelle azioni di promozione e sostegno alla scuola inclusiva, nonché una frequente discrezionalità delle scelte e dei modelli organizzativi proposti con questo obiettivo. Questo, che parrebbe un vincolo, si è però tradotto in un'ulteriore ed effettiva possibilità, ancor più laddove dirigenti, insegnanti e operatori scolastici hanno saputo cogliere, entro tale fles-

sibilità, le specificità e le potenzialità del proprio territorio.

Non deve sorprendere, quindi, se la de-standardizzazione dell'offerta sul territorio (Ongini, 2014) sia oggi entrata a pieno titolo tra le linee guida del ministero in relazione all'inserimento positivo e al successo scolastico degli alunni immigrati e figli di immigrati. Tale processo, che presenta spiccati elementi di resilienza¹⁶, ha naturalmente coinvolto in primo luogo le realtà più sensibili e complesse della sfida interculturale ovvero le scuole, come quelle di Alte Ceccato, contraddistinte da una maggiore concentrazione di alunni Cni.

Il capitolo a continuazione, elaborato dalla dott.ssa Veronica Bortolamai, proponendo un elenco ed un'analisi sintetica dei principali progetti realizzati dall'Ic2 negli ultimi anni, evidenzia come, su molti di questi temi – gestione dei tempi scolastici ed extrascolastici, coinvolgimento delle famiglie, dei genitori e dei volontari, modello di apprendimento cooperativo, didattica di tipo inclusivo – la strada fin qui intrapresa indichi già alcuni elementi capaci di incidere positivamente sulle dinamiche di cambiamento che investono la frazione tutta.

¹⁶ *In psicologia, la resilienza è la capacità di far fronte in maniera positiva agli eventi traumatici, di riorganizzare positivamente la propria vita dinanzi alle difficoltà. In ambito educativo-interculturale questa parola viene spesso associata alla scuola, così come degli alunni di origine immigrata, in riferimento alla loro capacità di “rimanere in piedi”, trasformando le criticità del cambiamento in opportunità positive di crescita.*

3. PERCORSI DI INSERIMENTO E BUONE PRATICHE DI INTERCULTURALITÀ NELLE SCUOLE DI ALTE CECCATO. GIULIETTA E ROMEO VANNO A SCUOLA INSIEME

da: Tesi Laurea Magisteriale

“ Percorsi di inserimento ed integrazione degli alunni stranieri nelle classi in un’area geografica ad intenso flusso migratorio. Un’opportunità per tutti gli alunni di vivere nell’interculturalità. Caso Studio: analisi dei tre ordini scolastici dell’Istituto Comprensivo 2 di Montecchio Maggiore (Vicenza)”, Università degli Studi di Trieste, dicembre 2014

3.1. Protocollo d’accoglienza

Nonostante le difficoltà e la riduzione delle risorse materiali ed umane, il Dirigente e gli insegnanti dell’Istituto Comprensivo n° 2 di Montecchio Maggiore stanno da vari anni promuovendo numerose attività per formare **“cittadini italiani del futuro”**. In questa prospettiva, di prioritaria importanza è l’inserimento socio-affettivo dell’alunno. Si realizza creando un clima di accoglienza che palesa l’intenzionalità educativa della scuola: in base ai dettami della Costituzione, tutti i bambini hanno il diritto/dovere all’istruzione.

Uno strumento mirante a favorire una metodologia d’accoglienza soprattutto per chi non è italofono è il **“protocollo di accoglienza”**, un documento deliberato dal collegio docenti contenente le indicazioni relative ai criteri e ai principi riguardanti l’iscrizione e l’inserimento degli alunni figli di lavoratori immigrati. Tale protocollo d’accoglienza si propone molteplici obiettivi quali:

- Definire pratiche condivise all’interno delle scuole in tema d’accoglienza di alunni figli di genitori nati in paesi stranieri
- Facilitare l’ingresso di bambini e ragazzi di altra nazionalità nel sistema scolastico e sociale
- Sostenere gli alunni neo-arrivati nella fase di adattamento al nuovo contesto
- Favorire un clima di accoglienza e di attenzione alle relazioni che prevenga e rimuova eventuali ostacoli alla piena integrazione
- Costruire un contesto favorevole all’incontro con le altre culture e con le **“storie”** di ogni bambino
- Promuovere la comunicazione e la collaborazione fra scuola e territorio sui temi dell’accoglienza e dell’educazione interculturale nell’ottica di un sistema formativo integrato mediante cartelli, messaggi e

avvisi plurilingue, valorizzando così, oltre alla lingua italiana, anche le competenze linguistiche e la lingua materna dei minori figli di lavoratori immigrati, considerate così come una risorsa e non come un ostacolo da rimuovere.

Il protocollo delinea quindi le prassi condivise di carattere: amministrativo e burocratico (l'iscrizione) di competenza dell'Ufficio di Segreteria, comunicativo e relazionale (prima conoscenza, proposta di assegnazione alla classe) di competenza della funzione strumentale ed infine quello educativo-didattico (accoglienza, insegnamento dell'italiano come seconda lingua, integrazione nel gruppo, individuazione dei bisogni formativi di competenza del Consiglio di Classe o di Interclasse.

3.2. Quadro sintetico delle principali iniziative interculturali, realizzate negli ultimi dieci anni, presso le varie scuole di grado inferiore dell'Istituto Comprensivo 2

Alcune attività, che rendono immediatamente visibili gli indicatori di interculturalità delle scuole, **oltre all'insegnamento dell'italiano come L2**, sono:

- a. L'istituzione di una specifica funzione strumentale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'interculturalità che cerca di concretizzare il principio che "l'educazione interculturale si esplica nell'attività quotidiana dei docenti sulla base di una rinnovata professionalità e sulla partecipazione".(C.M. 2 marzo 1994). Negli scorsi anni scolastici la funzione strumentale era coadiuvata da una commissione di supporto, ora invece opera da sola per la ristrettezza dei fondi a disposizione. Tra i compiti specifici sono da ricordare: l'accoglienza degli alunni figli di lavoratori immigrati e la somministrazione di prove volte ad accertare il loro grado culturale, l'organizzazione dei corsi di alfabetizzazione, la richiesta di intervento dei mediatori culturali, l'attivazione delle molteplici attività (dibattiti, occasioni di incontro, feste...) finalizzate all'inserimento e all'integrazione degli alunni stranieri, la collaborazione con le amministrazioni locali e la partecipazione a gruppi di lavoro con i colleghi della zona di Vicenza Ovest, gestiti dal servizio di Mediazione Culturale dell'Ulss n° 5 per affrontare insieme tematiche legate all'inserimento degli alunni stranieri nei diversi ordini di scuole e per concordare linee operative comuni.
- b. La traduzione nelle principali lingue di comunicazioni, regole, inviti, e del protocollo di accoglienza
- c. L'impiego di mediatori linguistico-culturali
- d. La presenza a scuola di genitori immigrati per trattare di tematiche specifiche della loro terra (cultura, cibi, abbigliamento, musiche, feste...)
- e. L'organizzazione di tavole rotonde e di tavoli di lavoro cui partecipano genitori autoctoni e immigrati
- f. Lo studio di discipline quali la storia e la geografia delle diverse nazioni attraverso le descrizioni, le testi-

monianze e i materiali portati dagli alunni

g. La degustazione di piatti etnici e il loro significato antropologico in relazioni alle principali fasi della vita: nascita, fidanzamento, matrimonio, lutto...

La scuola dunque accoglie l'alunno, la sua famiglia e la sua cultura. Sentirsi accolti significa sentirsi accettati, riconosciuti, valorizzati. Le scuole dell'Istituto sono attente alle modalità comunicative, alle relazioni di cortesia e di benvenuto, alla comunicazione delle regole e delle modalità di partecipazione alla vita scolastica rendendole esplicite anche con adattamenti linguistici.

Anno scolastico	Attività
2004/2005 * **	<ul style="list-style-type: none"> • "Tanti diversi sotto un unico sole" progetto di alfabetizzazione.
2005/2006 * **	<ul style="list-style-type: none"> • "Tanti diversi sotto un unico sole" progetto di alfabetizzazione; • "Mission Possible: Consiglio dei ragazzi".
2007/2010 * **	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetizzazione livello A1; • Partecipazione di alcune insegnanti al corso di formazione sull'insegnamento italiano L2; • Richiesta di inclusione dell'Istituto fra le scuole in zone a rischio scolastico. • Cospicui interventi da parte dell'Ente locale per alfabetizzazione e assistenza compiti pomeridiana.
2011/2012 * ** ** *	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetizzazione con fondi MIUR; • Progetto "F.A.Re. - Famiglie, Alunni, Reti – INSIEME", intervento esterno svoltosi per 100 ore sia in orario curricolare che extra-curricolare e finalizzato innanzitutto a fornire le "competenze di base" soprattutto a studenti neo-arrivati e/o con una scarsa e scarsissima conoscenza della lingua italiana. Questa attività è stata condotta dalla cooperativa sociale GEA e finanziata attraverso fondi FEI, fondi europei per l'integrazione di cittadini di paesi terzi.
2012/2013 ** ** *	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetizzazione con fondi MIUR; • Partecipazione al progetto FEI: "SOS-tenere: percorsi di integrazione e partecipazione attiva nel contesto scolastico ed extrascolastico per minori stranieri in situazioni di disagio" con cui sono stati attivati: <ul style="list-style-type: none"> - tre laboratori di livello A1, della durata di due ore settimanali; - un servizio di assistenza compiti e sostegno alla lingua dello studio da svolgersi per quattro ore a settimana; - sperimentazione del quaderno dell'integrazione (ideato da G. Favaro); - peer education grazie alla partecipazione di sei ragazzi e ragazze – alcuni dei quali di "seconda generazione" - provenienti dal vicino Istituto Tecnico Commerciale "Ceccato" come tutor all'interno dei laboratori extrascolastici. • 1^ Festa multiculturale – Scuola Piaget • Alfabetizzazione estiva

Tra i vari progetti che accomunano i tre ordini di scuola dell'Istituto Comprensivo 2 realizzati nell'anno scolastico 2013-14 si individuano:

- a. **Progetto “ F.A.R.E. – Famiglie, Alunni, Reti – Insieme”** finanziato dal Fondo Europeo per l'Integrazione al fine di promuovere servizi per l'accoglienza e l'integrazione scolastica e sociale di alunni stranieri e delle loro famiglie. Tale intervento si è svolto per 70 ore in orario sia curricolare che extra-curricolare ed è finalizzato a fornire le “competenze di base” soprattutto agli studenti neo arrivati e/o con scarsa o scarsissima conoscenza della lingua italiana. Questa attività è stata promossa dalla cooperativa sociale GEA e finanziata attraverso fondi FEL, dei fondi europei per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi.
- b. **Progetto “ S.O.S. – Tenere”** finanziato dal Fondo Europeo per l'Integrazione per sostenere la scuola e favorire la cooperazione con i servizi socio-sanitari nella gestione e prevenzione di situazioni di disagio di minori stranieri e delle loro famiglie. Tali percorsi di integrazione e partecipazione sono stati attivati nel contesto scolastico ed extra scolastico per minori stranieri in situazioni di disagio e tra le attività più significative si sottolineano:
 - a. Tre laboratori di livello AI della durata di due ore settimanali;
 - b. Un servizio di assistenza compito e sostegno alla lingua dello studio da svolgersi per quattro ore a settimana
 - c. Sperimentazione del quaderno per l'integrazione (ideata da G. Favaro)
 - d. *Peer education*¹⁷ grazie alla partecipazione di sei ragazzi e ragazze (alcuni dei quali di seconda generazione), provenienti dal vicino Istituto Tecnico Commerciale Ceccato come tutor all'interno dei laboratori extrascolastici
 - e. Prima festa Multiculturale della scuola Piaget
 - f. Alfabetizzazione estiva
- c. **Tavola Rotonda “Buone Pratiche di interculturalità nelle scuole vicentine ad alta composizione multi culturale. Cosa si sta facendo a livello organizzativo e didattico?”**, in collaborazione con Migrantes, Diocesi di Vicenza (in allegato documento riassuntivo dell'incontro tenutosi il 07/12/2013)
- d. **Primo festival Castellano delle Lingue Madri (Veneta, Italiana e del mondo)** indetta dall'ONU UNESCO a livello internazionale, in collaborazione con Migrantes, in cui oltre alla riflessione sul contesto multiculturale e plurilinguistico e alla presentazione delle attività svolte nelle scuole, è stato possibile l'ascolto di poeti, musicisti e narratori che si sono espressi nelle loro Lingue Madri.
- e. **“La scuola in festa si apre al mondo”** alla scuola Zanella, con la collaborazione di genitori, insegnanti,

¹⁷ La *peer education* è una strategia educativa che mira a favorire la comunicazione tra adolescenti riattivando lo scambio di informazioni e di esperienze interni al gruppo dei pari.

volontari delle associazioni e Migrantes Diocesi di Vicenza. Nell'ambito dei vari progetti sono state realizzate nel corso degli anni scorsi (a partire dal 2004/2005 fino all'anno scolastico 2012/2013) molteplici attività quali:

- a. percorsi di alfabetizzazione per gli alunni con scarsa conoscenza della lingua italiana, utilizzando i fondi MIUR¹⁸
 - b. tre corsi di facilitazione linguistica per mamme non italofone (Fondi Migrantes- Diocesi di Vicenza)
 - c. realizzazione della 2° festa multietnica grazie al contributo di un gruppo di genitori di varie nazionalità
 - d. organizzazione nel corso dell'anno scolastico di "Settimane Interculturali" grazie alla collaborazione delle mediatrici del Servizio di Mediazione dell'Ulss n° 5 e dei genitori di immigrati
 - e. potenziamento della lingua inglese nelle classi prime, seconde e terze della scuola primaria anche con fondi provenienti da finanziatori privati
 - f. apprendimento della lingua inglese ed italiana nella scuola dell'infanzia con il metodo glottodidatta "Hocus & Lotus"
 - g. Corso di formazione sulla metodologia del "Cooperative Learning" per insegnanti della scuola primaria
 - h. Applicazione della metodologia del "Cooperative Learning" nelle classi prime della scuola primaria
 - i. laboratori teatrali
 - j. attività di supporto pomeridiano nell'esecuzione dei compiti a casa
 - k. attività di supporto estivo nell'esecuzione dei compiti per le vacanze
 - l. coinvolgimento di altri alunni della stessa comunità come facilitatori linguistici
 - m. sfilate di moda "Mettersi nei panni degli altri": abiti come messaggi e come simboli. Indossando infatti i vestiti tipici dei coetanei dei distinti paesi si comprende meglio il significato che può assumere lo stesso abito nelle diverse circostanze a seconda dell'età, del sesso, del ruolo, dello status economico e sociale della persona, del clima e del contesto rurale o urbano.
 - n. Organizzazione di un percorso cinematografico per riflettere sul multiculturalismo religioso
 - o. Incontri di approfondimento ed attività di mediazione linguistica e culturale grazie al servizio di mediazione dell'ULSS 5
 - p. Incontri con il CTF di Arzignano con le scuole in rete per facilitare lo scambio di informazioni e di esperienze già messe in pratica precedentemente
- Si denota quindi una fondamentale importanza conferita all'apprendimento della lingua italiana come L2 e ai fattori che hanno un ruolo positivo nell'acquisizione di competenze linguistiche basilari, quali:

¹⁸ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

- a) fattori individuali come le caratteristiche personali e l'attitudine verso l'apprendimento delle lingue, l'eventuale inserimento all'asilo nido, la conoscenza di una lingua madre tipo logicamente vicina all'italiano o una situazione di bilinguismo precoce.
- b) fattori familiari e sociali quali la presenza di fratelli e sorelle più grandi già inseriti a scuola; l'atteggiamento positivo della famiglia verso la seconda lingua; la disponibilità a casa di testi illustrati, racconti, immagini, un clima sereno in classe con buone relazioni tra bambini e tra adulti e bambini; la possibilità per i bambini di parlare e di essere destinatari di messaggi diretti e personali; l'attenzione da parte dell'insegnante allo sviluppo della competenza linguistica degli alunni.

È compito dell'insegnante verificare periodicamente quale stadio di acquisizione della lingua ha raggiunto il bambino per offrire un input adeguato alla situazione poiché se gli input sono troppo semplici non stimolano progressi; se sono troppo difficili non sono comprensibili. È necessario inoltre cogliere le incertezze, le eventuali difficoltà di articolazione e pronuncia, individuare le strutture grammaticali già acquisite e quelle che necessitano di rinforzo, confrontare in senso diacronico la situazione reale con le precedenti dello stesso bambino.

La situazione socio-familiare degli alunni che frequentano i vari ordini scolastici dell'Istituto Comprensivo 2 risulta essere infine molto variegata:

1. bambini nati in un paese straniero dove vivono fino all'ingresso nella scuola primaria
2. bambini nati in Italia, ma vissuti nei paesi d'origine dei genitori con i nonni, che tornano in Italia al momento dell'ingresso nella scuola Primaria che vivono quindi situazioni di difficoltà legate sia all'inserimento nella famiglia, che nell'ambiente scolastico, oltre alla mancata conoscenza della lingua Italiana.
3. bambini nati e vissuti in un paese straniero che iniziano a frequentare in classi avanzate della scuola primaria
4. bambini nati e vissuti in Italia, non frequentanti la scuola dell'Infanzia, che parlano in famiglia la lingua d'origine
5. bambini nati e vissuti in Italia che hanno frequentato la scuola dell'Infanzia
6. bambini adottati, inseriti nella scuola in classi avanzate
7. bambini figli di coppie miste, alcuni vissuti nel paese d'origine del genitore straniero.

3.3. Analisi delle attività in ogni singola scuola d'infanzia

L'integrazione comincia dai più piccoli: la scuola dell'Infanzia costituisce il luogo nel quale i bambini sperimentano e vivono per la prima volta le loro differenze di lingua, colore della pelle, gesti, linguaggio non verbale. È il luogo dove imparano a relazionarsi anche con altri bambini e adulti e dove in particolare le mamme

– italofone e no- possono incontrarsi e conoscersi, superando così una condizione di isolamento per alcune particolarmente intensa. I genitori immigrati attribuiscono alla scuola dell'infanzia funzioni particolari:

- Durante la prima fase di inserimento, è il luogo di cura, di protezione attenta alle necessità e ai bisogni del loro bambino e della loro famiglia.
- Successivamente viene considerata come lo spazio educativo che dà aiuto e sostegno alla famiglia nella crescita di tipo affettivo, relazionale, comunicativo, linguistico e sociale del figlio. Spesso con le insegnanti le madri soprattutto discutono delle proprie scelte educative.
- Infine viene considerata un servizio integrativo in cui hanno inizio gli apprendimenti.

L'evoluzione dei diversi ruoli attribuiti alla scuola, considerata come un luogo educativo dapprima parallelo alla famiglia, poi complementare ad essa e infine integrato rispetto al modello educativo familiare, è determinata dal fattore "tempo".

Molti documenti europei considerano l'inserimento diffuso dei bambini figli di immigrati nella scuola dell'infanzia come una delle priorità per una positiva integrazione perché favorisce lo sviluppo dei rapporti sociali. In questa sede si acquisiscono regole e modi di vivere insieme, si sviluppano abilità motorie, espressive e cognitive grazie alle attività che vengono proposte.

Le indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione sottolineano che "per i genitori che provengono da altre nazioni e che costruiscono progetti lunghi o brevi di vita nel nostro paese, la scuola si offre come spazio pubblico per costruire rapporti di fiducia e nuovi legami di comunità"¹⁹. Successivamente, nella parte dedicata a "Il sé e l'altro" si specifica come "nell'ambiente sociale della scuola i bambini hanno molte occasioni per prendere coscienza della propria identità, per scoprire le diversità culturali, etniche, per apprendere le regole del vivere insieme, per riflettere sul senso e le conseguenze delle loro azioni" (Favaro, I4).

Sul ruolo della scuola dell'Infanzia a proposito dello sviluppo linguistico del bambino le Indicazioni affermano che: "La scuola dell'Infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua d'origine". Graziella Favaro, nel testo: "L'integrazione comincia dai più piccoli-l'italiano dei bambini stranieri nella scuola dell'Infanzia", pubblicato dalla "Rete integrazione alunni stranieri di Treviso", indica quali siano le tappe del cammino linguistico dei bambini che entrano a scuola in una situazione di non italoфонia (Favaro, I6).

Sottolinea come sia necessario che gli insegnanti acquisiscano una consapevolezza pedagogica e didattica

¹⁹ http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf, consultato il 18/09/2014.

sulle modalità di apprendimento della seconda lingua: quali tappe percorre in genere un bambino, quali stadi di interlingua attraversa, come si promuove e si facilita il passaggio da uno stadio all'altro, facendo sempre attenzione a non proporre input linguistici troppo al di sopra del livello raggiunto, altrimenti non vengono assimilati. Tali indicazioni fanno riferimento agli studi di Vygotsky, che definisce la “zona di sviluppo prossimale” (Favaro, I6) la base su cui si devono strutturare e proporre attività che si collocano un po' oltre a ciò che il bambino sa già fare e dire.

Si apprende la lingua e si impara ad esplorare e raccontare il mondo. Dal punto di vista dello sviluppo linguistico il periodo che va dai tre ai sei anni è dunque di fondamentale importanza ai fini dell'acquisizione del lessico e delle strutture linguistiche della lingua.

Infatti le esperienze che i bambini vivono con i compagni permettono loro di apprendere ogni giorno parole nuove che poi i bambini a casa insegneranno ai genitori: l'italiano diventa così “lingua filiale”, che i bambini insegnano ai genitori, con un conseguente ribaltamento dei ruoli.

Graziella Favaro nel testo sopra citato analizza le produzioni orali dei bambini stranieri di cinque anni, al terzo anno di frequenza della scuola dell'infanzia. Esse si differenziano per i seguenti aspetti:

- competenza fonologica: alcuni bambini manifestano difficoltà ad articolare determinati suoni e fonemi, a volte non presenti nella propria madrelingua e a scandire i termini e le frasi con sufficiente chiarezza;
- competenza lessicale: quasi tutti i bambini stranieri usano soprattutto parole referenziali di largo uso e con minor frequenza termini specifici;
- competenza grammaticale: molti bambini faticano nell'uso dei sintagmi nominali, nel concordare articoli, nomi e aggettivi e nell'uso degli ausiliari;
- competenza narrativa: alcuni bambini utilizzano frasi brevi per raccontare, altri frasi semplici e complete, ma sempre collegate al contesto o al supporto visivo offerto da un'immagine.

I fattori che facilitano l'acquisizione dell'italiano sono elencati da Graziella Favaro alla pagina II del testo sopracitato:

I. i fattori individuali

- I.1. le caratteristiche individuali e l'attitudine verso l'apprendimento delle lingue (la cosiddetta “intelligenza linguistica” di H. Gardner);
- I.2. l'inserimento all'asilo nido;

- I.3. la padronanza di una LI tipologicamente vicina all'italiano;
- I.4. la situazione di bilinguismo precoce e contemporaneo dei due idiomi
- 2. i fattori familiari e sociali
 - 2.1. la presenza di fratelli e sorelle più grandi, già italofoeni perchè inseriti a scuola;
 - 2.2. la possibilità di scambi densi, frequenti e coinvolgenti in italiano con i coetanei nel tempo extrascolastico;
 - 2.3. un atteggiamento della famiglia di apertura nei confronti della seconda lingua;
 - 2.4. la disponibilità a casa di "beni linguistici" adatti ai bambini: testi illustrati, narrazioni, racconti, immagini (anche in L).
- 3. i fattori scolastici e di contesto
 - 3.1. un "clima " positivo in classe e buone interazioni fra bambini e fra adulti e bambini;
 - 3.2. la programmazione di attività quotidiane mirate allo sviluppo linguistico/alla narrazione condotte anche in piccolo gruppo;
 - 3.3. la possibilità reale per i bambini di prendere la parola e di essere destinatari di messaggi diretti e personali;
 - 3.4. il riconoscimento e la valorizzazione delle diverse lingue d'origine e delle situazioni di bilinguismo;
 - 3.5. l'attenzione allo sviluppo della competenza narrativa da parte di tutti i bambini (presenza di libri e altri beni linguistici; attività d'ascolto attivo, narrazione, drammatizzazione...).

Così i bambini, vivendo in ambienti plurilingue, se opportunamente guidati, potranno "familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi", così come indicato dalle Indicazioni nazionali per il curricolo.

Per conoscere i progetti attivati nelle due scuole dell'Infanzia dell'Istituto Comprensivo 2 ho assistito alle lezioni nelle sezioni caratterizzate dalla presenza di un'alta percentuale di alunni non italofoeni per osservare le modalità di svolgimento di alcuni percorsi didattici e ho avuto la possibilità di discutere con un'insegnante di ciascuna scuola.

3.3.1. La scuola dell'Infanzia "Jean Piaget"

La mia referente è stata l'insegnante Roberta Tecchio, docente con circa quarant'anni di servizio presso la scuola privata prima, e statale poi. Presenta la sua scuola raccontando che, vent'anni fa, la presenza degli alunni stranieri nelle sezioni della scuola "Piaget" era di tre o quattro bambini per classe, di nazionalità prevalentemente africana, slava e marocchina.

Da ormai dieci anni si è consolidata una notevole presenza di bambini figli di lavoratori stranieri nelle classi, in progressivo aumento, dapprima raggiungendo la quota del 50% delle presenze e arrivando ora a valori del 90% (si noti come nell'anno 2013/2014 alla scuola Piaget su 149 bambini solo 39 erano italiani; 110 non italiani e in particolare 72 di cittadinanza bangladese).

Socializzazione. Uno dei compiti principali della scuola dell'infanzia consiste nel promuovere il processo di assimilazione delle regole scolastiche e sociali, cioè l'attivazione dei processi di socializzazione primaria. Al riguardo l'insegnante registra grandi miglioramenti. Ricorda che, anni fa, durante le prime riunioni con le mamme comunicava informazioni pratiche di vario genere come l'abbigliamento più idoneo per il bambino, le principali norme di igiene personale da praticare, le modalità di cura delle più comuni malattie, le necessità alimentari del bambino oltre ad informazioni pratiche sul contenuto dello zainetto o sui cibi da portare a scuola per la merenda o il pranzo. In effetti, in qualcuno dei paesi d'origine dei genitori, i bambini prolungano moltissimo l'uso del biberon e hanno l'abitudine di essere imboccati. Attualmente, soprattutto nelle famiglie residenti da tempo ad Alte Ceccato, è generalizzata l'acquisizione delle norme socio-sanitarie e delle corrette abitudini alimentari; ora tutti gli alunni sono molto curati e si vestono similmente allo stile di vita degli alunni italiani.

Frequenza. Un problema complesso rimane la frequenza che non è costante (soprattutto a causa delle condizioni atmosferiche, poiché le mamme non possiedono automobili e si spostano solo a piedi per cui nei giorni di pioggia o nelle fredde mattinate invernali non accompagnano a scuola i figli).

Molte famiglie straniere hanno scelto di far frequentare ai loro figli solo 25 ore settimanali, cioè l'orario antimeridiano, **per risparmiare sul costo della mensa** poiché il pasto è costoso (4,10); per i bambini sarebbe invece molto importante frequentare l'intera giornata scolastica non solo dal punto di vista dell'apprendimento, ma anche della socializzazione.

Molti genitori optano per la frequenza scolastica ridotta al solo orario antimeridiano anche per motivi legati a vecchie tradizioni: quasi tutte le mamme infatti sono casalinghe (98%) e preferiscono accudire personalmente il figlio soprattutto fino ai tre anni. Si registra una più costante frequenza scolastica nelle sezioni dei medi e dei grandi perché i genitori attribuiscono alla scuola un maggiore importanza educativa, nell'ottica della successiva frequenza alla scuola dell'obbligo.

Sviluppo linguistico. Anni fa non venivano proposti lavori specifici per i bimbi stranieri (erano prevalentemente percorsi attuati durante le ore di attività alternativa alla religione cattolica: attività di alfabetizzazione,

definito allora “progetto lingua” per favorire la conoscenza dell’italiano (conoscenza dei termini, arricchimento del lessico con l’introduzione di vocaboli nuovi con particolare attenzione alla corretta pronuncia delle parole).

Attualmente, tra i progetti cardine figura il percorso di alfabetizzazione della lingua italiana con tutta la delicatezza e l’importanza del caso. Qualche decennio fa nelle classi erano presenti alunni anche di otto o nove diverse comunità, e in questi casi la lingua comune veicolare era l’italiano. Ora, in qualche classe, c’è una comunità predominante i cui bambini tendono a comunicare tra loro nella loro lingua materna poiché è la lingua degli affetti; ciò determina però tempi molto più dilazionati per l’apprendimento della lingua italiana. L’impegno richiesto alle insegnanti per promuovere la prima alfabetizzazione linguistica risulta più gravoso ma, nello stesso tempo, anche più significativo perché obbliga tutti ad “imparare a comunicare in questo nostro villaggio globale”, ad avvicinarsi a codici semantici diversi dai propri, a comprendere nuovi schemi motivazionali e interpretativi della realtà a cui vengono attribuiti significati condivisi da altre collettività culturali.

Per quanto riguarda gli aspetti metodologici dell’insegnamento dell’italiano L2, la signora Tecchio specifica che nelle sezioni ad elevata frequenza di alunni stranieri è necessario l’uso di una terminologia costante e corretta (mai “tu venire”, “tu andare”), la ripetizione di frasi brevi e sintatticamente complete, accompagnando il messaggio verbale a quello gestuale, applicando così il metodo Total Physical Response o TPR²⁰, sviluppato dal Dr James Asher.

Per favorire lo sviluppo del primo linguaggio del bambino si invitano i bambini ad ascoltare una sequenza di istruzioni e quindi ad eseguirle, coinvolgendo così i diversi organi di senso del bambino e realizzando un coordinamento tra linguaggio e movimento fisico. Come strumenti le maestre utilizzano moltissime foto, disegni ed illustrazioni, ma il problema però più difficile è la strutturazione delle frasi in lingua italiana da parte dei bambini. Il comando “vieni qui!” viene facilmente compreso infatti dagli alunni ma risulta estremamente complicata la riproduzione verbale dell’ordine dato.

L’insegnante sottolinea l’importanza del **tempo per narrare** e permettere ad ogni bambino di prendere la parola in uno specifico spazio tranquillo e confortevole allestito nella scuola: un angolo in cui i bambini seduti in cerchio possono leggere e vedere storie, raccontare, scoprire grazie alla ricchezza dei materiali presenti quali libri illustrati, album, alfabetieri di immagini e parole, fotografie, materiali per descrivere, inventare, raccontare...

²⁰ Il TPR è un metodo denominato “risposta fisica totale” e la sua peculiarità sta nel collegare la lingua da apprendere con il movimento, le azioni, la fisicità degli alunni. Questo metodo sembra particolarmente adatto nella prima fase di accoglienza linguistica.

L'osservazione dell'insegnante permette di vedere lo sviluppo linguistico del bambino (comprendere **in quale stadio di interlingua si colloca.**) (Favaro, 17), cogliere le incertezze, le difficoltà di articolazione e pronuncia e le strutture grammaticali da potenziare e rinforzare.

Le docenti hanno imparato termini bengalesi di prima comunicazione. Succede spessissimo che i bambini svolgano il ruolo di interpreti nelle conversazioni tra genitori e figli. Crescendo, il loro patrimonio lessicale si amplia sempre più **con la conoscenza di parole in varie lingue con differenti combinazioni: italiano-inglese, italiano-francese, italiano-arabo e addirittura italiano-inglese-francese.**

Le maestre sottolineano il fatto che gli alunni figli di lavoratori immigrati, in generale, dimostrino forte motivazione all'apprendimento, curiosità ed interesse, con una forte tensione al miglioramento, a differenza invece di alcuni ragazzini italiani, che risultano più passivi e demotivati. L'intervista con la signora Tecchio si conclude con la visita guidata delle attività svolte all'interno delle varie sezioni: quella formata da **una cospicua componente di alunni italiani stava seguendo una lezione di inglese** attraverso la proiezione di un episodio della serie "Hocus & Lotus"²¹, mentre la **classe a maggioranza straniera guardava un cartone animato in lingua italiana.**

3.3.2. La scuola d'infanzia "Hans Christian Andersen"

La mia seconda ricerca si è svolta nella scuola statale dell'Infanzia "Hans Christian Andersen", sita in via Monte Grappa, Montecchio Maggiore (VI) e la mia referente è stata la maestra Maria Lina Beltrame, al suo ultimo anno di servizio in attesa del pensionamento. Entrando a scuola vengo accolta da un enorme cartellone decorato da un meraviglioso arcobaleno colorato che mi dà il benvenuto in molte lingue.

La maestra Beltrame mi accompagna poi nei vari locali della scuola dell'Infanzia e mi illustra le varie modalità attraverso le quali si è affrontato il tema dell'interculturalità.

Un'attività molto significativa è stata il gioco dal titolo "Sfondo Marino", ambientato nella scuola delle "Sabbie colorate".

I pesciolini, burattini di stoffa che i bambini possono animare, rappresentano il primo approccio degli alunni nelle classi: prima si prova paura, timore, per poi vivere momenti di condivisione ed infine creare legami di amicizia. Il gabbiano viaggiatore, animato dalle insegnanti, insegna e fa conoscere come vivono i bambini negli altri paesi. Partendo da questo racconto animato si sono approfonditi gli aspetti significativi dei paesi d'origine

²¹"Hocus&Lotus", è un format narrativo, o meglio un modello psicolinguistico per l'insegnamento delle lingue ai bambini della scuola dell'Infanzia, Primaria e del Nido.

Sviluppato alla 'Sapienza' Università di Roma dalla Prof.ssa Traute Taeschner all'interno di diversi Progetti Europei Socrates Lingua, è stato verificato sperimentalmente con successo in più di 120 Scuole dell'Infanzia ed Primarie italiane ed europee ed è attualmente utilizzato da più di 4.000 insegnanti in tutta Europa.

dei genitori degli alunni: Italia, Serbia, Albania, Burkina Faso, India e Bangladesh. I ragazzini si sono infine dipinti il viso con i colori dell'arcobaleno, per indicare la diversità, ma nello stesso tempo l'armonia di occhi, capelli, costumi e pelli. Infine hanno cercato su giornali, riviste specializzate e su internet immagini riguardanti case, ambienti e vegetazione relativi ai loro luoghi di provenienza. Nella ricerca sono state attivamente coinvolte le famiglie, che hanno fornito molto materiale interessante.

In biblioteca ai bambini vengono offerti una molteplicità di libri di carattere interculturale, tra cui il volume di Donata Montanari dal titolo "**Bambini di tutti i colori**". Si è avviata la costruzione di un **grande mappamondo in cartapesta**, con la successiva colorazione dei paesi d'origine dei bambini presenti nelle varie sezioni. Alla fine di questa attività, che ha richiesto un cospicuo ausilio di forze e materiali, si è organizzato un grande buffet, dove ogni genitore ha portato delle **pietanze tipiche** del proprio paese d'origine. La mamma di Ridta ha, per esempio, preparato riso al curry (riso, carne, verdure e spezie) e tutti gli alunni lo hanno apprezzato, sottolineando il suo sapore speziato piccante.

Tutti i genitori si sono da sempre dimostrati molto aperti ed interessati a qualsiasi attività promossa dall'Istituto e non hanno mai esitato a recarsi nelle varie sezioni e parlare con i bambini della loro cultura e tradizioni: il papà di una bimba, Khaoula, per esempio, ha raccontato gli aspetti più importanti della vita marocchina: gli usi, i costumi, il cibo, gli animali, il loro alfabeto. Ha insegnato alcune semplici frasi in arabo, come ad esempio "As-salam alaykom", un saluto formale di base che si può usare con uomini e donne nella maggior parte dei contesti sociali. Il signore ha infine illustrato un gioco tipico del suo paese, da noi conosciuto con il nome scalone o campana, che in arabo si chiama siss.

La mamma di Zhak, bambino albanese, ha invece raccontato una filastrocca nella sua lingua e un papà ha inviato per iscritto una tipica filastrocca del Burkina Faso. Infine la mamma di Tafsir ha cantato la canzone della farfalla e la ninna nanna alla Luna.

I genitori hanno infine progettato e realizzato il carro mascherato dal titolo "**I Bambini del Mondo**", che ha sfilato in occasione della Sagra di San Valentino per le vie di Montecchio Maggiore.

Per la festa della mamma è stata condotta una ricerca riguardante i gioielli tipici del Bangladesh e dopo aver osservato le loro forme, colori e decori, si sono costruiti dei pendenti in stile europeo-asiatico da regalare a tutte le mamme.

La maestra Beltrame mi ha infine mostrato le foto di una gita fatta a Chiampo per la visita del Museo degli **Strumenti Musicali provenienti da tutto il mondo**. Mi ha infine accompagnata nelle classi per ammirare l'arte dei bambini, che hanno dipinto dei quadri dai colori sgargianti e vivaci, proprio come quelli dei loro paesi d'origine dei rispettivi genitori.

3.4. Analisi delle attività fatte nelle scuole primarie “Giacomo Zanella” e “Don Lorenzo Milani”

Per quanto riguarda la scuola primaria, mi sono occupata dell’analisi dei progetti realizzati dalla scuola “Don Milani”, sita in via Circonvallazione, a Montecchio Maggiore e la scuola “Giacomo Zanella”, in via Archimede, 22 ad Alte di Montecchio Maggiore.

Me li ha descritti l’insegnante Miriam Sorgato, che riveste il ruolo di Funzione Strumentale per l’integrazione e l’interculturalità.

L’insegnante ha ricordato come le scuole dell’Infanzia e Primaria dell’Istituto figurino ai primi posti a livello regionale e nazionale per presenza di alunni con cittadinanza non italiana, con una notevole presenza di cittadini provenienti dal Bangladesh. Essi vivono in questa microrealtà di provincia, in lingua bangla, il *bidesh*, che significa “la terra straniera, l’estero”, in contrapposizione a *Bangla-desh*, “paese, terra dove si parla il bangla”. A suo giudizio, per fare scuola in una realtà che cambia, è necessario innanzitutto riconoscere che *“l’emergenza educativa del terzo millennio invita pressantemente a ricercare nuovi contesti di significato in una prospettiva ecologica che renda l’educazione un’impresa comune. In tal modo la scuola si predispose come un ambiente comunitario di riflessione e di elaborazione che favorisce la ricerca per la crescita non solamente dei giovani, ma anche delle famiglie, degli operatori, dell’organizzazione scolastica, del territorio e della comunità”*. Tale riflessione di E. Morin²², riportata come “missio” caratterizzante dell’Istituto in numerosi documenti scolastici, sottolinea come le scuole in questione assumano in tale contesto un valore assolutamente insostituibile in quanto acquisiscono il ruolo di luogo privilegiato di incontro, “vero spazio fisico in cui le culture iniziano a parlarsi”.

Considerando quindi il particolare tessuto sociale di Alte Ceccato si sono avviate, nel corso degli anni, **all’interno della scuola e nell’ambito del quartiere**, metodologie, modalità di lavoro, iniziative e progetti, facendo riferimento a quei suggerimenti pedagogici che invitano a pensare **“la scuola come una comunità”** che, nella condivisione di valori, idee e pensieri comuni, ricerca, apprende e sperimenta, prendendosi cura della persona, integrando e valorizzando le differenze.

3.4.1. La metodologia del Cooperative Learning

Alcune insegnanti delle classi prime della scuola Zanella, adeguatamente aggiornate dal corso tenuto dalla Dottoressa Daniela Pavan dell’Associazione “Scintille”²³, hanno applicato la metodologia del “Cooperative Learning”: un metodo didattico in cui gli studenti lavorano insieme in piccoli gruppi per raggiungere obiettivi

²² Edgar Nahoum detto Edgar Morin è un filosofo e sociologo francese.

²³ “Scintille.it” è un gruppo di persone che vive il mondo della scuola e della formazione, ha passione per la crescita educativa e per lo sviluppo personale all’interno delle istituzioni e perciò progetta con le Scuole e gli Enti Pubblici o Privati che lo richiedono, specifici percorsi di formazione sul cooperative learning, sulla relazione e sulle tematiche che più in generale possono sviluppare la qualità nella didattica (progettazione per competenze, gestione delle dinamiche di gruppo, percorsi di prevenzione al bullismo, al burn out dell’insegnante).

comuni, cercando di migliorare reciprocamente il loro apprendimento.

“Organizzare la classe attraverso i gruppi cooperativi permette agli alunni di impegnarsi nelle relazioni con continuità, progettando un ambiente nel quale i membri del gruppo si supportano, si aiutano, si incoraggiano, si assistono reciprocamente per lavorare più efficacemente nei compiti, fare progressi nelle discipline e apprendere. I bambini interagiscono tra loro tutti i giorni all’interno e attraverso la classe, discutendo gli incarichi, e aiutando chi ha bisogno nei compiti per casa. L’uso del gruppo tende a migliorare la frequenza, a personalizzare il lavoro richiesto a scuola, e migliorare la qualità/quantità dell’apprendimento” (Ellerani, Pavan, 2).

Nei gruppi di apprendimento cooperativo gli alunni si dedicano con piacere all’attività comune, sono protagonisti di tutte le fasi del loro lavoro, dalla pianificazione alla valutazione, mentre l’insegnante è soprattutto un facilitatore e un organizzatore dell’attività di apprendimento.

Il Cooperative Learning prevede, tra l’altro, l’insegnamento diretto delle competenze sociali che gli studenti devono saper usare per lavorare con successo con i pari. Si intende per competenza sociale un “insieme di abilità consolidate e utilizzate spontaneamente e con continuità dallo studente per avviare, sostenere e gestire un’interazione in coppia o in gruppo”. Le abilità sociali non sono innate, ma devono essere identificate e insegnate.

È necessario motivare gli alunni e dare loro l’opportunità di usarle in contesti autentici di apprendimento. Se esse non vengono insegnate, gli insegnati non devono aspettarsi che gli studenti siano capaci di metterle in pratica. Quando poi i gruppi di apprendimento funzionano da tempo o si impegnano in attività complesse, sono le abilità sociali a determinare il livello di successo del gruppo stesso. Infatti la comunicazione difettosa influisce non solo sul livello di amicizia ma anche sullo scambio di informazioni, sullo scambio delle risorse, sull’efficacia del feedback per migliorare il compito.

I fratelli Johnson²⁴ hanno distinto queste abilità in quattro categorie:

1. abilità che aiutano gli studenti a stare insieme in gruppo (abilità comunicative e di gestione di conflitti);
2. abilità che aiutano i gruppi a funzionare bene, rispetto alla realizzazione del compito (abilità di leadership);
3. abilità di apprendimento per comprendere il materiale fornito;
4. abilità di stimolo all’approfondimento e alla riflessione. Abilità che aiutano gli studenti a stare insieme in gruppo (abilità comunicative e di gestione di conflitti)

²⁴ *Teorici del Cooperative Learning negli U.S.A. con Robert E. Slavin, Elliot Aronson e Spencer Kagan.*

Spencer Kagan, docente di Psicologia e di Educazione all'Università di Berkeley, in California è ricercatore internazionalmente riconosciuto, autore di oltre 80 libri, tradotti in sei lingue, e moltissimi articoli scientifici in tema di apprendimento cooperativo, di intelligenze multiple e di formazione del carattere.

Egli indica alcune strutture che sono state utilizzate dalle insegnanti delle classi prime per migliorare le abilità sociali, promuovendo entusiasmo, fiducia e aiuto reciproci, indispensabili per permettere di ottenere risultati soddisfacenti:

- Turn toss: lanci a turno
- Il Bruco cieco
- Round table

Il “**Turn toss**” è una struttura adatta anche a bambini piccoli. In una conversazione/discussione un componente del gruppo appallottola un foglio di carta e lancia la pallina ad un compagno per stabilire il turno di parola. Si può usare la variante del gomitolino per evitare che qualche bambino non riceva mai la palla. Quando un bambino lo riceve deve avvolgere una parte del filo al polso e poi lanciarlo ad un compagno. Alla fine i bambini risulteranno tutti “legati”, questo può anche rafforzare il sentimento di appartenenza al gruppo.

Il “**Bruco cieco**” consente di esercitare la capacità di affidarsi all'altro e di aiutarsi reciprocamente. È funzionale alla costruzione di un buon clima di classe: ci si mette in fila con le mani sui fianchi del compagno che precede. Il capofila ha gli occhi aperti, gli altri hanno invece gli occhi chiusi; il capofila parla con i compagni mentre li guida per la stanza, dando così un aiuto: ad intervalli l'insegnante propone il cambio e chi si trova in testa va in coda alla fila. Quando tutti gli studenti hanno fatto il capofila, i compagni di gruppo tornano ai loro posti e riflettono su come si sono sentiti in qualità di capofila e di compagno cieco. Tale esercizio favorisce quindi l'interazione tra gli studenti in una dimensione di fiducia. La riflessione finale invece permette di esercitare la capacità di analizzare e poi riferire il proprio vissuto emotivo.

Nel “**Roundtable**” l'insegnante pone una domanda. Ogni bambino disegna o scrive la risposta nel fondo pagina, poi piega il foglio e lo passa al compagno vicino, che in questo modo non può leggere la risposta scritta precedentemente. Il foglio e la penna girano intorno al tavolo finché tutti i bambini del gruppo hanno terminato. Alla fine i bambini discutono e giungono ad un'unica condivisione delle risposte.

3.4.2. L'italiano prima di tutto, per i bambini e per le loro mamme.

Il progetto di alfabetizzazione.

Il POF²⁵ dell'Istituto individua “percorsi educativo-didattici personalizzati che privilegiano l'apprendimento della lingua italiana”.

Al riguardo, uno dei progetti comuni a tutte le classi della Scuola Primaria, caratterizzate dalla presenza di alunni non italofofoni è il progetto “L'italiano prima di tutto”, un percorso mirato e propedeutico alla facilitazione dell'integrazione che mira a prevenire il disagio, l'emarginazione, i ritardi e gli abbandoni attraverso il superamento graduale delle difficoltà linguistiche. Il progetto si articola nelle seguenti fasi:

I. Comprensione della lingua orale

- a) Ascoltare e comprendere semplici e brevi messaggi orali ricorrenti nel linguaggio della classe
- b) Ascoltare e comprendere micro-messaggi orali relativi ad aspetti concreti della vita quotidiana
- c) Ascoltare e memorizzare filastrocche, giochi di parole, poesie
- d) Ascoltare e comprendere brevi racconti relativi a esperienze concrete vissute da altri, con il supporto di immagini e drammatizzazioni

2. Produzione della lingua orale

- a) Parlare con pronuncia “accettabile” al fine di essere compresi
- b) Usare vocaboli ed espressioni di uso frequente per denominare cose, persone, animali, oltre a costruire campi lessicali con nomi, verbi, aggettivi
- c) Chiedere e dare informazioni:
 - sulla propria identità
 - sull'ambiente della scuola
 - sull'ambiente familiare
 - sulle qualità più evidenti di persone, oggetti e situazioni
 - sulla posizione e la collocazione nello spazio e nel tempo
 - chiedere una cosa
 - chiedere a qualcuno di fare qualcosa
- d) Raccontare brevemente fatti e avvenimenti relativi all'esperienza personale recente
- e) Sostenere una breve conversazione

3. Comprensione della lingua scritta

- a) Decodificare e leggere:
 - possedere la corrispondenza grafema fonema
 - leggere i digrammi, i trigrammi e i suoni complessi

- b) Leggere e comprendere brevi testi:
- associare la parola all'immagine
 - associare brevi frasi a immagini
 - rispondere a semplici domande strutturate sul testo
 - comprendere il significato globale di un breve testo
 - eseguire una serie di istruzioni scritte
 - ordinare in sequenze
4. Produzione della lingua scritta
- a) Scrivere e trascrivere:
- riprodurre i suoni semplici e complessi
 - scrivere, sotto dettatura, parole conosciute
 - scrivere, sotto dettatura, brevi frasi
- b) Completare brevi testi:
- sostituire la parola al disegno o all'immagine
 - trovare la parola mancante o nascosta
 - trovare la frase mancante
- c) Riordinare le parti di un testo:
- riordinare la frase
 - rimettere in ordine due o più frasi
 - riordinare semplici sequenze temporali
- d) Saper utilizzare la lingua posseduta in semplici produzioni scritte:
- scrivere brevi didascalie relative ad immagini conosciute
- e) Saper utilizzare la lingua posseduta per scopi funzionali:
- compilare un semplice questionario con i dati personali
 - saper scrivere i compiti nel diario
 - scrivere una cartolina

Il tema della L2 diviene quindi un elemento chiave nelle sfide che sta affrontando il sistema educativo della piccola località, anche e soprattutto in relazione alle gravi difficoltà linguistiche espresse dalla maggior parte dei cittadini bangladesi residenti.

Spesso sono gli stessi figli a dover fungere da mediatori linguistici per i loro genitori; sull'apprendimento dell'italiano L2 si concentrano infatti gran parte degli esigui fondi destinati all'Istituto. Va sottolineato che

la presenza massiccia, in un centro di ridottissime dimensioni, di una così numerosa collettività linguistica e mononazionale non facilita la socializzazione nella lingua adottiva italiana in quanto, nell'ambito familiare e comunitario, c'è la tendenza a comunicarsi in lingua materna.

E' quindi urgente che la comunità bangla non si chiuda nell'isolamento, nell'autoreferenzialità, nel senso del "provvisorio", e che (soprattutto le donne e le mamme bangladesi, per le quali sono stati organizzati appositi corsi) partecipino alle attività di alfabetizzazione in lingua italiana.

E' certo che, in ogni città italiana, si riscontra una notevole difficoltà nell'educazione degli adulti, in particolare delle donne di alcuni gruppi culturali in quanto condizionate da tradizioni antiche. È significativo qui sottolineare come i corsi organizzati sia dal Centro Territoriale Permanente che da "I lavoratori in corso" (associazione di promozione sociale molto attiva sul territorio), nonostante lo straordinario afflusso di iscritti, abbiano solo in pochi casi potuto attivare gruppi classe di livello superiore all'A2 del QCER, un livello che, come è risaputo, offre da alcuni anni la possibilità di accedere al permesso di soggiorno per soggiornanti di lungo periodo oltre che ad alcuni corsi professionali.

3.4.3. Laboratorio linguistico di potenziamento della lingua italiana L2.

Il Progetto Insieme

L'intervento si è focalizzato sulla comprensione e sulla produzione orale, utilizzando una metodologia umanistica affettiva incentrata sul lavoro cooperativo e di gruppo e finalizzata all'esercizio autentico ludico e spontaneo della lingua seconda. Nel farlo sono state utilizzate canzoni e filastrocche, giochi didattici per l'apprendimento dell'italiano L2 e libri di testi specifici della materia e corrispondenti all'età del gruppo classe. Sono stati effettuati un test d'ingresso attestante le competenze all'inizio del laboratorio nonché un test all'inizio delle attività del secondo quadrimestre.

Al termine del laboratorio sono stati quindi consegnati, oltre ai test appena citati:

- alcune pagine rielaborate del "Quaderno dell'integrazione";
- una valutazione discorsiva elaborata dal facilitatore linguistico;
- una valutazione del livello linguistico in riferimento al QCER;
- una griglia sulle competenze linguistiche e sul saper fare con la lingua a livello
- orale (tratte da G. Favaro, "L'integrazione comincia dai più piccoli").

3.4.4. "Assistenza Compiti" e corsi d'Italiano L2 rivolti alle mamme

Il “servizio di assistenza compiti”, è stato attuato con l’obiettivo primario di aiutare gli alunni a uno studio più consapevole delle discipline storico-geografico-scientifiche, utilizzando l’ “errore” come una risorsa preziosa per stimolare la riflessione sui contenuti svolti e trovare insieme una soluzione diversa. Si è cercato di sviluppare la capacità di sintesi e ragionamento di ognuno focalizzandosi sulla strutturazione di schemi e mappe per riassumere e acquisire una sintetica conoscenza degli argomenti trattati.

Lavorando insieme e aiutandosi reciprocamente gli alunni hanno migliorato l’autonomia personale e il senso di responsabilità sviluppando tra loro una positiva interdipendenza in quanto ciascun alunno si è sentito responsabile dei risultati dell’intero gruppo.

Il corso per le mamme svolto presso la scuola Don Milani, oltre a rappresentare un’occasione di incontro e socializzazione tra donne straniere, ha avuto come scopo principale la conoscenza della lingua italiana. La partecipazione al corso è stata costante e numerosa, con 20 presenze effettive. Ha riscosso l’adesione di quasi la totalità delle mamme che avevano già partecipato ad un corso L2 l’anno precedente, con l’aggiunta di un numero consistente di nuove iscritte, soprattutto di origine indiana. L’eterogeneità di competenza in L2 ha reso necessario, dopo le prime settimane, dividere il gruppo in due classi distinte per livello, rispettivamente A1 (base) e A2 (base).

Secondo un approccio comunicativo e umanistico-affettivo, si è scelto di veicolare l’apprendimento attraverso diverse tecniche e strumenti, tenendo come filo conduttore il metodo situazionale, basato cioè sull’uso della lingua in reali e concrete situazioni quotidiane. Molte delle barriere, sia linguistiche che di pregiudizio, che separavano alcune donne di diversa nazionalità, sono state presto abbattute, facendo nascere amicizie e simpatie continuate anche al di fuori della scuola.

Alla fine del corso è stata organizzata a scuola una piccola festa in cui le signore hanno condiviso cibi e specialità dei loro paesi. Molte hanno più volte espresso la volontà di continuare il corso di italiano anche negli anni successivi, magari più a lungo!

Il corso tenuto presso i locali della scuola dell’infanzia “Jean Piaget” di Alte Ceccato ha avuto una durata trimestrale per un totale di 25 ore ed è stato rivolto alle donne migranti i cui figli e figlie sono iscritti a tale scuola.

Le iscrizioni sono state 19, ma le effettive partecipanti del corso, ovvero coloro che hanno partecipato con assiduità alle lezioni sono state 12. La classe è stata composta principalmente da donne di origine bengalese di un’età compresa tra i 23 e i 35 anni, con una buona scolarizzazione presso il paese d’origine, per un totale di 9 persone; le restanti componenti della classe hanno origini differenti: Burkina Faso, Senegal e Cina e sembrano

provenire da contesti di alfabetizzazione e scolarizzazione difficili.

Nel complesso la classe può essere inquadrata in un livello A0 piuttosto alto, all'interno del quale, però, esistono disomogeneità e differenze per quanto riguarda le competenze e le capacità acquisite.

Sono state analizzate le capacità maturate relativamente ai seguenti obiettivi:

Letto-scrittura e spazialità: la maggior parte delle donne che hanno partecipato al corso hanno una buona confidenza con la scrittura sia nella lingua di partenza che in italiano, molte scrivono in stampatello maiuscolo, ma alcune sanno scrivere anche in corsivo, hanno una buona percezione della spazialità della pagina, comprendono gli schemi riassuntivi proposti, sono in grado di completare le schede fornite dall'insegnante e di comporre parole ed elenchi di parole in maniera autonoma. Una minoranza ha invece riscontrato profonde difficoltà nelle competenze di scrittura e nella lettura delle parole, dovuta alla capacità non ancora consolidata di percepire lo spazio della pagina. In questi casi si è cercato di mettere in atto un'azione specifica, rivolta prima al riconoscimento scritto e orale delle singole lettere, poi delle sillabe e infine delle parole.

- Capacità associativa suono-segno e conseguente discriminazione: Tutte le donne partecipanti al corso hanno dimostrato una buona capacità associativa discriminativa.

Produzione orale e comprensione: la produzione orale e la comprensione sono ancora piuttosto scarse in molte partecipanti. In particolare le donne di origine bengalese hanno riscontrato, nonostante la buona scolarizzazione molte difficoltà nel prendere confidenza con la dimensione orale, a differenza delle donne di origine africana, che, seppure con un grado d'istruzione più basso, hanno una produzione orale più audace e sviluppata, così come la comprensione.

Ogni lezione è stata svolta secondo la seguente struttura:

- 1) Esercizi di letto-scrittura atti a introdurre o consolidare l'argomento trattato.
- 2) Riflessione linguistica sugli esercizi svolti tesa a stimolare il riconoscimento della regola grammaticale o della caratteristica morfologica e/o fonetica o semantica in questione. Costruzione partecipata della regola o del fatto linguistico su cui si vuole porre l'attenzione.
- 3) Produzione scritta autonoma o insieme con successiva verifica e correzione di gruppo.
- 4) Produzione orale su un tema specifico.

3.4.5. Insegnamento della lingua inglese. Il progetto "New World"

Il progetto "New World", un progetto di potenziamento della lingua inglese è in atto da tre anni nelle Scuole primarie dell'Istituto. Ha avuto inizio nell'anno scolastico 2011- 2012 a favore delle classi prime; nell'anno scolastico 2012-2013 ha coinvolto le classi prime e seconde e nello scorso anno le prime, seconde e terze

delle scuole primarie dell'Istituto Comprensivo. La realizzazione è stata possibile grazie al prezioso contributo dell'Inner Wheel Club di Arzignano e del Comune di Montecchio Maggiore. Agli alunni coinvolti nel progetto è stata proposta un'ulteriore ora settimanale di lingua inglese con insegnanti madrelingua. Le lezioni hanno avuto diversi fili conduttori, così articolati nei successivi anni scolastici:

- “The adventures of Cappuccetto Rosso” (anno scolastico 2011-2012).
- “The adventures of Sherlock Holmes” a Londra (anno scolastico 2012-2013).
- L'utilizzo di opere d'arte contemporanea (anno scolastico 2013-2014) per la descrizione di personaggi e ambienti: i bambini erano invitati a porsi nei panni dei personaggi rappresentati eseguendo giochi di ruolo impegnativi per la produzione in lingua inglese, ma divertenti perché di stimolo allo sviluppo della fantasia e della creatività.

I bambini raccontano le avventure dei personaggi attraverso le tecniche della drammatizzazione, canti, filastrocche e movimento: interpretando personaggi di fantasia gli alunni intervengono attivamente riuscendo ad utilizzare la lingua inglese in modo naturale. Da notare l'uso quasi esclusivo della lingua inglese durante le lezioni tenute dalle insegnanti madrelingua anche quando l'insegnante risponde alle domande rivolte dagli alunni in italiano. Per la spiegazione e la presentazione di nuovi vocaboli, l'insegnante si avvale di oggetti, immagini e illustrazioni. Hanno un ruolo fondamentale nell'apprendimento della lingua la mimica, la gestualità e la simulazione. Tale progetto, in un'ottica di interculturalità e multiculturalità ha lo scopo di offrire a tutti i bambini la possibilità di comunicare in modo diverso e alternativo alla Lingua Madre, vivendo quindi la medesima esperienza dei compagni non italofofoni.

Il bilinguismo e il trilinguismo sono in effetti sempre più necessari nella nostra società multilingue, basata su un'economia globale e questo progetto ha contribuito a qualificare l'offerta formativa dell'Istituto Comprensivo2.

3.4.6. Il Festival Castellano delle Lingue Madri (Veneta, Italiana e del Mondo)

La scuola primaria “ G. Zanella” porta avanti in maniera egregia una Buona Pratica già consolidata in molti paesi del mondo, quella di celebrare tutte le Lingue Madri delle persone che risiedono nel territorio. La giornata internazionale della Lingua Madre è stata indetta dall'UNESCO e riconosciuta dall'Assemblea Generale dell'ONU, su proposta del **Bangladesh**, per ricordare il 21 febbraio 1952, quando diversi studenti bengalesi dell'Università di Dacca furono uccisi dalle forze di polizia del Pakistan (che allora comprendeva anche il Bangladesh) mentre protestavano per il riconoscimento del bengalese come Lingua ufficiale. Difendendo la propria Lingua, i bengalesi difendevano i propri diritti di popolo, la propria cultura, i propri valori, la propria

storia e tradizioni, in una parola la propria identità e indipendenza.

In occasione del Festival Internazionale delle Lingue Madri del 22 Febbraio 2014 si è tenuta una conferenza presso la scuola “Zanella” in cui i Dott. Francesco Della Puppa ed Enrico Gelati hanno presentato il loro studio antropologico culturale su: “Alte Ceccato: realtà locale, città globale. Ritratto a Nord Est di un quartiere “normalmente multiculturale”. La presentazione di questo studio socio-antropologico-culturale permette di riflettere sulle problematiche che un territorio così complesso presenta a tutti i cittadini chiamati a rispondere alle nuove risorse che il contesto multiculturale e plurilinguistico offre. Nell’occasione sono stati presentati le attività e i progetti svolti nelle scuole. Ad allietare l’evento sono intervenuti poeti, musicisti e narratori, che si sono espressi nelle loro lingue madri.

L’iniziativa è stata resa possibile dalla sinergia tra scuola, ufficio Migrantes della Diocesi di Vicenza, associazione Lavoratori in Corso ed associazione Donatori di Sangue di Montecchio Maggiore, che da alcuni anni sostengono attività volte a favorire il dialogo interculturale.

In tutte le parti del mondo, gli immigrati difendono la propria Lingua Madre. Parlandola. Recitando poesie, filastrocche, scioglilingua; cantando inni e canzoni, recitando preghiere; facendo spettacoli, gustando piatti che conservano le ricette antiche dei progenitori; danzando e ballando come facevano i nonni sull’aia o i genitori alle sagre paesane; vestendo costumi colorati che ricordano sfilate storiche; sventolando bandiere che rappresentano la patria lontana e l’orgoglio nazionale.

La Lingua Madre è tutto per un migrante. E’ il vettore principale della suo patrimonio culturale. Lo possono testimoniare i figli dei figli degli emigrati italiani che, pur vivendo all’estero da moltissimi decenni e anche senza aver mai conosciuto l’Italia, continuano a parlare il proprio antico dialetto familiare e la lingua di Dante, dentro casa e nei propri quartieri, con scuole, negozi, ristoranti, sale di ritrovo e chiese biligui, facendo rivivere anniversari e feste con tanta nostalgia.

Celebrare la festa di tutte le Lingue Madri (cominciando dalla lingua Veneta e quella italiana a quella di tutti gli immigrati residenti) significa riconoscere che **tutte le lingue hanno pari diritti, cioè che tutte le persone hanno pari dignità**. Che non ci sono culture di serie A e di serie B. Che gli immigrati in Italia devono certo dominare bene l’italiano e rispettare le leggi italiane, ma nello stesso tempo che l’integrazione non deve essere intesa come assimilazione, bensì come rispetto e valorizzazione del pluralismo e delle differenze specifiche(

culturali, religiose, ecc.), che si manifestano anche attraverso l'uso idiomatico materno.

Il valore delle Lingue Madri

Le circa seimila Lingue esistenti oggi sul nostro pianeta sono tutte creazioni del genio umano, ognuna di esse è espressione di una peculiare visione del mondo, tutte insieme costituiscono un coerente sistema di valori e di significati e rispecchiano fedelmente le diversità culturali dell'umanità. Che valore ha una Lingua per un popolo? Anzitutto un valore politico. **La Lingua è lo strumento principale di una cultura**, il remo di una canoa. Quando si perde il remo, la canoa si arena. Quando muore una Lingua, muore non solo una parte della storia e del patrimonio dell'umanità, ma anche un cumulo di saperi, trasmessi attraverso milioni di anni da parte di esseri umani che hanno appreso a convivere con la natura in un ecosistema particolare. La Lingua è ciò che mette ordine, secondo le connessioni categoriali proprie ad ogni cultura, nell'uso della natura in un tutto organico che si chiama cosmovisione. Ogni Lingua ha il suo modo di percepire l'uomo e la natura, di esprimere gioia e dolore, di trovare significato nel flusso degli eventi. **Pregare o amare, sognare o ragionare, evocano cose diverse se fatte in italiano, in tedesco, in farsi, in arabo, in cinese, in bangla o in una delle centinaia di lingue praticate nell'Amazzonia.** Come certe piante e animali sono responsabili del mantenimento di vasti ecosistemi, così le Lingue portano nel tempo tenui culture. Quando la specie scompare, l'ecosistema collassa; quando muore una lingua, una cultura svanisce. Assieme alle Lingue, si sono dissolte intere concezioni di ciò che significa essere "umani". **La costruzione di un dialogo autentico presuppone rispetto per le Lingue. Nelson Mandela ha detto "parlare a qualcuno in una Lingua che comprende, consente di raggiungere il suo cervello. Parlargli nella sua Lingua Madre significa raggiungere il suo cuore".**

Due, tre, molte Lingue nelle nostre scuole!

Gli studi compiuti dall'UNESCO dimostrano che conseguono risultati scolastici migliori, i bambini che fin dalla più tenera età hanno appreso nella loro Lingua Madre ma che contemporaneamente sono stati esposti ad altre lingue (a quella nazionale e alle altre) e che questo contesto multilingue promuove meglio il riconoscimento dell'uguaglianza e facilita l'integrazione (senza assimilazione), cioè con rispetto delle **multiple appartenenze identitarie.**

In effetti, la nostra scuola è inadeguata alle sfide della globalizzazione se non insegna, fin dai primissimi anni, varie lingue del mondo. Il multilinguismo è nostro alleato per garantire un'istruzione di qualità per tutti, promuovere l'integrazione e combattere la discriminazione. Il bilinguismo, il trilinguismo è un'arma in più per un giovane. Gli studi dei ricercatori hanno dimostrato che il suo cervello è più reattivo; apprendere già fin dalla più tenera età due o più lingue permette di destreggiarsi meglio tra diversi stimoli, senza fatica, scre-

mando in automatico le informazioni rilevanti rispetto a quelle non rilevanti, allenandolo così a gestire più compiti contemporaneamente, passando velocemente da un interesse ad un altro. **L'uso delle nuove tecnologie** nell'educazione scolastica costituisce una potenzialità per l'istruzione inclusiva. **In combinazione con il multilinguismo, queste tecnologie moltiplicano la nostre capacità d'azione.** Approfittiamone al massimo. La nostra generazione trae vantaggio dai nuovi mezzi di comunicazione e dal nuovo spazio comune mondiale reso disponibile da **Internet**.

Il bilinguismo e il trilinguismo rappresentano una ricchezza perché permette al bambino e al giovane di confrontarsi con più lingue e quindi con più culture diverse, imparando una maggiore tolleranza e interesse anche verso le culture che ancora non conosce. Un vero poliglotta non è mai razzista xenofobo, non è arrogante volgare, non è fondamentalista ottuso, sa ascoltare, ha imparato a chiedere per piacere, sa dialogare e apprezzare. Ha atteggiamenti democratici, ha il senso delle regole, conosce i diritti e i doveri propri e degli altri, e gli ambiti di ognuno.

L'apertura mentale è sicuramente facilitata dall'uso di varie lingue come è altrettanto sicuro il suo contrario: chi resta chiuso nei limiti di un solo linguaggio, ha notevoli difficoltà a capire e ad accettare i cambiamenti in corso nel mondo e che hanno trasformato il locale da monoculturale, monolinguisco e monoreligioso in multiculturale, multilinguistico e plurireligioso. La qualità della nostra vita civile, la coesione sociale (senza ghetti!), **le opportunità di lavoro giovanile e la stessa espansione della nostra produzione e del commercio** hanno degli indicatori e dei requisiti nella presenza (o no) di un fluido multilinguismo.

Il Festival delle Lingue Madri **ha inciso positivamente sugli adulti non italofoni.** Accogliendo la loro lingua, si sono sentiti accolti e valorizzati non solo come genitori e parenti, ma anche come vettori di un patrimonio culturale straordinario (pensiamo alle poesie del bengalese Tagore) e hanno percepito che la scuola " Zanel- la" non mira ad una mera assimilazione.

Ha influito anche **sui genitori italiani** che, talora per la prima volta, hanno "gustato" non solo la musicalità, delicatezza e perfezione di modi di esprimere sentimenti ed emozioni umane (amore, solitudine, nostalgia, tenerezza, dolore, gioia, lontananza, ecc., ma anche la fonetica diversa. In altre parole, hanno iniziato ad aprirsi, a lasciarsi avvolgere dal globale.

Infine, il Festival ha riproposto agli insegnanti più sensibili l'urgenza di proseguire nella costruzione di **"un curriculum interculturale"**, cioè di un piano didattico di lavoro dove siano inseriti testi, poesie, fiabe, ricorrenze nazionali, tradizioni dei paesi da cui sono originari i genitori degli alunni.

3.4.7. Il Progetto “SOS-Tenere”

Questo progetto, sostenuto con fondi FEI(Fondi Europei Integrazione) “SOS–Tenere: percorsi di integrazione e partecipazione attiva nel contesto scolastico ed extra scolastico per minori stranieri in situazioni di disagio”, è stato attivato per promuovere interventi finalizzati a sostenere minori stranieri con difficoltà di apprendimento e/o situazioni di disagio/vulnerabilità e le loro famiglie nei percorsi di integrazione attraverso:

- la collaborazione e lo scambio di buone pratiche di presa in carico e sostegno di minori stranieri con disagio e loro famiglie tra le scuole ed i servizi dei territori coinvolti
- l’offerta di un supporto specifico alle famiglie di minori stranieri nell’individuazione e il riconoscimento della problematica e delle difficoltà socio- scolastiche dei figli e nell’accesso ai servizi.
- la promozione di attività di assistenza ed animazione post-scolastica per migliorare ed ampliare occasioni di confronto, orientamento ed incontro tra minori italiani e stranieri rafforzandone le relazioni con i servizi e fornendo un supporto adeguato per l’orientamento scolastico
- la realizzazione di attività di alfabetizzazione a livello AI alla scuola “Zanella” e “Don Milani”, attraverso la costituzione di 3 gruppi di bambini (7 alunni circa in ogni gruppo)
- assistenza linguistica e di facilitazione ai compiti: servizio svolto in orario extrascolastico per due pomeriggi la settimana per un totale di 4 ore
- promozione di un gruppo giovani 2G ed italiani delle scuole superiori quali animatori peer to peer per le attività di aiuto nella gestione dei laboratori.

3.5. Il Progetto “Comunità Educante” e le Feste Multietniche

Si è deciso di sperimentare anche a livello locale ciò che viene realizzato in altre realtà (es. Stati Uniti d’America) con l’obiettivo principale di ri-creare un tessuto sociale che sia in grado di supportare la comunità e sia in grado di ridare all’adulto un ruolo generativo grazie al progetto “Comunità educante” promosso con la collaborazione della Associazione GEA Cooperativa Sociale²⁶.

Il focus operativo del progetto è **la conoscenza e il rafforzamento dei legami fra genitori e lo sviluppo di abilità sociali necessarie al miglioramento di una comunità che apprende.**

La filosofia di fondo della Cooperativa GEA consiste nel considerare gli immigrati non tanto come rappresentanti di una cultura, quanto di un progetto sociale di emancipazione.

Le finalità dichiarate dalla Cooperativa sono infatti la realizzazione di percorsi di integrazione ed esercizio dei diritti e dei doveri di cittadinanza in tutti gli ambiti di vita della società italiana ed europea. Gli immigrati vivono un complicato processo di aggiustamento identitario finalizzato a trovare un’ “unità combinatoria” tra elementi appartenenti sia al nuovo contesto che al contesto di origine.

In tale processo non incide solo la cultura, ma anche il genere, la provenienza sociale, il livello di istruzione, il tipo di occupazione, la politica di accoglienza sul territorio, il tipo di progetto migratorio.

GEA dunque opera nella scuola per far emergere queste diversità promuovendo una cultura della partecipazione basata sul riconoscimento delle differenze. Le attività, svolte in orario serale extrascolastico, sono state svolte in varie modalità, di cui si citano alcuni esempi:

A coppie, scegliendo tra le seguenti proposte: “Tutto su di voi”, “El Dibujo”, “Chi detta, chi disegna...”

In gruppi da quattro: “Tecnologia”, “La controversia”..

In gruppi da cinque : “Gioco a gettoni”, “La navicella spaziale”...

In grande gruppo :” Il sogno nel cassetto”, “Il razzo a quattro stadi”...

Al termine di ogni incontro sono state condotte attività di debriefing²⁷ per rivedere e verbalizzare insieme le attività realizzate e stimolare tutti i partecipanti ad esprimere i personali stati d’animo sia a livello individuale che di gruppo.

La scuola diventa quindi specchio, megafono, luogo di incontro di dinamiche allo stesso tempo locali e globali, e quindi uno degli spazi sociali maggiormente coinvolti all’interno dei nuovi processi di cittadinanza in corso, che mira a facilitare un inserimento positivo dell’alunno ponendo al centro del patto di corresponsabilità tra scuola e famiglia il suo benessere e i suoi bisogni.

Una proficua collaborazione con le famiglie risulta essere una risorsa preziosa su cui contare in questi delicati momenti in cui i fondi risultano molto decurtati. A questo scopo dall’aprile 2012 si sono attivati nell’Istituto momenti di incontro-scambio tra genitori autoctoni e quelli delle differenti comunità presenti nel territorio che hanno condotto nel 2013 e nel 2014 alla realizzazione delle Feste Multietniche a cui hanno partecipato numerosissimi alunni e genitori, registrando un numero di presenze ben oltre ogni più lusinghiera aspettativa.

4.5.1. Le fiabe interculturali e il progetto “Cenerentola nel mondo”

L’insegnante Miriam Sorgato, funzione strumentale per l’interculturalità, ha coordinato un progetto con la classe IV C “Cenerentola nel mondo”, che ha ricevuto **una menzione speciale alla Biennale di Venezia** nell’ambito di un progetto riservato alle scuole. “Un traguardo molto ambizioso, per i giovani attori che lo

²⁶ GEA è una Cooperativa Sociale senza fine di lucro fondata a Padova nel 2004. Ha per oggetto la promozione e la realizzazione dei processi di integrazione e di cittadinanza attiva delle persone, delle famiglie e delle comunità di migranti. GEA ha maturato esperienze e competenze in ambito di integrazione interculturale, sviluppando servizi di Mediazione Linguistica Culturale, intesa come strumento che agisce nella relazione tra Istituzioni, operatori, migranti e territorio per favorire una lettura complessa delle dinamiche innescate dall’incontro tra utenti stranieri e servizi, counselling interculturale, scrittura, sviluppo e gestione di progetti sociali, supporto e consulenza per gruppi ed associazioni di migranti e servizi pubblici territoriali.

²⁷ Valutazione finale di un processo.

scorso anno hanno vinto il premio nazionale Giorgio Gaber” di Grosseto, riporta il Giornale di Vicenza il 28.03.2014.

Il progetto è nato dall’esigenza di rendere le diverse culture presenti in classe patrimonio comune: metterle in scena rafforza l’identità di ciascuna che viene riconosciuta e valorizzata da tutti. Le fiabe sono da sempre uno dei territori di esplorazione cari ai bambini e grazie ai significati simbolici in esse rappresentati ed agli stereotipi che talvolta sono incarnati ci permettono di riflettere su ciò che la tradizione ci tramanda e su quello che invece sono ora le nostre esigenze culturali.

Partendo dall’assunto che le fiabe sono un “patrimonio comune dell’umanità”, gli alunni hanno cercato le “sorelle” di Cenerentola nelle varie parti del mondo. È così emerso che il nome della remissiva fanciulla nei Paesi dell’Est è *Havrosheka*, *Vassillissa* in Russia oppure che nel lontano Oriente si chiama *Sodewa Bai* mentre nel continente africano esiste la fiera *Natiki*.

Ogni fiaba racconta differenti ambienti, usanze diverse e modi di porsi a volte sconosciuti. Queste ricerche hanno fatto in modo che i bambini presenti nella classe trovassero riferimenti riguardo al paese di origine dei genitori, che chiedessero loro se da piccoli a casa ascoltavano storie raccontate dagli adulti e quali fossero le loro fantasie realizzando un’attività di ricerca di informazioni sulle origini. Gli alunni hanno dimostrato vivo interesse nella ricerca di differenze e somiglianze relative all’uso ad esempio di diversi oggetti magici o alla scoperta del motivo per cui il principe in India si trasforma in *maharaja*²⁸ oppure in Africa è un cacciatore.

I bambini del gruppo classe hanno poi deciso di provare a mettere in scena queste diversità ed è nato un progetto teatrale in cui il ruolo di Cenerentola- Natiki-Sodewa Bay-Havrosheka-Vassillissa è stato scelto da un bambino dotato di una particolare capacità di drammatizzazione e che si è subito calato nella parte.

Il ruolo del cacciatore-principe è stato impersonato da una ragazzina di origini africane, senza dunque imitazioni con gli stereotipi imperanti.

Un processo di questo genere implica l’organizzazione di un tempo dedicato all’ascolto di sé, dell’altro, del gruppo: la successiva rappresentazione teatrale viene quindi ad essere un percorso di crescita comune e rafforza l’attitudine a riflettere sul proprio agito. La scuola diviene così ambiente intellettualmente ricco di stimoli, fertile nella produzione di idee e, nell’elaborazione di nuovi significati, dove si rafforza la coesione e si consolidano i legami.

²⁸ *Maharaja* o *maraggià*, che in sanscrito significa “grande re”, è l’antico titolo utilizzato per i sovrani indiani.

Il percorso teatrale diviene momento di crescita individuale e collettiva, in cui ci si prende cura di sé ma parimenti dell'altro nella condivisione di idee, nella produzione di un progetto comune. Le diverse culture presenti diventano patrimonio comune, il metterle in scena rafforza l'identità che viene riconosciuta e valorizzata, l'utilizzo della lingua madre è vissuto in modo positivo e l'ambito scolastico, che lo accoglie e lo valorizza, permette l'arricchimento di tutti.

Si è cercato che le culture di provenienza, le diverse biografie personali trovassero spazio fra le pareti scolastiche rafforzando il senso di sentirsi accolti nella diversità: ciò aiuta la partecipazione e favorisce il dialogo: per questo le mamme, attraverso un video, sono state presenti nello spettacolo; i loro racconti nelle varie lingue madri hanno portato tracce della loro storia nella realtà scolastica quotidiana. Sono state inoltre proposte in scena anche alcune danze tradizionale bangladesi e gli alunni hanno recitato in diverse lingue oltre all'italiano: romeno, ceco, bangladesi, inglese.

3.5.3. "La scuola in festa si apre al mondo. Viaggio interculturale tra giochi, danze, musica e cibi dal mondo"

A conclusione dell'anno scolastico 2013-2014, grazie alla collaborazione delle Associazioni del territorio come "CAI di Montecchio Maggiore, sezione giovanile", "I lavoratori in corso", "L'associazione culturale bangladesi Shako" e "l'associazione Migrantes Diocesi di Vicenza" nei cortili della Scuola Primaria "Zanella" è stata organizzata un'affollatissima festa interculturale: "La scuola in festa si apre al mondo. Viaggio interculturale tra giochi, danze, musica e cibi dal mondo". Graditissimo il momento di "internazionalizzazione" della festa con l'organizzazione di una spettacolare caccia al tesoro, le cui istruzioni erano scritte in quattro lingue. La scuola è il luogo privilegiato in cui le persone di diverse culture si incontrano, si raccontano: avviene un processo di "socializzazione delle diverse culture": tale realtà presente in molte scuole italiane è così definita dalla dott.ssa Carla Bisleri, docente all'Università Cattolica di Brescia e studiosa di politiche sociali: "Credo di poter affermare che la nostra scuola ha cercato di reggere l'impatto migratorio e si è rivelata in grado di garantire il principio del diritto all'educazione in modo diffuso e capillare, progressivamente attuato e conquistato. Oggi si configura come un baluardo istituzionale sia di fronte ai grandi cambiamenti che alla mutata domanda di educazione. Abbiamo attuato il principio costituzionale e un diritto universale dell'infanzia che, vale la pena ricordarlo, viene prima della condizione sociale ed economica della famiglia.

A giudizio dell'insegnante Sorgato, nella progettazione come nell'azione quotidiana, occorre pensare alla scuola in quanto "opportunità di accesso ad un Bene Comune", che deve garantire l'emancipazione delle persone e la crescita dei più piccoli senza discriminazioni.

Questo principio di grande sfida ci ricorda continuamente che la scuola è fonte di sviluppo per la società intera. Se la scuola non fosse in grado e non fosse sufficientemente valorizzata o socialmente legittimata e sostenuta per continuare ad essere questa risorsa insostituibile per la società, non avremmo solo il problema di accostare culture e lingue diverse, ma ben altri.

La scuola deve essere quel luogo protetto, pensato e delicato che permette la riproduzione dei rapporti sociali e dal punto di vista del bene pubblico e dell'universalità non c'è altro luogo, così significativo, estensivo, e così capillare come la scuola che può assolvere a questa funzione”.

3.5.4. Il progetto “Alte Ceccato, realtà locale-città globale”

Nei primi giorni di settembre 2014, il Collegio Docenti dell'Istituto Comprensivo 2 ha approvato una proposta progettuale dal titolo: “Alte Ceccato, realtà locale-città globale” volta a promuovere strumenti innovativi e sostenibili per rafforzare le competenze nei percorsi di accoglienza ed integrazione socio-scolastica degli alunni stranieri, contrastando il ritardo e la dispersione e valorizzando la partecipazione attiva dei genitori e delle associazioni del territorio.

Gli obiettivi specifici sono i seguenti:

- Rafforzare strumenti “a basso costo” e competenze sostenibili di tutto il personale scolastico per promuovere l'accoglienza e l'inserimento degli alunni stranieri neo-arrivati e delle loro famiglie.
- Valorizzare il ruolo attivo dei genitori, italiani e stranieri, nel supportare la scuola in attività sostenibili di accoglienza, integrazione e supporto scolastico ed extra-scolastico, attraverso la collaborazione, il tutoraggio e l'accompagnamento delle famiglie neo arrivate o in difficoltà.
- Inserimento di un facilitatore linguistico che segua i bambini con scarse o nulle conoscenze della lingua italiana con percorsi ad hoc e che supporti le insegnanti aiutandole a reperire materiali semplificati per le attività di studio delle discipline.
- Promuovere nel territorio un volontariato competente che affianchi la scuola nel sostegno linguistico in orario scolastico degli alunni neo arrivati e/o con carenze linguistiche e supporti gli alunni in difficoltà nelle attività extrascolastiche (supporto linguistico e doposcuola).
- Promuovere la conoscenza della lingua italiana fra le mamme immigrate per favorire la loro partecipazione attiva durante l'esecuzione dei compiti dei figli.
- Valorizzare le diverse competenze degli alunni attraverso attività che consentano di esprimersi secondo i loro molteplici linguaggi e che diversificano l'offerta formativa anche attraverso l'apprendimento della lingua inglese in un'ottica di internazionalizzazione dell'istituto scolastico.

Le azioni previste sono:

- 1) Coordinamento, gestione e monitoraggio di progetto.
- 2) Rafforzare interventi e competenze del personale scolastico per promuovere l'accoglienza e l'inserimento degli alunni neo-arrivati e delle loro famiglie.
- 3) Valorizzare il ruolo attivo dei genitori, italiani e stranieri, nel supportare la scuola in attività sostenibili di accoglienza, integrazione e supporto scolastico.
- 4) Valorizzare le competenze presenti nel territorio disponibili ad affiancare la scuola nelle attività di rafforzamento linguistico e doposcuola sia per alunni italiani che provenienti da Paesi terzi.
- 5) Valorizzare le diverse competenze degli alunni attraverso attività che consentano loro di esprimersi secondo i loro molteplici linguaggi.

4. La scuola secondaria di I grado "Marco Polo". Le problematiche della Seconda Generazione

La scuola secondaria di Primo grado è *"finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea. È caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi; fornisce strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione; introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea ed aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione"*²⁹.

Poiché la presenza nella scuola di alunni stranieri costituisce un'importante occasione per favorire la promozione dei valori di tolleranza e solidarietà attraverso esperienze che conducano al confronto e all'interazione tra diversi, nella scuola secondaria si realizzano numerose attività interculturali che mirano a sviluppare i seguenti obiettivi:

- creare un clima di accoglienza verso gli alunni non italo-foni o neoarrivati e le loro famiglie, tale da ridurre al minimo il disagio dell'inserimento nel nuovo contesto, accompagnando gli alunni stranieri nel loro percorso di formazione finalizzato a garantire pari opportunità di cittadinanza.
- educare alla solidarietà, alla condivisione, al rispetto, all'accoglienza e all'aiuto reciproco.
- promuovere la formazione di conoscenze ed atteggiamenti che inducano a stabilire rapporti dinamici tra le culture favorendo la comunicazione e il rapporto interpersonale nella prospettiva di stimolare

²⁹ Art 2 comma f della legge del 28/03/2003, n° 53, "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale".

una relazione interculturale, attraverso la scoperta dell'alterità come condivisione piuttosto che come barriera.

- conoscere culture diverse dalla propria, con particolare riguardo alla geografia, all'economia, allo status sociale, agli usi e ai costumi dei diversi paesi.
- favorire lo sviluppo di uno spirito critico quale consapevolezza della relatività delle proprie identità particolari (religiose, nazionali, etniche, sociali) riconoscendo la loro specifica evoluzione spaziale e temporale.
- promuovere attraverso l'inserimento nella scuola una positiva integrazione nel tessuto sociale.
- prevenire l'insuccesso scolastico, riducendo la dispersione e l'abbandono.

Nella scuola dunque l'impostazione pedagogica deve sempre far riferimento a un principio di "interculturalità" che vuole integrare i saperi e aiutare gli alunni a crescere in una società che richiede la costruzione di un'identità sempre più complessa.

Le diverse discipline del curriculum oltre ad essere la ragione stessa del lavoro scolastico dell'alunno, rappresentano importanti strumenti di crescita che permettono lo sviluppo di interessi, passioni, curiosità, attitudini, favorendo lo sviluppo dell'autonomia e la crescita personale dell'alunno.

La "Marco Polo" è la scuola secondaria di I grado dell'Istituto Comprensivo n° 2 di Montecchio Maggiore ed è sita in Via Tagliamento n° 15 ad Alte Ceccato.

La mia referente è la Professoressa Simona Servillo, in servizio da sette anni nella scuola, molto attenta e partecipe al complesso processo di immigrazione dei ragazzini che frequentano le classi dell'Istituto. Sottolinea la consistente presenza straniera nella scuola, ricordando alcuni dati: nell'anno scolastico 2007-08 su 197 alunni iscritti, 76 erano immigrati; nell'anno scolastico 2010-2011 su 244 alunni iscritti gli immigrati erano 78; nello scorso anno scolastico su 238 alunni iscritti 90 sono stati gli immigrati.

Come si può osservare, a differenza di quanto si verifica nelle scuole dell'Infanzia e Primaria, la presenza di alunni stranieri nella scuola secondaria di I grado si attesta su **percentuali inferiori al 30%**.

In questo ordine di scuola, a differenza degli altri ordini scolastici precedentemente analizzati, l'emergenza non è tanto quella di promuovere una primissima alfabetizzazione, quanto invece di consolidare e ampliare la conoscenza della lingua italiana attraverso l'acquisizione del lessico specifico delle diverse discipline, necessario per lo studio: i docenti elaborano quindi programmazioni individualizzate, in base agli specifici bisogni educativi degli alunni stranieri ponendo particolare attenzione alla facilitazione degli argomenti che richiedono uno studio individuale, quali la storia e la geografia.

In riferimento all'Art. 36 "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri"³⁰ al punto 6 viene trattata l'importanza dei mediatori linguistici e culturali, quali figure di supporto al ruolo educativo della scuola con:

- compiti di accoglienza, tutoraggio e facilitazione nei confronti degli allievi neo arrivati e delle loro famiglie;
- compiti di mediazione nei confronti degli insegnanti fornendo loro informazioni
- sulla scuola nei paesi di origine, sulle competenze, la storia scolastica e personale del singolo alunno;
- compiti di interpretariato e traduzione (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti) nei confronti delle famiglie e di assistenza e mediazione negli incontri dei docenti con i genitori, soprattutto nei casi di particolare problematicità;
- compiti relativi a proposte e a percorsi didattici di educazione interculturale, condotti nelle diverse classi, che prevedono momenti di conoscenza e valorizzazione dei Paesi, delle culture e delle lingue d'origine. Purtroppo a causa della diminuzione continua delle risorse economiche a disposizione, anche le attività di mediazione culturale subiscono significative riduzioni rispetto al monte ore assegnato per queste attività negli scorsi anni scolastici.

Obiettivo del percorso di insegnamento della lingua italiana ai **ragazzini non italofoeni** è il **raggiungimento del livello BI**³¹: il precedente consolidamento dei livelli AI e A2 permette agli studenti di esprimersi in modo semplice ma completamente autonomo, senza bisogno della mediazione dell'insegnante. Gli obiettivi dei livelli di padronanza della lingua per quanto concerne il livello AI, A2 e BI sono indicati nel quadro comune europeo di riferimento per le lingue, riportato in allegato.

La Professoressa Servillo illustra la situazione degli immigrati G2, o *Seconde Generazioni*, dato che il 40% degli iscritti risulta appartenere a questo gruppo: i ragazzi figli di immigrati che vivono in Italia dove sono nati o sono giunti attraverso il ricongiungimento familiare rappresentano infatti una quota di popolazione in continuo aumento. Essi devono affrontare spesso **sfide impreviste** in una fase particolarmente delicata come quelle dell'adolescenza poiché subiscono la decisione di emigrare in un paese di cui spesso non conoscono la lingua e in cui devono costruire a volte anche nuovi legami familiari, oltre che sociali.

I genitori dei ragazzi G2, spesso in Italia da molti anni, devono riacquistare il loro ruolo educativo all'in-

³⁰ Documento integrale: *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, dal *dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per lo studente*.

³¹ Si considera il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER)*, in inglese *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*.

terno della famiglia ricongiunta per sostenere i figli: per i giovani di Seconda Generazione, che rappresentano parte del futuro dell'Italia, il traguardo più importante è l'integrazione all'interno della società che si realizza attraverso il successo scolastico e che permetterà loro forse di realizzare il proprio progetto di vita in Italia.

La Seconda Generazione è dunque fondata da “coloro che vivono la prima e fondamentale tappa del processo di crescita e di apprendimento a cavallo di due mondi che si distinguono per valori, norme, tradizioni, politiche di vita, religione e lingua”.

Essi si trovano a vivere “**tra due mondi**” in una condizione di pendolarismo perenne e devono continuamente conciliare condizioni e status troppo diversi (Favaro 2000). L'aumento del numero di minori stranieri ricongiunti o nati in Italia da genitori stranieri, pone ai sistemi educativi nuove difficoltà e obiettivi da affrontare in vista di una piena integrazione dell'“immigrato” nella società di accoglienza che deve prepararsi a integrare le nuove culture, creando attraverso l'approccio interculturale, una dimensione di arricchimento reciproco.

Una sorta di classificazione decimale delle fasce d'età dei ragazzi figli di immigrati emerge da Rumbaut (1997). Lo studioso infatti ha introdotto un'interessante chiave di lettura per definire le diverse tipologie di immigrati di seconda generazione. Le seconde generazioni diventano delle generazioni con grandi differenze, così definite:

1. generazione I.75: popolazione che emigra in età prescolare (0-5 anni) e svolge l'intera carriera scolastica nel paese di destinazione
2. generazione I.50: popolazione che ha cominciato il processo di socializzazione e la formazione primaria nel paese di origine, ma ha completato l'educazione scolastica all'estero
3. generazione I.25: soggetti che emigrano dal Paese di origine dai 13 ai 17 anni

I due processi di socializzazione che interessano le Seconde Generazioni sono la **famiglia e la scuola**. I processi educativi all'interno della famiglia si scontrano con l'**ambivalenza tra il mantenimento di codici culturali tradizionali e il desiderio di integrazione e ascesa sociale nella società ospitante**. I genitori sentono spesso un desiderio di controllo delle scelte dei figli; comportamenti tradizionali della loro cultura si scontrano spesso e volentieri con una società di arrivo che enfatizza i valori dell'emancipazione e dell'uguaglianza.

A tal proposito la Professoressa segnala il bisogno di “occidentalizzazione” avvertito da molti dei suoi alunni non italofoeni: i ragazzi delle scuole di I grado si sentono assolutamente vicini in termini di cultura ed abitudini ai loro compagni italiani.

occasioni ufficiali, come la consegna delle pagelle. I ragazzini soffrono moltissimo per queste imposizioni e spesso lamentano il loro rifiuto nell'indossare abiti sfarzosi ed eccessivi in occasioni che nel mondo occidentale non vengono considerate così formali.

Il minore immigrato svaluta talvolta le figure genitoriali e la propria origine di fronte alla cultura maggioritaria che lo attrae e che però non sempre è in grado di colmare il bisogno d'identificazione e di certezze, poiché risulta come cultura ostile o semplicemente poco conosciuta. Generalmente i minori ricongiunti subiscono la decisione di migrare. Questi ragazzi vivono talvolta forti contrasti a livello emotivo; se da un lato accettano con entusiasmo l'arrivo in Italia per le possibilità culturali e lavorative che offre e per poter stare vicini ai genitori, dall'altro hanno nostalgia degli amici e dei parenti rimasti nel paese di provenienza.

Gli studenti inoltre, grazie alla frequenza della scuola, si trovano spesso in una situazione di più avanzata integrazione culturale nelle società ricevente rispetto ai genitori, soprattutto sotto il profilo della padronanza della lingua. La scuola viene infatti intesa come il "crogiuolo dell'assimilazione", il possibile trampolino della promozione sociale, oppure come l'istituzione sociale in cui si determinano le premesse per il confinamento dei figli degli immigrati ai margini della buona occupazione e delle opportunità di effettiva integrazione nella società ospitante.

I figli delle prime generazioni, educati e scolarizzati in parte in Italia, preludono a una trasformazione sociale in cui l'integrazione deve essere ripensata come intervento interculturale mirato ad accogliere l'immigrato per inserirlo gradualmente nella società ospitante, valorizzando la cultura di cui è portatore.

L'educazione interculturale diventa così un'attitudine alla relazione con l'altro nella sua complessità umana, culturale, storica, nella convinzione che, non sono le culture a entrare in contatto, ma gli uomini.

Molte famiglie temono infatti di subire un "processo di assimilazione culturale", cioè di dover abbandonare la propria cultura e di venire "assorbiti" nella nuova comunità perdendo molte delle caratteristiche culturali proprie. I figli degli immigrati vivono a volte situazioni conflittuali sia con i genitori, spesso più legati ai valori culturali della terra di origine, sia con la società di accoglienza. Il modello di interazione secondo cui, attraverso una progressiva acculturazione, gli immigrati perdono progressivamente i tratti culturali del paese d'origine sembra essere entrato in crisi. Le traiettorie di assimilazione, che la maggior parte degli studiosi avevano ipotizzato lineari, appaiono poco prevedibili: i tratti etnici della cultura d'origine sembrano non scomparire, ma piuttosto rigenerarsi in forme inedite, dando vita a nuove modalità di integrazione.

I ragazzi che invece hanno svolto la socializzazione primaria e la scuola dell'obbligo nel paese di origine, tendono ad apprendere la lingua del paese ospite solo **in funzione veicolare, utilizzando spesso l'interlingua.**

In questo caso il figlio neo-arrivato risente facilmente del richiamo dei legami di appartenenza con la propria comunità e spesso condivide con i genitori il desiderio di tornare al proprio paese, nonché una certa riluttanza a integrarsi nella società ospitante: il bisogno del minore, insieme a quello dei genitori, sarà quindi quello di veder riconosciuta la propria differenza culturale, piuttosto che sentirsi integrato insieme alla famiglia nel nuovo contesto sociale. Il progetto familiare risulta infatti centrale per determinare l'atteggiamento dell' "immigrato" verso la nuova cultura.

Al fine di favorire l'integrazione, la Professoressa Servillo sottolinea quanto sia fondamentale rispettare ed esaltare allo stesso tempo l'esperienza personale dei ragazzi: non bisogna assolutamente affossare le loro tradizioni, né tantomeno accantonarle, ma renderle vive ed interessanti, accostando la cultura nuova a quella tradizionale.

Parlare dell'identità degli adolescenti di origine immigrata significa quindi affrontare il tema della loro **collocazione tra due mondi: quello di origine e quello di accoglienza**. Certamente per questi minori il sentirsi parte di un mondo piuttosto che dell'altro è ancora più problematico, poiché a loro si chiede di prendere posizione rispetto ad una appartenenza che essi non hanno né scelto né vissuto.

Ciò che rende delicata tale fase di crescita per i minori immigrati è vivere il momento di "crisi" adolescenziale parallelamente al processo di elaborazione dell'esperienza migratoria o all'appartenenza a due contesti culturali diversi.

Migrare nell'adolescenza significa spesso per il ragazzo dover ridurre in un primo momento la capacità di comunicare con i coetanei che parlano una nuova lingua e lasciare nel Paese di provenienza amicizie ed affetti molto forti. I ragazzi che giungono in Italia in età adolescenziale si trovano anche a dover ridurre l'autonomia che avevano acquisito da poco nel loro Paese, sentendosi spesso inizialmente disorientati. In questo primo momento i giovani vivono una sorta di regressione che li porta a vivere spazi fisici e sociali di dimensioni ridotte che coincidono inizialmente con l'ambiente familiare.

Vivere l'esperienza della migrazione nel periodo adolescenziale crea spesso nel giovane sfide e difficoltà che si inseriscono nella costruzione identitaria, doppiamente complessa da affrontare: alla fase adolescenziale, che di per sé prevede un percorso di ridefinizione del sé e di passaggio dall'infanzia all'età adulta, si aggiunge il percorso migratorio del minore, con tutto ciò che egli lascia nei paesi di provenienza e che si trova a dover ricostruire da capo.

Degno di nota è sicuramente il lavoro diretto da Luisa Leonini³² che, in una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole di Milano, giunge ad individuare quattro differenti strategie identitarie. La prima è il “**mimetismo**”, che caratterizza coloro che aderiscono totalmente ai modelli culturali e agli stili di vita della società ospitante. La seconda strategia è quella del “**ritorno alle origini**”, dove i ragazzi sono contrassegnati dal rifiuto della cultura della società ricevente e si rinchiudono nelle comunità di appartenenza, frequentando esclusivamente giovani connazionali e seguendo le pratiche culturali del paese di origine. L’ “**isolamento**” invece è la terza strategia e riguarda coloro che si sentono estranei sia alla famiglia di origine che al contesto di ricezione, per questo motivo vivono la maggior parte del loro tempo soli in casa e hanno rapporti sociali molto limitati. La quarta ed ultima strategia, quella del “**cosmopolitismo**”, connota quei ragazzi che esprimono il desiderio di vivere in un contesto diverso, dove siano superati i nazionalismi e le appartenenze etniche (Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005, 3-14).

A tal proposito la professoressa Servillo considera che la maggior parte dei ragazzi frequentanti la scuola Marco Polo sono nella fase di “cosmopolitismo”, e amano definirsi “cittadini del mondo”.

La docente racconta come i ragazzi immigrati si trovino spesso ad affrontare la fase adolescenziale con pochi aiuti esterni: questo tipo di carenza contribuisce a far aumentare la difficoltà dei giovani nel comunicare e condividere esperienze e disagi, sia con i pari, sia con gli adulti “esponenti” della cultura maggioritaria.

È inevitabile quindi, che di fronte a tale disagio, il ragazzo straniero viva la fase adolescenziale in modo ulteriormente conflittuale rispetto ai coetanei autoctoni, costretto a una condizione di precarietà e incertezza rispetto al presente e al futuro.

Ciononostante, dalla vita quotidiana si può facilmente notare come questi ragazzi, coscienti delle condizioni socio-economiche del loro Paese rispetto all’Italia, siano **motivati allo studio, all’apprendimento dell’italiano e delle altre lingue**, per poter accedere all’Università e poter sognare un futuro lavorativo migliore di quello riservato a gran parte dei loro genitori.

Un’attività proposta nelle classi della scuola Marco Polo caratterizzate da un’elevata concentrazione di alunni stranieri è quella del cineforum, con la proiezione per esempio del film *Almanya*, che permette di far luce sui conflitti che vivono spesso i ragazzi immigrati, in contrapposizione tra tradizione e modernità.

La protagonista del film è la famiglia Yilmaz, emigrata in Germania dalla Turchia negli anni ‘60 e giunta ormai alla terza generazione. Dopo una vita di sacrifici, il patriarca Hüseyin ha finalmente realizzato il sogno di com-

32 Docente alla facoltà del Dipartimento di Scienze Sociali e Politiche, Università degli Studi di Milano.

prare una casa in Turchia e ora vorrebbe farsi accompagnare fin lì da figli e nipoti per risistemarla. Malgrado lo scetticismo iniziale, la famiglia al completo si mette in viaggio e alle nuove avventure nella terra d'origine si intrecciano i ricordi tragicomici dei primi anni in Germania (Almanya in turco), quando la nuova patria sembrava un posto assurdo in cui vivere. Lungo il tragitto, però, vengono a galla molti segreti del passato e del presente e tutta la famiglia si troverà ad affrontare la sfida più ardua: quella di restare unita.

Le attività dedicate all'integrazione si svolgono in modo differente nel corso del triennio: mentre infatti nelle classi prime si lavora ancora in modo più concreto e manuale, nelle terze si tratta la letteratura mondiale, studiando autori che affrontano la tematica vissuta. Non bisogna dimenticare che apprendere significa poter disporre, infatti, di fonti educative formali e informali e di mezzi per accedere alle stesse, per promuovere lo sviluppo di opportunità formative con ottica interculturale. A questo proposito, l'insegnante ha illustrato alcuni progetti significativi tra i quali lo studio storico sulla prospettiva esclusivamente eurocentrica delle Crociate.

4.1. Gli studenti come protagonisti: la teatralizzazione delle fiabe

I curricoli di lingua italiana previsti per il I anno di scuola secondaria di I grado prevedono la tematica delle fiabe e delle favole. La fiaba è una narrazione di origine popolare, che deriva dalle storie raccontate oralmente. Le caratteristiche della fiaba sono la brevità del racconto e la presenza di avvenimenti e personaggi fantastici, come fate, orchi, giganti. La professoressa ha tentato quindi di dimostrare ai ragazzi come esse non siano altro che stereotipi che si ripetono in modo differente nelle altre culture. **Le fiabe rappresentano uno strumento universale che rispecchia ogni cultura.**

La favola nasce, invece, con uno scopo completamente diverso: non vuole intrattenere, come la fiaba, ma **educare**. Per questo, la favola presenta sempre, al termine del racconto, una morale, più o meno esplicita. Anch'essa è generalmente molto breve, ma i suoi protagonisti sono animali o esseri inanimati, molto spesso antropomorfizzati, cioè con caratteristiche umane quali la capacità di parlare.

Note a livello internazionale sono le fiabe dei fratelli Grimm³³ (Hansel e Gretel, Cappuccetto Rosso, Rapunzolo), mentre grande esponente delle favole è invece Esopo³⁴. Da ricordare inoltre la fiaba musicale "Pierino e il lupo" di S.Prokofiev.

Le fiabe sono uno strumento in cui **differenze e somiglianze** trovano un importante punto d'incontro, **un**

³³ I fratelli Grimm furono due linguisti e filologi tedeschi, ricordati come i "padri fondatori" della germanistica. Al di fuori della Germania sono conosciuti per aver raccolto e rielaborato le fiabe della tradizione popolare tedesca.

³⁴ Esopo visse nel VI secolo a.C. ed era un grande scrittore di favole. Le sue opere ebbero una grandissima influenza sulla cultura occidentale: le sue favole sono tutt'oggi estremamente popolari e note.

“**ponte**” tra le diverse culture. Una delle modalità più diffuse per fare educazione interculturale consiste proprio nell'utilizzo della fiaba e della narrazione in genere; infatti, attraverso la lettura di una fiaba possiamo scoprire diverse caratteristiche di un popolo. Essa ci permette almeno tre tipi di percorsi:

- **Percorso multiculturale:** le fiabe permettono la scoperta dell'altro
- **Percorso transculturale:** le fiabe permettono di comprendere le molteplici analogie tra luoghi, popoli e culture tra loro molto distanti. A questo proposito, riportiamo un passo di Italo Calvino, al termine del suo studio sulle fiabe italiane: “Io credo questo: le fiabe sono vere. Sono, prese tutte insieme, nella loro sempre ripetuta e sempre varia casistica di vicende umane, sono il catalogo dei destini che possono darsi ad un uomo e a una donna, soprattutto per la parte di vita che appunto è il farsi d'un destino: la giovinezza, dalla nascita che sovente porta in sé un auspicio o una condanna, al distacco dalla casa, alle prove per diventare adulto e poi maturo, per confermarsi come essere umano”.
- **Percorso interculturale:** attraverso le fiabe è possibile viaggiare con la fantasia e conoscere le differenti culture, superando le barriere del tempo e dello spazio.

L'utilizzo di fiabe di popolazioni e culture lontane offre un terreno d'incontro molto fertile, che permette di attivare un approccio interculturale democratico.

Si pensi ad esempio alla fiaba popolare di **Cenerentola** (scritta da Charles Perrault), che conta circa **345 versioni differenti**. La più antica fiaba di Cenerentola venne redatta da un funzionario cinese, Tuang Che'eng-Shih, che l'aveva sentita raccontare da uno dei suoi servi, originario della Cina Meridionale. In quel periodo in Cina era presente la dinastia Tang presso la quale ebbe inizio la pratica di fasciare i piedi delle donne delle classi elevate della società, per volere dell'imperatore che apprezzava esteticamente il piede piccolo di alcune ballerine di corte.

La **versione egiziana** di Cenerentola è quella narrata da Strabone³⁵, dove si racconta della visione di un sandalo, che manda in estasi il faraone.

Il motivo della scarpetta nato in **Egitto** si diffuse poi in Oriente grazie al traffico commerciale sviluppatosi in quel periodo. La società del periodo Tang è infatti una società cosmopolita, che vede fiorire i commerci lungo la Via della Seta, che mettono in contatto la Cina con popoli dell'Asia centrale, del mondo iranico e con il mondo mediterraneo.

Da qui nascono le somiglianze tra la **Cenerentola cinese e la versione irachena** “*il pesciolino rosso e lo zocchetto d'oro*”. In entrambe le versioni è presente il motivo del pesciolino rosso che nella versione occidentale è inesistente. Cenerentola quindi, dalla Cina si è diffusa in tutto l'Oriente grazie ai numerosi contatti commerciali e artigianali, portata e raccontata dai nostri viaggiatori lungo la Via della Seta.

³⁵ Storico e geografo greco, nato ad Amasia, città del Ponto, poco prima del 60 a.C.

In Cenerentola sono presenti infine temi che appaiono universali come la rivalità fraterna e la madre buona su cui piange Cenerentola. La madre cattiva invece è rappresentata dalla matrigna e riflette i sentimenti ambivalenti di ciascun bambino verso la propria madre, che può essere percepita in alcuni momenti come cattiva. I confronti tra la Cenerentola cinese, egiziana, indiana ed europea ha permesso quindi ai ragazzini di mettere in luce punti di contatto e di divergenza.

Le analogie e differenze riscontrate nella loro analisi sono state poi trasformate tramite una trasposizione grafica in fumetti, distribuiti in tutto l'Istituto.

La professoressa mi illustra un esempio di testo semplificato con le relative attività di comprensione proposte agli alunni. Il testo in questione si intitola “L’uccello di fuoco e la principessa Vasilisa”, ed è contenuto nel libro “Fiabe popolari russe”. Il racconto è di Aleksandr Nikolaevic Afanas’ev, scrittore russo, vissuto nella seconda metà dell’Ottocento. Studioso e appassionato del folclore e delle tradizioni popolari dei popoli slavi, dedicò la propria attività alla raccolta e alla pubblicazione di fiabe e di leggende russe. La sua opera è considerata la più significativa e importante raccolta di testi popolari dell’Europa dell’Est, e per essa l’autore ricevette svariati riconoscimenti e premi.

Il contenuto del testo è il seguente: un abile soldato dell’esercito dello zar, il sovrano del vasto regno di Russia nel XIX secolo, durante una battuta di caccia trova una piuma dell’uccello di fuoco: un essere favoloso con piume d’oro e occhi di diamante, dotato di poteri soprannaturali. Da questo fatto ha inizio per lui una serie di avventure e di peripezie, nelle quali deve affrontare grandi pericoli per poter finalmente realizzare il proprio desiderio.

4.2. La creatività femminile e l’Henné universale

La Professoressa Servillo ha invitato le alunne africane e bangladesi a decorarsi a scuola alcune parti del corpo con l’henné; contemporaneamente le loro mamme hanno dipinto con questa tecnica parti del corpo di alcuni compagni di classe italiani. L’insegnante ha innanzitutto spiegato l’origine e il significato di tale pratica che inizialmente era riservata a re e sacerdoti del mondo antico. Successivamente la pratica del tatuaggio con l’Henné raggiunse molti popoli in età romana per poi essere condannata dalla chiesa cattolica come pratica pagana se non addirittura considerata demoniaca. L’henné inoltre presenta **proprietà terapeutiche lenitive e antinfiammatorie** conosciute fin dai primi secoli e dà alla pelle la caratteristica colorazione bruna che tutti conoscono. Ancora oggi le donne di molti paesi medio-orientali utilizzano i tatuaggi su mani e piedi quali **strumento di bellezza e seduzione per i rispettivi fidanzati e mariti**. Il tatuaggio non è permanente e ha una durata varia-

bile da due settimane ad un mese, non è affatto doloroso e lascia sulla pelle un piacevole aroma che si attenua nei primi giorni. Ai soggetti tradizionali tipici delle aree medio-orientali si possono alternare disegni di pura fantasia: tribali, cinesi, animali, fantasie, simboli, etnici, opere d'arte, halloween, polinesiani, dragoni ecc.

Nel Nord Africa gli usi decorativi dell'Hennè variano secondo la cultura di ciascun paese: nelle zone orientali l'utilizzo popolare predilige le decorazioni per abbellire la sposa in vista del **rito nuziale**, invece in altre zone si usa l'Hennè nelle cerimonie che celebrano le nascite, le circoncisioni e altre festività, come ad esempio la fine del Ramadan. In India l'Hennè ha sempre ricoperto il ruolo di **rito propiziatorio** per aiutare l'uomo ad ottenere i favori della divinità e per pronosticare il destino. L'ornamento del corpo è legato non solo alla celebrazione della figura umana, ma anche ad un tentativo di **collegare la corporeità con lo spirito**; prima del rito del matrimonio è consuetudine che lo sposo regali l'Hennè alla promessa sposa, che lo utilizzerà per decorare il proprio corpo quale strumento di bellezza e di seduzione nei confronti del futuro marito.

Le decorazioni assumono un **linguaggio simbolico dai valori esoterici e magici**, come ad esempio il triangolo, che nella tradizione religiosa indiana rappresenta la trinità divina Brahma, Shiva e Vishnu. Anche se lo scopo originario del tatuaggio con l'Hennè è quello del rito religioso, esso rappresenta comunque una forma d'arte legata alla creatività femminile.

Nei paesi arabi è di importanza capitale per segnare avvenimenti importanti, quali il matrimonio, tanto da aver istituito un vero e proprio mestiere, quello della "hannena", la donna specializzata nella lavorazione della henna³⁶, e proprio perché tale pratica risulta essere radicata nella cultura araba in maniera preponderante è risultata particolarmente significativa l'integrazione avvenuta tramite la colorazione del corpo di molti ragazzi, italofoeni e non perché tatuarsi il volto, le mani o le braccia sono gesti che rivelano che il corpo parla anche attraverso "interventi multiculturali", volti a modificarne e completarne la natura biologica. Se confrontato con la parola, il linguaggio corporeo risulta essere più spontaneo ed immediato. Infatti la gestualità risponde a un apparato di significati convenzionali condivisi da un gruppo di persone, che può essere differente rispetto a un altro. Questo fenomeno diventa ancora più evidente in una società caratterizzata da una crescente convivenza di culture differenti.

4.3. Il viaggio alla scoperta dei colori nel mondo

Un altro progetto molto interessante realizzato nella scuola si basa sull'analisi del diverso significato dei colori

³⁶ La *Lawsonia inermis*, nota col nome comune di henna, enna o più spesso col corrispondente francese henné, è un arbusto spinoso della famiglia delle *Lythraceae*. Dalle foglie e dai rami essiccati e macinati si ricava una polvere giallo-verdastra utilizzata come colorante su tessuti e pelle animale. La tonalità rosso bruna varia in funzione della composizione in rami (rosso) e foglie (marrone). Spesso è mescolata con l'indaco per disporre di una maggior gamma di colori.

in base ai paesi considerati: i ragazzi della IB hanno scelto con entusiasmo di indagare sul significato, l'origine e l'uso dei colori nei diversi luoghi.

In Spagna i colori più importanti sono il rosso e il giallo, presenti anche nella divisa dei calciatori spagnoli e nella bandiera. Dall'attività di ricerca sull'uso dei colori spagnoli emerge inoltre che in passato i morti venivano ricoperti di abiti e fiori rossi. Il giallo è però un colore che ha generalmente un significato simbolico negativo. In Oriente rappresenta la terra, in Italia, Germania e Turchia è associato all'invidia mentre nei Paesi Arabi è legato alla malattia.

In Marocco il colore principale è il verde, che simboleggia il paradiso e la natura.

Il bianco nei paesi occidentali generalmente indica purezza, gioia, innocenza, speranza, felicità e pace. **Nei paesi orientali** il bianco è un colore luttuoso: in India è l'unico colore che può indossare una vedova. La simbologia del bianco nei Paesi Arabi è simile a quella dei paesi Occidentali in quanto è associato alla purezza e all'innocenza.

Il rosso generalmente è il colore della passione, dell'amore, della seduzione, ma anche della rabbia e dell'avventura. **In Sud Africa** simboleggia il lutto, mentre in India è propiziatorio: le spose vestono frequentemente di rosso. Anche in Cina il rosso è il colore più amato: il rosso è usato nei matrimoni perché attrae la fortuna ed è il colore della felicità.

Il nero ha una dimensione essenzialmente negativa: in Messico e in Giappone è collegato alla paura, in Occidente al lutto. Accanto alla visione della morte del nero opaco, c'è quella elegante, lussuosa e vitale del nero brillante. In occidente infatti gli abiti neri simboleggiano carriera, professionalità ed eleganza.

In India il bianco è il colore del lutto, della morte e le vedove, dopo che il marito passa a miglior vita, devono indossare un sari bianco per sempre. Nelle moschee in cui si celebrano i funerali per esempio le donne che piangono la perdita del loro congiunto sono tutte vestite di bianco. In India il colore più importante è l'arancione, il colore dei santoni induisti, buddisti e dei turbanti sikh³⁷. È importante sottolineare che questo colore compare anche nella bandiera.

In Cina il colore delle spose è il rosso, e come in India, il bianco è identificato come il colore del lutto, mentre il nero simboleggia la ricchezza, il giallo coraggio e fertilità e il blu l'immortalità.

In Australia il colore del coraggio è il bianco, il verde indica la natura, mentre il giallo l'armonia.

In Messico le donne che sono sposate sono solite indossare un fiocco rosso tra i capelli.

In Perù se le donne si vestono di giallo a Capodanno avranno fortuna tutto l'anno, mentre se indossano indumenti rossi avranno fortuna in amore. Durante le feste religiose e spirituali la gente si abbiglia con vestiti viola, colore della devozione e della penitenza e del Santo Patrono, il Signore dei Miracoli.

Infine **in Brasile** gli uomini invocano l'aiuto degli Dei inginocchiandosi sotto un enorme albero: il Dio della Vita si chiama Oxalà e corrisponde al colore bianco, la Dea della bellezza è Oxum e il suo colore è il giallo. Il rosso è associato al Dio della guerra, Ogum, anche Dio della forza e della vittoria. Il Dio della caccia e delle bestie feroci è Oxossi ed è rappresentato dal verde ed infine il celeste ricorda l'elemento acquatico.

I ragazzini si sono divertiti moltissimo durante lo svolgimento dell'attività di ricerca e alla fine è stato creato un giornalino, che riporta le immagini della teatralizzazione di alcuni colori in vari paesi, foto che ho riportato nelle pagine precedenti.

4.4. La sfilata multiculturale

Un ultimo progetto particolarmente scenografico e di profondo impatto visivo è stato la sfilata di moda con gli abiti tipici dei vari paesi d'origine.

In India le donne portano la *kamiz*, ovvero una camicia lunga che arriva almeno fino all'anca, ma molte volte anche al ginocchio, dando grande libertà di movimento a chi la indossa. Le donne portano anche la *dupatta*, uno scialle lungo e largo che copre il capo, le spalle ed il collo. Sempre in India si utilizza il *sari*, una larga fascia di stoffa di circa un metro, la cui lunghezza può variare dai quattro ai nove metri, che viene avvolta intorno al corpo dell'indossatrice con metodi che variano a seconda della sua funzione. Lo stile più comune di indossare il sari consiste nell'avvolgerlo alla vita, con un capo che gira intorno alla spalla.

Il kimono è un indumento tradizionale giapponese. Esso è una veste a forma di T, dalle linee dritte, che arriva fino alle caviglie, con colletto e maniche lunghe. La veste è avvolta attorno al corpo, sempre con il lembo sinistro sopra quello destro e da un'ampia cintura fissata sul retro chiamata *obi*.

Nell'Africa orientale è molto famoso il *kanga*, ovvero un indumento colorato il cui nome significa "gallina faraona", con riferimento ai colori sgargianti di alcune specie africane.

L'abito spagnolo è molto lungo con balze di velo al collo e in fondo alla gonna. Di solito indossato con scarpe nere con il tacco, viene tipicamente usato per un ballo tradizionale: il flamenco. In Messico si usa invece il *rebozo*, un tipico accessorio femminile. Esso consiste in un rettangolo di tessuto, le cui dimensioni possono variare da 1.5 a 3 metri e può essere realizzato in cotone, lana o seta. Può essere indossato come se fosse una

sciarpa e spesso viene utilizzato per trasportare oggetti. I modelli realizzati in un unico colore e senza fantasie si chiama **chalinás**. Il **rebozo** è spesso usato per le danze folkloristiche messicane.

Tramite questo lavoro di teatralizzazione gli alunni hanno scoperto che la diversità è una ricchezza con un profondo significato antropologico-esistenziale, che incuriosisce per la sua estetica originale e anche diverte.

4.4. Suggestimenti

A tutti è noto quanto, in ogni nazione del mondo e in ogni contesto locale, l'integrazione sia un lungo cammino e complesso. Nel caso scolastico specifico, considerando tutte le difficoltà e i limiti del contesto, più che sottolineare le criticità che del resto sono comuni a tutte le scuole italiane con caratteristiche simili, mi sembra il caso di evidenziare le Buone Pratiche già in corso, il cui consolidamento può favorire ulteriormente il già positivo percorso della scuola.

a. Da parte del corpo docente:

1. **Corsi di prealfabetizzazione in italiano L2:** moduli “dedicati” ed intensivi di italiano L2, che potrebbero essere proposti da metà giugno a fine luglio e durante i primi quindici giorni di settembre, prima dell'inizio delle lezioni. Tale attività, oltre a potenziare l'apprendimento della lingua italiana, potrebbe aiutare i ragazzi ad apprendere la “microlingua delle discipline” poiché lo sviluppo delle programmazioni disciplinari viene spesso rallentato dai ragazzi non italofoni.

2. **Corsi di italiano L2 per le mamme**

3. **Corsi di inglese**

4. **Valorizzazione di tutte le Lingue Madri** (a cominciare dalla lingua veneta, italiana, inglese, ecc. includendo quelle dei genitori dei ragazzi): apprendimento linguistico e multilinguismo, valorizzazione dei genitori come vettori delle culture di provenienza.

5. **Fiabe interculturali e loro teatralizzazione**

6. **Giochi di diverso genere** (sportivi, musicali, creativi, matematici) in cui si compete in coppie formate da un alunno italiano ed uno non italofono. Secondo me, tali attività potrebbero dare ottimi risultati, poiché offrono la possibilità di collaborare insieme per il raggiungimento di un obiettivo comune, ciascuno con le proprie competenze ed abilità.

7. **Appuntamenti mensili**, svolti in collaborazione tra Comune e mediatori culturali delle principali Comunità presenti nelle scuole (in particolare, la Bangla), per offrire informazioni pratiche agli adulti stranieri circa le modalità di disbrigo delle pratiche burocratiche all'interno del paese (pagamento bollette, funzionamento ticket, modalità di raccolta differenziata, smaltimento rifiuti, quote condominiali, affitti, presenza di animali, servizi e trasporti pubblici).

8. **Presenza di mediatori linguistico-culturali** per facilitare non solo la fase di accoglienza e di primo inserimento degli alunni neo-arrivati, ma anche il coinvolgimento delle famiglie durante le assemblee di classe o i colloqui con i genitori poiché la partecipazione di questi ultimi risulta piuttosto scarsa perché non conoscono la lingua italiana.

b. Da parte di tutte le "comunità educanti" di Alte Ceccato di Montecchio Maggiore: una maggiore partecipazione

È assolutamente fondamentale che tutte le "comunità educanti" contribuiscano a consolidare i ponti tra scuola e territorio: famiglie, amministrazione comunale, centri di culto delle distinte fedi religiose, associazioni degli immigrati, Onlus, organizzazioni della società civile, rappresentanze del settore produttivo e industriale. Solo uno sforzo unitario può far sì che le numerose attività interculturali che l'Istituto Comprensivo 2 propone "non si fermino al cancello della scuola", ma servano a "riscrivere" un finale positivo per la convivenza civile dei contemporanei Giulietta e Romeo, cittadini del Futuro".

5. I VANTAGGI DELLA SCUOLA MULTICULTURALE. UN DECALOGO PER CAMBIARE

Vinicio Ongini

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, Direzione Generale per lo studente. Esperto di didattica interculturale e letteratura per l'infanzia, si occupa di progetti innovativi e sperimentali in tema di intercultura, cittadinanza e convivenza civile.

Dieci parole-chiave della scuola multiculturale. Dieci ragioni per cambiare:

1. Qualità

Perché Torino, che ha tanti “stranieri” nelle sue classi, provenienti da 130 Paesi diversi, ha le scuole migliori d'Italia? Secondo l'indagine di Tuttoscuola sul sistema di istruzione nazionale, maggio 2011, un'indagine composta da 96 indicatori, Torino è la prima tra le grandi città per la qualità della scuola. E la sua posizione è migliorata, così come quella del Piemonte in generale, rispetto agli esiti dell'indagine sulla qualità della scuola di quattro anni fa.

Perché nel Veneto, che ha tanti stranieri nelle sue classi, presenti in modo “diffuso” anche nei piccoli centri, gli alunni ottengono risultati eccellenti nelle prove di italiano e matematica condotte dall'Invalsi, l'Istituto nazionale di valutazione? La presenza degli allievi stranieri non è di per sé un elemento negativo, non abbassa il “livello”, anzi. Lo scrive l'Ufficio scolastico regionale del Veneto in un comunicato del 1 agosto 2011, intitolato “La scuola veneta alla prova. I perché di un risultato d'eccellenza”.

1. Chiavi di casa

“Alcuni di questi ragazzini hanno più rispetto per la scuola. Sono i primi a lavare i banchi quando facciamo laboratorio e, se lo chiediamo, fanno pulizia senza tante storie... A volte li vediamo occuparsi dei fratelli più piccoli, o buttar via la spazzatura, in generale sono più autonomi. Alcuni hanno le chiavi di casa, come noi ai nostri tempi...”. Lo dicono ridendo, “ai nostri tempi!”, alcune maestre delle scuole della Val Maira e della

Valle Po, nel cuneese.

Una conferma che le famiglie degli immigrati e i loro figli portano nelle nostre classi “idee” diverse di infanzia e di educazione viene anche dalle maestre e dalle “dade” della scuola dell’infanzia “Betti”, del centro di Bologna: “i bambini stranieri, dicono, sembrano un po’ come quelli di una volta... le famiglie gli stanno meno addosso, sembrano più bambini”. Invece le nostre famiglie iperprotettive, “famiglie elicottero”, come le ha definite un gruppo di psichiatri francesi, stanno più addosso. Più addosso, meno addosso, questo è parlar chiaro!, hanno ragione le educatrici di Bologna.

3. Matematica

Gli studenti asiatici delle nostre scuole sono spesso bravi in matematica e nelle materie scientifiche. “Le aspettative delle famiglie cinesi sulle materie scientifiche e tecniche sono in genere molto alte, racconta un professore di un istituto professionale in provincia di Bologna, fanno gare di calcolo mentale fin da bambini, in famiglia. Un bravo calcolatore è ritenuto una persona intelligente”. Perché non “importare” qualcosa del sistema dell’istruzione cinese?

Come hanno fatto 200 licei americani, qualche anno fa. E perché non chiedere un aiuto “in matematica”, in cambio di un aiuto “in italiano”, agli studenti cinesi e indiani che studiano o hanno studiato nelle nostre scuole?

4. Impegno

“Ci tengono di più alla scuola, si impegnano di più, per loro è ancora importante la scuola... C’è il problema della lingua, soprattutto per chi è appena arrivato, ma alcuni ce la mettono propria tutta e recuperano” dice una professoressa di lettere delle medie, in provincia di Cremona.

“Loro” sono gli studenti indiani, rumeni, albanesi della sua scuola.

Ci stanno facendo una domanda e le domande sono importanti, avercelo qualcuno che ci fa le domande!

La scuola, per noi, è ancora importante?

5. Lingue

Qualcuno ha scritto che i politici italiani (e i loro staff), a Bruxelles, nel parlamento europeo, si riconoscono facilmente: gesticolano molto e parlano poco le lingue...

L’Italia, come è noto, nel campo dell’apprendimento delle lingue è agli ultimi posti in Europa. Dicono due maestre della scuola di Dronero, in Val Maira, nel cuneese: “I bambini della Costa D’Avorio, nelle nostre classi, parlano anche il francese, la loro lingua nazionale, e notano subito le somiglianze con l’occitano, la nostra

lingua di minoranza.

Sono più predisposti, sono abituati a muoversi tra più lingue. Quando entra la dirigente scolastica dicono: “Bonjour madame!”

6. Scambio

I “vantaggi” hanno bisogno di essere coltivati. Vivono nell’humus dell’accoglienza e delle pratiche interculturali che gli insegnanti, gli alunni italiani, e spesso gli amministratori locali, hanno messo in campo in questi anni. “Scambiando si impara”, è lo slogan delle scuole toscane che fanno periodicamente, da dieci anni, visite e scambi, di studenti, presidi, professori, con lo Zhejiang, la regione della Cina da cui viene la gran parte dei cinesi in Italia.

Uno dei protagonisti di questa relazione diplomatico-didattica è un insegnante di italiano e storia dell’Istituto professionale di Prato, una scuola con molti allievi cinesi. Lui ha imparato la lingua cinese da autodidatta e ha degli amici cinesi, in fondo è anche lui un immigrato in Toscana, i genitori sono di Avellino. Racconta: “La nostra prospettiva è quella di dare e ricevere...per imparare a conoscersi ci vogliono sofferenze e scontri ma la scuola nel suo piccolo è un luogo privilegiato”. Nella scuola multiculturale la parola sofferenza esiste.

7. Internazionale

Nelle classifiche internazionali delle Università, per esempio quella del Times Higher Education, la percentuale degli studenti stranieri sul totale degli iscritti è uno degli indicatori della qualità e del prestigio dell’Istituto. Questo accade anche nei centri di ricerca scientifica. Se il fattore “internazionale” è un valore, lo può essere anche nelle scuole primarie e secondarie.

Il paesaggio multiculturale della scuola italiana è “policentrico e diffuso”: non solo le scuole delle metropoli ma anche di piccole città e paesi, ed è caratterizzato da una grande varietà di provenienze. Coinvolge in particolare i territori del Centro e soprattutto del Nord del Paese, le scuole dell’infanzia e primarie, e sempre di più gli istituti tecnici e professionali. Più della metà degli alunni che le frequentano sono nati in Italia. Un capitale “internazionale” da non sprecare. Su cui investire risorse, inviando sul campo gli insegnanti e i presidi più motivati e capaci.

8. Merito

Gli immigrati sono qui da poco, difficilmente ricorrono allo “strumento” della raccomandazione. Un vizio nazionale questo, figlio di un “familismo” ancora persistente, ostacolo, questo sì, per la conquista di una piena cittadinanza.

Dice la preside di una delle scuole più multietniche del centro di Palermo: “Il mio problema non sono gli stranieri, sono gli altri...”

Gli studenti stranieri e le loro famiglie sono, in qualche misura, un antidoto rispetto a certi aspetti negativi del carattere civico degli italiani.

9. Evidenziatore

Gli studenti stranieri nelle nostre scuole sono un evidenziatore dei nostri modelli, delle nostre pratiche e dei nostri stili educativi.

Essere visti e quindi “valutati” da “stranieri” è anche fonte di malintesi, di incomprensioni ma può essere un vantaggio. Possiamo capire di più che cosa noi stiamo facendo e ridare significato al nostro fare scuola. Possiamo “guadagnare” dallo sguardo degli altri.

Gi studenti stranieri sono un evidenziatore anche per un altro motivo: ci ricordano come eravamo noi, come Paese, ci ricordano la nostra Storia, le nostre migrazioni passate, ci propongono un esercizio di memoria.

10. Occasione

Che occasione! Per cambiare, per ripartire, per riaprire. Come i sindaci di due piccoli comuni. Hanno riaperto la scuola che stava per chiudere perché sono arrivati nuovi alunni indiani nelle campagne lombarde, lungo le sponde del fiume Oglio, e piccoli rifugiati del Kurdistan e dell’Afghanistan sull’Appennino calabrese.

Conviene guardare con più curiosità ed empatia quello che succede dentro questa nostra scuola. “Nel suo piccolo” è il laboratorio dell’Italia di domani.

Non è forse il succo della vita quello di imparare dagli incontri?

(Da Edizioni Laterza Notizie, 21 settembre 2011)

6. LAVORO INTERCULTURALE E NARRAZIONE. EDUCAZIONE CON ADOLESCENTI E ADULTI

Duccio Demetrio

Professore di Educazione degli adulti, Facoltà di scienze della formazione, Il Università degli Studi di Milano-Bicocca. Laboratorio di Etnopedagogia. Direttore scientifico della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari(Arezzo).

Premessa

Fra i tanti meriti che dobbiamo riconoscere all'immigrazione, ce n'è uno, in particolare, da sottolineare. **L'incontro con storie e narrazioni che vanno arricchendo le nostre. Molti non vorrebbero ascoltarle.** Preferendo - non potendone più fare a meno - almeno una migrazione muta e silenziosa. Costoro sono persino disponibili a capire le voci di protesta e le parole del disagio, ma ciò che proprio non tollerano è che tali moltitudini vogliano farci sapere chi sono, che cosa sentono o hanno lasciato. **Tale ripulsa è più grave ancora di quella del rifiuto conclamato, poiché rende chiaro che il razzismo, esplicito e latente, è negazione di ogni interesse per le parole degli altri.**

Per i suoni di una lingua sconosciuta e, più ancora, per quei racconti, nella nostra lingua imparata in qualche modo, che pone gli stranieri nella condizione di farci comprendere quel che **hanno il diritto di farci sapere.** E che non può, sempre, corrispondere (come nei dibattiti televisivi) alle storie, drammatiche, delle vessazioni subite, delle difficoltà di integrazione nelle nostre culture.

In tal modo, con il nostro modo di interrogare queste vicende, non facciamo altro che depauperare le donne, gli uomini, i ragazzi di ben altro che, invece, con differenti forme di ascolto e di incoraggiamento a raccontarsi potrebbero dirci. Il merito cui accennavamo è quindi questo: i nuovi cittadini arricchiscono, purtroppo ancora potenzialmente, le nostre visioni della vita, del comunicare, del credere in qualche cosa, del senso stesso dell'essere al mondo. **Noi facciamo di tutto per omologare, assimilare, costringere alla dispersione una immensa varietà di altri valori e credenze.**

I nostri territori urbani, contesti in cui più alta è la concentrazione immigratoria, che stanno facendo per creare “case delle storie”, spazi di aggregazione interculturale, occasioni permanenti (e non soltanto spettacolari ed episodiche) dove la reciproca narrazione delle diversità non sia conservata come in un museo etnografico, bensì, continuamente rinnovata? Dove agli stranieri sia dato di raccontare con voci nuove e antiche. Finché questi **luoghi di legittimazione e di riconoscibilità, visibilità sociale**, non ci saranno, possiamo comunque tentare di impegnarci, noi con loro, in una paziente opera di carattere autobiografico affinché racconti e storie di vita (immagini dell’infanzia, degli spazi dell’origine, dei riti o ricordi di climi e affetti) non si disperdano in quanto patrimonio di tutta l’umanità.

Per fare questo occorre andare avanti nel lavoro di molti che **nelle scuole, nelle esperienze di incontro, nel corso di colloqui d’aiuto** già hanno compreso che queste narrazioni hanno bisogno di una più solerte attenzione. E cioè di qualcuno che se ne prenda cura, non per catalogarle, classificarle, custodirle in teche, ma per riproporle ai narratori affinché **diventino libri, poesie, teatro. Anche questa è accoglienza**. Forse potrà apparire superflua rispetto alle urgenze e alle esigenze vitali, però, ogni strategia civile e ogni lungimiranza creativa (e non solo preventiva) ci chiede di mettere al centro quelle risorse umane, fatte di pensiero e vissuti, che hanno bisogno di riconoscersi (anche) con il nostro aiuto.

6.1. Tre vie: il rigetto, l’aiuto, l’educazione

Lo sappiamo. Ogni riflessione sul presente e sul **futuro multietnico** che già ci coinvolge, e attende, può imboccare almeno tre vie: il **rigetto, l’aiuto, l’educazione**. Ognuna delle quali è provvista di una sua indubbia legittimità e giustificazione narrativa (il “Noi”, “Ti accetto”, “Parliamo”); ma soltanto una (l’ultima) ci appare fertile, perché crocevia di altre, ulteriori, originali strade percorribili. Per le filosofie e le scienze contemporanee soltanto ciò che si rivela generatore di altri sentieri, di altre ramificazioni interroganti, di paradigmi sempre aperti appartiene alla cultura che ci prepara al nuovo millennio (F. Remotti, *Contro l’identità*, Roma-Bari, Laterza, 1996.). Si tratta della via di ricerca che non si ferma dinanzi alle proteste di chi reputa le migrazioni una iattura (è la via ipocrita del rigetto, pur nella consapevolezza che la nuova forza lavoro è una necessità cruciale) e che nemmeno si limita a condividere la pur importante visione caritativa, assistenzialistica, umanitaria di tali fenomeni. E’, questa, la via dell’aiuto, agita e sostenuta da tutti coloro che si attendono l’espressione, a breve o a lungo termine, di una riconoscenza per quanto si va facendo per alleviare le difficoltà di chi lascia un mondo per entrare in un altro, preceduto dai suoi sogni di sopravvivenza e di libertà.

La via dell’educazione interculturale (la terza) è ben altra. Meno facile ai più, incomprensibile e superflua

per molti altri. Chi legge te pagine più interessanti che ne hanno parlato si avvede subito che, quel che propongono, non si limita nè a tracciare scenari più o meno apocalittici o rasserenanti, nè a considerare l'immigrazione un problema sociale. Nel primo caso ci troveremmo, ancora una volta, dinanzi a versioni "materialistiche" degli eventi cui tutti stiamo partecipando, dal momento che ormai, tutti, siamo contaminati da questi discorsi.

La nostra quotidianità è abitata dagli "altri" anche quando non desidereremmo parlarne; ci serviamo di loro per organizzare la giornata, li troviamo sui nostri cammini domestici, siamo costretti a guardarli ma non ad ascoltarli, quando invece è soltanto l'incontro delle parole che può mettersi nella condizione di superare il lato più oscuro della questione. Quello appunto che riduce ad un fatto demografico, economico, di ordine pubblico chi sta cercando altre forme per segnalarci la sua presenza e, che pur debitore, ammesso ma non concesso che così debba viverci, non si accontenta di essere considerato un utente attuale, o potenziale, di questo o di quel servizio sociale o caritativo.

L'educazione interculturale ci fornisce, invece, l'unica via -preferiamo chiamarla strategica - che possiamo percorrere nella educazione alla consapevolezza di quanto sia viepiù indispensabile assumere una coscienza antropologica di quel che sta avvenendo.

Come altre proposte, oggi anche nel nostro Paese reperibili, e rivolte alle scuole, a chiunque si ponga domande più complesse, a chi non si accontenti di immagini televisive rubate alle tragedie, essa ci invita ad esplorare storie, dimensioni "dell'essere", sensazioni diffuse ormai così presenti nelle nostre autobiografie.

6. 2. Guardare gli altri per tornare a se stessi

L'educazione interculturale, fattasi attenzione per le risorse umane, non solo ci guida attraverso la rilettura di tradizioni, di voci e intrecci di voci, di felicità e tragedie, di leggende e avventure presidiate da divinità scomparse o da ancestrali, le paure riemergenti (invasioni, epidemie, sbarchi, ecc.), essa **ci introduce ad una comprensione più profonda di quelle che sono le nostre origini.**

Ci stimola a rintracciare nelle psicologie di ciascuno di noi, così profondamente mediterranee, anche laddove alcune nostre regioni non ne lambiscano le sponde, **la parte migliore di una tradizione di pensiero costruitasi nel corso del tempo.** Nata all'insegna di quella dialettica tra essere e divenire, tra perpetuare e cambiare, tra apollineo e dionisiaco (luce ed oscurità) che soltanto nei momenti più bui hanno tentato di fermare gli assolutismi del sud come del nord.

È la tradizione che ci ha educati a coltivare, e a difendere, la nostra natura ibrida e vocationalmente meticcias, aperta al molteplice ed alla curiosità per il nuovo e il diverso. **L'educazione interculturale è un pensiero antico e profondo; è una modalità narrativa; è il segno di una mente abituata ad ascoltare i racconti stranieri, a meravigliarsi, a curiosare nelle mitologie altrui.**

La nostra coscienza mediterranea (la nostra latina medietas la sensibilità e capacità di risoluzione de conflitti, la consapevolezza che un conflitto risolto non catastroficamente genera sempre novità) è giustamente chiamata a confrontarsi con le sue radici (linguistiche, estetiche, filosofico-letterarie' giocoforza commiste. E, questo rapporto con i nostri sé personali o microsociale, individuali o collettivi costitutivamente plurimi, va dunque riattualizzato e riscoperto dinanzi non solo a chi dallo stesso bacino oggi proviene.

A tutte le genti che, pur avendo gli oceani come dimensione del limite e del possibile, si chiedono di essere riconosciute non solo come manodopera, nè come obbedienti assistiti queste agorà vanno garantite per antiche consuetudini di ospitalità, di ascolto e confronto.

6. 3. Non siamo agli inizi

L'educazione interculturale nella scuola italiana non è più agli inizi. Ormai, i bambini piccoli e i più grandi - stranieri e non - possono contare su non poche pubblicazioni (dai giochi, ai libri di fiabe; dalle raccolte multimediali alla letteratura prodotta dai protagonisti delle migrazioni: storie di vita e autobiografie).

Questo non accade per quei livelli di istruzione che fino ad oggi sono stati meno degli altri coinvolti dai problemi dell'accoglienza e dell'integrazione. Sono fin troppo noti i disagi di adattamento che i figli della migrazione hanno vissuto e stanno ancora vivendo quando debbono il più rapidamente possibile mutare e, al contempo, conservare, per non perdere lingua e consuetudini che li legano alla famiglia. Per tale ragione è quasi superfluo ricordare che tali tracce, negli ancor pochi privilegiati che transitano alle superiori (optando le ragazze e i ragazzi nati qui o immigrati per l'inserimento lavorativo o, tutt'al più, per la formazione professionale), sono vistose e penalizzanti.

Macroscopici deficit linguistici, comportamenti che evidenziano irrisolti questioni di carattere relazionale, disturbi dell'identità, sono alcuni dei tratti di cui questi adolescenti sono portatori nella secondaria. A questi vanno aggiunti i malesseri che accompagnano ogni vissuto adolescenziale e, per questo, è bene che quanto già si va facendo per venire incontro al disagio infantile e giovanile possa declinarsi rispetto a domande

specifiche di aiuto e incoraggiamento. Il sapere ha una funzione facilitante e di cura, laddove si incontri con le esigenze di chi è alla ricerca di un'identità, delle sue radici, ma, nondimeno, di ancoraggi e sostegni nel presente.

Un'attenzione per le “culture della memoria” è difatti cruciale (indipendentemente dagli studenti cui la proprietà educativa si rivolge) affinché, proprio attraverso un buon rapporto con il passato personale o con quello del proprio gruppo di appartenenza, si possano stabilire quelle integrazioni interiori per l'autorealizzazione e l'autostima.

Le conoscenze, quando suscitano interesse e motivazione, sono sempre state un fattore che ha consentito ai più svantaggiati di ritrovarsi e di far sentire la loro parola. Ciò che ha diviso le culture è il risultato di interessi materiali contrapposti, di conflitti per il predominio, per la spartizione di territori quando, invece, certo pur essendo le culture anche il risultato di tutto questo, sono tuttavia (in quanto umane) connotate da comuni esigenze e tensioni.

I ragazzi italiani e i loro coetanei, figli o protagonisti dell'immigrazione, provenienti o meno da paesi dell'area mediterranea vanno quindi stimolati a individuare distanze e affinità non solo servendosi dei libri.

Educazione interculturale, è guardarsi intorno; è alzare la testa dalle pagine, è cercare - al di fuori della scuola - con interviste e raccolta di storie altrui quanto le letture stimolano e generano agli effetti del piacere di scoprire ciò che non si può sapere se non entrando nella vita.

Occorre insomma che gli insegnanti facciano in modo che si costruiscano con gli studenti, storie di quotidiana interculturalità. Non è difficile, basta ritrovare il piacere di far scuola tra la gente o invitando la gente a scuola a raccontare quanto ancora non è stato stampato. Quest'oralità diffusa è tutta da fermare e proteggere dalla dispersione.

Andare oltre il visibile, questo è il primo compito di chi apprende.

L'essenza interculturale nella Grecia classica era tributata all'isola di Delo. L'isola di Apollo ed Artemide: l'isola “commista” di luce solare e di oscurità, il simbolo di una mente che lavora per rischiarare e, al contempo, accettare l'ombra, in una dinamica eterna dei fatti e della psiche.

6. 4. I paradigmi pedagogici della narrazione

Ciò che più conta è l'identità personale di ciascuno, indipendentemente dalla provenienza, dalla lingua, dalle origini. Ma oggi e domani le nostre e le "loro" identità saranno plurali. Rapportarsi ai problemi dell'immigrazione con i paradigmi pedagogici della narrazione significa **abbandonare per sempre un'idea univoca di identità**. Chi viene da altri mondi è in tal modo, nella sua conclamata diversità, colei o colui che ci invita a far altrettanto con chi crediamo di conoscere da una vita. Lo straniero, ancora una volta, ci provoca interrogandoci sul nostro sapere o non sapere servirci del linguaggio, il più spontaneo e comune, nel momento in cui crediamo le condizioni migliori per consentire all'altro di dirci chi è, più che ciò che rappresenta. All'interno di un ciclo breve o lungo di conoscenza ed autoconoscenza. Infatti il racconto altrui, se ascoltato, se accettato senza condizioni non può mai non smuovere dalle sue certezze (identitarie) un ascoltatore attento: che si tende verso anche al rischio di udire ciò che non vorrebbe. In quell'attenzione pedagogica che ribalta la consuetudine; che non si dispone, dopo l'ascolto, all'insegnamento, poiché è mosso dalla incondizionata disponibilità ad apprendere soprattutto dall'altro, imparando a tacere e a rispondere in uno stato d'animo disposto alla complessità; disponibile a trasformare ogni dubbio e perplessità in curiosa aspettativa.

6. 5. Lo spazio del racconto

Lo spazio del racconto è l'unico, il più vero ed affettivo luogo pedagogico dell'apprendimento linguistico; in un'aula, su un treno, per via, dove possano prender forma e maturare le radici del pensiero e della speranza interculturali.

Tre sono i requisiti che rendono qualsiasi occasione di incontro con donne e uomini "spaesati", con e per i loro figli, un rifugio fatto di parole:

- la possibilità di raccontare, o scrivere, di sé in assoluta libertà e spontaneità
- la possibilità di poter sviluppare, ampliare, arricchire il racconto
- la possibilità di lasciare a se stessi e ad altri noti o sconosciuti un messaggio che possa essere raccolto e diffuso.

Si istituisce, in tal modo, una **triangolarità** ideale, un luogo abitato di parole inventate o trovate per descrivere il mondo e descriversi, nella speranza di essere poi ridescritti da chi ha ascoltato o ha letto nostri discorsi. Si costruisce così quello che altrove abbiamo chiamato uno spazio autobiografico (D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina, 1996) rassicurante valutativo, ristrutturante. Parlare e parlarsi da soli o con altri infatti incoraggia a non temere il giudizio altrui e consente a ciascuno indipendentemente dall'origine e dalla lingua a ritessere l'involucro della propria (solo questa) identità ferita, offesa, dispersa, dalla migrazione, dallo spaesamento, dalla rinuncia al racconto in luoghi dove il proprio idioma non è compreso (A. Smorti, *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Firenze, Giunti, 1997).

6. 6. Spazi autobiografici e triangolarità narrativa

Per questo, anche, i membri di una stessa comunità migrante si cercano, si raccolgono attorno ai loro racconti fino ad enfatizzarli e a mitizzarli inventando talvolta quel che non esiste più: la loro identità etnica. E, proprio per questo, il lavoro interculturale è soprattutto lavoro volto a inventare spazi autobiografici in cui tutto questo possa accadere. Dove sia possibile declinare **la triangolarità narrativa** in queste modalità:

- collaborando con le specifiche comunità affinché le loro storie possano diventare **“banche della memoria” dell’immigrazione** (S. Tutino, “Dal progetto per sé, al progetto per tutti”, in *Adulità*, n. 7 monografico “Progetti di vita”, marzo, 1998) e momenti di ritrovamento della “nostalgia”, così utili, nella loro restituzione, ai figli: affinché si possano sentire ancora legati ad una tradizione fatta non soltanto di mentalità ma di ricordi e immagini che valga ancora la pena di trattenere e trasmettere. È questo il momento delle imago mentali, emotivamente ancora presenti, evocatrici di suoni, colori, parole, detti, storie e leggende:
- **costituendo piccoli gruppi plurioriginari, italiani inclusi**, nei quali sia realizzabile quello scambio di storie che facilita la scoperta - mai ovvia - delle reciproche vicende di crescita: storia d’infanzia, di giovinezza, di maturità. Tutte accomunate, indipendentemente dai siti di provenienza, da rievocazioni che ben oltre le singolarità rispecchiano le stesse avventure della crescita. È questo il momento delle storie di formazione (S. Tutino, “Dal progetto per sé, al progetto per tutti”, in *Adulità*, n. 7 monografico “Progetti di vita”, marzo, 1998).
- Infine, **la terza possibilità autobiografica può trasformarsi in un luogo - laboratorio di scrittura**, finalizzato alla raccolta, sistemazione e stampa del racconto: in rapporto all’una o all’altra delle precedenti condizioni. Il mondo della migrazione anche in Italia non cessa di sorprenderci con la nuova letteratura di scrittori immigrati venuti da ogni parte che arricchisce gli studi su questo genere emergente e le ricerche socio-antropologiche sui percorsi e le traiettorie migratorie. Romanzi, novelle, semplici pagine di diario consentono di capire meglio non solo i vissuti di chi approda ma anche noi stessi.

6.7. Lo sguardo dell’altro su di noi

Un racconto di uno scrittore straniero ci invita ad interrogarci: è lo sguardo su di noi che non vorremmo, talvolta, venisse gettato sulle nostre quotidianità, sulle nostre incomprensibili follie, sulle nostre ritualità.

Un romanzo che appartenga al genere della migrazione traduce, poi, non una, ma molte storie fra loro intrecciate; è ad esempio:

- **storia di sopravvivenza e conquista di diritti umani**
- **storia di iniziazione alla vita adulta**, di passaggi esistenziali, di incontri cruciali fortunati o nocivi
- **storia di rifiuto e rivolta**
- **storia di ricostruzione dell’identità e rappresentazione di modi di essere e vivere** che progressivamente si rendono commisti: dove non è arduo ritrovare il manifestarsi di identità plurime fatte di adattamenti e

rassegnazioni all'esigenze del presente e di perseveranza, resistenza, attaccamento ai luoghi interni, profondi, psicologici irrinunciabili presenti e assenti al contempo

- **storia di cura di sé**, che testimonia la nascita di una coscienza individuale scaturente dallo strappo con contesti d'origine nei quali la stessa idea di soggettività è quanto mai labile. Storie, queste, che, inoltre, ci raccontano quanto l'impegno dello scrivere diventi un medicamento nell'istante in cui la solitudine diventi la condizione che parrebbe costringere al silenzio, alla dimenticanza e all'oblio: non soltanto di ciò che si è lasciato, ma di se stessi.

Questa terza possibilità corrisponde al momento della più vera visibilità. E ciò accade quando la miriade di storie attraverso l'arte del ricordare e dello scrivere si agglutina in qualche storia esemplare soprattutto per noi. Poiché l'esito di una narrazione cerca sempre qualcuno cui affidare la propria storia. Quanto nasce da una individualità si protende verso la socialità e rompe l'esclusione. Di molte, moltissime storie anche stampate, che chiedono di essere aiutate a superare lo stadio espressivo dello sfogo abbiamo bisogno, per aiutare l'interculturalità a diffondersi. La nostra stessa identità scaturisce dalla narrazione degli altri, con la conseguenza che quanto riusciamo a conquistare, nel paziente lavoro di educatori a narrare, è una conquista per noi.

6. 8. Far parlare i silenzi

Lo scrittore Yusuf Idris, nel suo libro "Alla fine del mondo", ci propone di far parlare i molti innumerevoli, sterminati silenzi di chi emigra. Di limitare lo spreco di storie che potrebbero esseri raccontate e che dovremmo nelle nostre città e ovunque incominciare ad aggregare comparandole avvicinandole, scambiandole con le nostre.

Ci attende un progetto-utopia di banche della memoria interculturale dove non sia necessaric contrattare, distinguere tra le ragioni degli uni e degli altri, in una sorta di dare per avere e del commercio regolato da norme di solito sfavorevoli per una delle parti.

Yusuf ci dice che soltanto quando il silenzio "si mette a parlare" (e l'istante prima del racconto ci chiede la pausa per suscitare l'incantesimo dell'attesa), quando, prima dei vincoli e delle aspettative, si accetta quello stato di sospensione del tempo e dello spazio; quando ciò accade si sperimenta "di tutti" i silenzi il più profondo. Perché è quello dove converge l'accordo più forte che esista. L'accordo concluso senza alcun patto".

L'esperienza narrativa è sempre al di sopra di ogni faticosa trattativa di merci, idee, vite. Nel suo divenire è la capacità del narratore di spiegare ed evocare ad annichilire ogni distanza e differenza. A rendere illusori tutti i ragionamenti triti e sofisticati volti a ribadire quanto gli uni siano differenti dagli altri; a far tacere, almeno per

poco, la voce delle scienze umane che contribuiscono sovente più a dividerci cercando le biologie, le psicologie, le antropologie della diversità.

L'arte del racconto orale o scritto, il linguaggio e i linguaggi della narrazione ci restituiscono, invece, la disarmante umanità delle storie e dei volti. Dalle quali e dai quali scaturisce allora, può scaturire dando una mano a quanto già fa parte di un impulso naturale e culturale che non conosce frontiere, un invito a rallentare, a sostare, a pensare.

Gli spazi autobiografici, nelle realtà della migrazione, possono rivelarsi nel momento in cui la voce riempie il silenzio e, nel momento in cui questa parola si spegne, un'occasione unica per la sosta e per nuovi inizi.

(Da: <http://utenti.lycos.it/etnopedagogia/ita/demetrio.html>)



*Se un rimprovero si può muovere alla nostra scuola,
è che non sempre essa è ben consapevole di quanto ha fatto, sa fare e fa per l'intero Paese.”*

Tullio De Mauro, In: Prefazione, Vinicio Ongini “ Noi Domani. Un viaggio nella scuola multiculturale”, 2011.





“Scuola “ G. Zanella” ad Alte Ceccato di Montecchio Maggiore.

Festa Internazionale ONU-UNESCO di tutte le Lingue Madri.

“Benvenuti” nelle principali Lingue del mondo.

Benvenuti! Benvegnù! Bienvenue! Welcome! Bienvenidos! Bem-vindos! Καλώς ήρθε 欢迎 ようこそ。
 Willkommen! Witaj! Isten hozott! **Fiṭi bineveniṭi!** Hoşgeldiniz! Välkommen! ش آمدی / خوش آ
Добредојде; Добредојдовте, Dobrodošli مرحبا , Hoş gəlmışsiniz! ƶƶƶƶƶƶƶƶƶƶƶƶ
 Dobrodošli, Pozdravljeni, **Υποδοχή**, Mirë se vjen. Dobrodošli! Fáilte. Tá fáilte romhat/romhabh,
 There tulemas, †**कककककककक**, Sveiki atvyk e, **ยินดี ต้อนรับ, خوش آمدید**, Hoan nghênh,
Đuroc tiéř đăi ân cãn, Добре дошли!, Добре дошли! ƶƶƶƶ/ƶƶƶƶ ƶƶƶƶƶƶƶƶƶƶ,
 Laipni lūdzam! Selamat, Feestelijk inhale, Datang, **Ласкаво просимо, Тавтай морилогтун,**
कककककककक, Mabuhay! Maligayang pagdating, Ongi etorri, Deuit mad deoc’h, Wolkom,
 Deuit mad deoc’h, Tertetuloa, Miresemi, Witamy, Velkomin! Bonvenon! Benvingut! Benibenius, Welkom!

.....

CASTELLI DI GIULIETTA E ROMEO



Foto di Stefano Perazzolo. Per gentile concessione.



Foto di Stefano Perazzolo. Per gentile concessione.

CASTELLI DI GIULIETTA E ROMEO



Foto di Stefano Perazzolo. Per gentile concessione.