



Progetto co finanziato
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020
Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building

A cura di Paola Floreancig, Fabiana Fusco,
Flavia Virgilio, Francesca Zanon, Davide Zoletto

RICERCA-AZIONE E TRASFORMAZIONE DELLE PRATICHE DIDATTICHE

L'esperienza del Piano pluriennale
di formazione per le scuole
ad alta incidenza di alunni stranieri



La melagrana

Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

La melagrana

Collana diretta da Graziella Favaro e Massimiliano Fiorucci

La collana *La melagrana* articola la sua proposta editoriale su due diversi piani dell'educazione interculturale: le idee e le pratiche.

La sezione *Idee e metodi* propone contributi teorici, riflessioni e materiali che offrono spunti da sviluppare nel lavoro interculturale.

La sezione *Ricerche e progetti* descrive e commenta esperienze e progetti realizzati, con uno sguardo attento al significato generale che possono avere anche in situazioni diverse da quelle in cui sono nati.

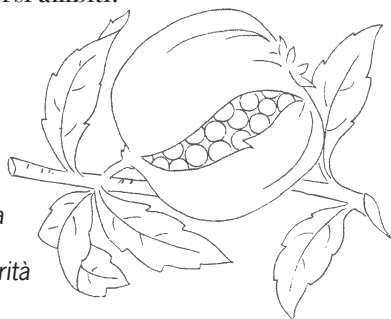
In ogni caso l'attenzione è rivolta a proporre dei testi che mettano in luce temi e problemi sinora poco sviluppati nell'ambito della pubblicistica sull'educazione interculturale e che sappiano integrare i due piani che abbiamo indicato.

I lettori a cui è dedicata questa collana sono soprattutto gli insegnanti in formazione o in servizio, ma i testi si rivolgono anche agli operatori dei servizi sociali, alle educatrici degli asili nido, alle figure di mediazione interculturale che non svolgono il loro lavoro nella scuola.

Questo anche nella convinzione che un efficace lavoro interculturale possa svilupparsi solo attraverso la collaborazione tra la scuola e le istituzioni formative del territorio e con un contatto tra tutte le figure professionali che operano nei diversi ambiti.

COMITATO SCIENTIFICO

Ivana Bolognesi, *Università di Bologna*
Giuseppe Burgio, *Università "Kore" di Enna*
Marco Catarci, *Università di Roma Tre*
Cristina Allemann-Ghionda, *Università di Colonia*
Elio Gilberto Bettinelli, *Università di Milano-Bicocca*
Giovanna Campani, *Università di Firenze*
Don Virginio Colmegna, *Fondazione Casa della Carità*
Rosita Deluigi, *Università di Macerata*
Duccio Demetrio, *Università di Milano-Bicocca*
F. Javier García Castaño, *Università di Granada*
Antonio Genovese, *Università di Bologna*
Francesca Gobbo, *Università di Torino*
Jahdish Gundara, *Università di Londra*
Stefania Lorenzini, *Università di Bologna*
Lorenzo Luatti, *Ucodep - Centro di Documentazione Città di Arezzo*
Emiliano Macinai, *Università di Firenze*
Raffaele Mantegazza, *Università di Milano-Bicocca*
Giuseppe Milan, *Università di Padova*
Marie Rose Moro, *Università di Paris Descartes*
Vinicio Ongini, *esperto Miur*
Agostino Portera, *Università di Verona*
Milena Santerini, *Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano*
Clara Silva, *Università di Firenze*
Massimiliano Tarozzi, *Università di Bologna*
Maria Sebastiana Tomarchio, *Università di Catania*
Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*
Davide Zoletto, *Università di Udine*



Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in "doppio cieco".
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



Progetto co finanziato
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building

**A cura di Paola Floreancig, Fabiana Fusco,
Flavia Virgilio, Francesca Zanon, Davide Zoletto**

RICERCA-AZIONE E TRASFORMAZIONE DELLE PRATICHE DIDATTICHE

L'esperienza del Piano pluriennale
di formazione per le scuole
ad alta incidenza di alunni stranieri



La melagrana

Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il presente volume viene distribuito e reso accessibile in forma gratuita poiché interamente finanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020 Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale — Obiettivo Nazionale 3 Capacity building.

Isbn 9788835113041

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Presentazione, di *Patrizia Pavatti* pag. 7

Parte I

Formazione e miglioramento di sistema

Il Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri: un'esperienza di sistema per la crescita professionale dei docenti, di *Paola Floreancig* » 11

La rete come risorsa: far crescere i territori attraverso la formazione, di *Anna Russo, Flavia Virgilio* » 22

Accogliere studenti neoarrivati in Italia (NAI) nel secondo ciclo: il punto di vista del Dirigente Scolastico, di *Alessandra Rosset* » 28

Educare al plurilinguismo: osservazioni ed esperienze, di *Fabiana Fusco* » 41

Videoricerca e documentazione narrativa nella didattica rivolta ad adulti stranieri, di *Francesca Zanon* » 58

Formarsi insieme in scuole ad alta complessità socio-culturale. Ricerca-azione e collaborazione fra docenti, di *Davide Zoletto* » 66

Allegati – Leggere i contesti	pag.	75
Scheda 1. Analisi partecipata del contesto	»	76
Scheda 2. Responsabilità e partecipazione	»	78
Scheda 3. Quadro riassuntivo. Progetti di ricerca-azione	»	80

Parte II

La ricerca-azione come strategia di formazione/ trasformazione delle pratiche didattiche

Bambini/e, famiglie e scuola: a piccoli passi in un viaggio di accoglienza, fiducia e collaborazione, di <i>Ketti Liut</i>	»	85
Plurilinguismo nella scuola dell'infanzia, di <i>Serena Martini, Lorena Trevisani</i>	»	95
Tutti diversi ma tutti uguali. Progetto di inclusione alla scuola primaria, di <i>Elena Stipetic</i>	»	105
Gli ambienti di apprendimento cooperativi. Il cooperative learning come strumento di integrazione e inclusione, di <i>Giada Di Bonaventura, Antonella Marinai</i>	»	120
Organizzare per accogliere: un percorso di ricerca-azione e di condivisione professionale, di <i>Claudia Poiana, Paola Qualizza, Rita Sironi</i>	»	133
Acqua risorsa per la vita, di <i>Chiara Vergani</i>	»	149
Il piano di gestione della diversità, di <i>Domenica Cornacchia</i>	»	159
Nella mia città c'è una casa bianca. Alunni stranieri e conoscenza del territorio, di <i>Luca Geroni</i>	»	169
Percorsi alla scoperta dei giardini storici della città. Norme per una civile convivenza, di <i>Antonia Ratta</i>	»	182
Orientamento per MSNA. Ipotesi di un percorso e individuazione di strumenti, di <i>Cristina Da Fré</i>	»	189

Presentazione

di *Patrizia Pavatti*

La dimensione interculturale dell'educazione è un tema estremamente attuale, oggetto di indagine ormai da diversi decenni. Dagli anni Novanta, infatti, il nostro Paese è stato interessato da importanti fenomeni migratori. Nelle classi sono arrivati alunni in numero via via crescente portatori di altre culture e altre lingue. Le scuole si sono così ritrovate a gestire nuove esigenze educative determinate da una comunità che si andava modificando e che costringeva quindi i docenti a cambiare i paradigmi su cui si era fondato negli anni il percorso di insegnamento/apprendimento. Tuttavia il tema della multiculturalità non è confinato entro i limiti della classe ma riguarda tutta la comunità educante dal dirigente ai docenti, dal personale amministrativo, tecnico e ausiliario alle famiglie, dagli studenti agli amministratori locali e ai diversi soggetti del territorio.

La vera sfida è il passaggio da una scuola multietnica per fatti contingenti ad una scuola consapevolmente interculturale che adotta una autentica pedagogia interculturale. Si tratta di un passaggio cruciale che si pone l'obiettivo di trasformare un ambiente con diverse culture compresenti ma disgiunte in un ambiente con diverse culture accolte e incluse. I docenti negli anni hanno cercato di dare risposte alle nuove sfide educative attraverso la scelta di nuovi metodi e contenuti. Il progetto FAMI si propone di attingere dalle esperienze delle scuole, dai punti di vista empirici e dalle impostazioni teoriche per una sistematizzazione ed una programmazione complessiva della dimensione interculturale. In particolare il progetto FAMI si propone di indurre i protagonisti ad una serie di cambiamenti che riguardano non solo la scuola ma anche gli altri settori non formali e informali dell'educazione. La scuola infatti rappresenta soltanto uno dei settori del sistema formativo integrato, che include anche la famiglia, l'associazionismo, gli enti locali.

Il processo interculturale è complesso e deve essere governato attraverso una progettualità che discende da studio, analisi, confronto e scambio. Per questo il progetto FAMI rappresenta una preziosa opportunità di crescita per le scuole in una autentica e nuova dimensione interculturale.

4 ottobre 2019

Parte I

Formazione e miglioramento di sistema

Il Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri: un'esperienza di sistema per la crescita professionale dei docenti

di *Paola Floreancig*

Il Piano

Il Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri si inserisce in modo naturale nel percorso di formazione in servizio dei docenti 2016/2019 che individua, tra le priorità nazionali, anche “L'integrazione, le competenze di cittadinanza e di cittadinanza globale” oltre ad altre otto priorità nazionali.

La diversità etnica, culturale, religiosa è iscritta nella nostra società: per gli allievi e le allieve del sistema scolastico che la vivono come condizione di minorità e di potenziale emarginazione, la presenza di insegnanti capaci di comprenderli e fare della diversità una straordinaria opportunità educativa è essenziale. Proprio la diversità delle diversità, dunque, rende necessaria una concentrazione di risorse e di impegno per far sì che i docenti che vogliono dotarsi di conoscenze adeguate ad affrontare una tavolozza di situazioni dalle combinazioni infinite trovino occasioni e strumenti adeguati (MIUR, 2016, p. 44).

Così indica, al paragrafo dedicato, il Piano Nazionale per la formazione docenti (PNF) 2016-2019 adottato con D.M. 797 del 2016 che definisce e dettaglia quanto, in tema di formazione, il comma 124 della Legge 107/15 stabilisce ossia, che “la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale”.

Il Piano Nazionale di Formazione (PNF) dei docenti chiarisce che l'obbligatorietà deve essere intesa come coerenza dell'attività formativa con i contenuti del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, di cui fa parte anche “la programmazione delle attività formative rivolte al personale docente e amministrativo, tecnico e ausiliario e la definizione delle risorse occorrenti” ed istituisce, come unità di misura per quantificare l'impegno in attività di formazione, l'Unità Formativa che, in fase di prima attuazione viene definita

con riferimento ai crediti formativi universitari o accademici e professionali (CFU o CFA corrispondenti a 25 ore di attività plurime). Tra queste attività plurime si possono annoverare la formazione in presenza e a distanza, la sperimentazione didattica documentata e la ricerca/azione, il lavoro in rete, l'approfondimento personale e collegiale, la documentazione e forme di restituzione/rendicontazione, con ricaduta nella scuola, la progettazione.

Nel Piano vengono individuate nove priorità tematiche: tre per le competenze di sistema (Autonomia organizzativa e didattica, Valutazione e miglioramento, Didattica per competenze e innovazione metodologica); tre per lo sviluppo delle competenze del XXI secolo (Competenze di lingua straniera, Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento, Scuola e Lavoro) e tre per la scuola (Competenze di cittadinanza e cittadinanza globale, Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile – Integrazione, Inclusione disabilità).

Le competenze di cittadinanza e cittadinanza globale vengono, appunto, indicate tra le priorità tematiche per consentire alla scuola di affrontare efficacemente l'integrazione interculturale. Le realtà scolastiche italiane si trovano ormai da tempo ad affrontare le complessità dell'operare in contesti multiculturali e recenti atti normativi ed indicazioni in tema sono risultate guide importanti per chi operava ed opera in contesti multiculturali e vuole comprendere come procedere in quella che sicuramente può essere considerata una sfida educativa che richiede attenzione a nuovi compiti educativi, tra i quali l'imparare una con-cittadinanza che tenga conto della convivenza in una pluralità diffusa.

Con il Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri si è data voce ad una richiesta legittima del personale scolastico, ossia quella di garantire, attraverso l'offerta di un percorso formativo professionalizzante sul tema, una visione sistemica di fatto necessaria per affrontare la complessità della questione in trattazione.

Le azioni del Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri

Nel quadro degli obiettivi formativi individuati dal citato Piano di formazione il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca ha presentato all'Autorità Responsabile del Fondo FAMI – Fondo Asilo Migrazione Integrazione – a titolarità del Ministero dell'Interno – il progetto “Piano pluriennale di formazione per la qualificazione del sistema scolastico”, di durata pluriennale, ricevendone l'approvazione ed il conseguente

finanziamento complessivo di 4 milioni di euro, finalizzato alla formazione del personale della scuola che opera in contesti ad elevata complessità multiculturale.

Il Progetto prevedeva l'articolazione in quattro Assi:

1. Master/Corsi di perfezionamento in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali", rivolti a 1000 dirigenti scolastici e 2500 docenti, preferibilmente funzione strumentale o docenti con incarichi inerenti l'integrazione degli alunni stranieri;
2. attività di ricerca-azione, rivolte a 6300 docenti;
3. corsi di perfezionamento in didattica dell'Italiano come lingua seconda, rivolti a 1.200 docenti;
4. formazione per 2000 unità di personale ATA per la prima accoglienza, il contatto con le famiglie, la gestione degli ambienti di apprendimento e la cura della documentazione educativa e amministrativa.

Per quanto riguarda il primo asse si trattava di Master/Corsi di perfezionamento, rivolti a 1000 dirigenti scolastici e 2500 docenti erogati dalle Università individuate secondo dei piani di studio definiti per un totale di 60 CFU. La partecipazione ai suddetti corsi è stata interamente finanziata dai fondi FAMI, gestiti dalla Direzione Generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione – Ufficio IV.

Nella Regione Friuli Venezia Giulia sono stati attivati due Master che hanno visto la partecipazione di 91 docenti e 9 dirigenti scolastici iscritti al Master organizzato dall'Università di Udine e 75 docenti iscritti al Master organizzato dall'Università di Trieste.

Il Master organizzato dall'Università di Udine si è concluso a luglio 2018 mentre il Master organizzato dall'Università di Trieste si è concluso a settembre 2019. I corsisti provenivano prevalentemente dalle 83 scuole aderenti alla rete appositamente istituita, come previsto dal Piano pluriennale di formazione.

Per quanto riguarda il secondo asse, ossia le attività di ricerca-azione, esse intendevano coinvolgere 6300 docenti delle istituzioni scolastiche afferenti alle reti di scopo e dovevano essere precedute da moduli di formazione erogati in modalità e-learning su apposita piattaforma. Secondo le indicazioni fornite dalle note ministeriali, tali attività formative potevano essere riconosciute dalle università per un massimo di 10 CFU. Nell'ambito della ricerca-azione e delle attività formative, era previsto il coordinamento e il tutoraggio dei 2500 docenti frequentanti i Master/Corsi di perfezionamento previsti dall'Asse n. 1. Le Università potevano, altresì, coadiuvare la rete di scopo regionale con un proprio ricercatore, per il coordinamento scientifico delle attività, la selezione delle esperienze e delle buone pratiche, la redazione di report.

Nella Regione Friuli Venezia Giulia sono stati attivati due percorsi di ricerca-azione che, come indicato dalla nota MIUR.AOODGSIP.REGI-

STRO UFFICIALE(U).0002239.28-04-2017 e dalla nota MIUR MIUR.AOODGSIP.REGISTRO UFFICIALE(U).0007075.21-12-2017, sono stati accompagnati da moduli di formazione erogati in modalità e-learning ed hanno assegnato crediti formativi universitari ai partecipanti.

Le azioni degli altri due assi, ossia i Corsi di perfezionamento in didattica dell'Italiano come lingua seconda, rivolti a 1.200 docenti e la Formazione per 2000 unità di personale ATA per la prima accoglienza, il contatto con le famiglie, la gestione degli ambienti di apprendimento e la cura della documentazione educativa e amministrativa, sono entrambe in fase di attivazione.

Un'esperienza di sistema per la crescita professionale dei docenti

Da questo rapido excursus sulle azioni del Piano è possibile comprendere come l'intenzione del legislatore sia stata quella di consentire, proprio attraverso lo sviluppo di azioni rivolte a tutto il personale scolastico e caratterizzate da varietà di modi di approccio alla tematica in trattazione, che si creasse sistema tra scuole aderenti alle reti di scopo regionali e che si sviluppassero collaborazioni tra operatori scolastici all'interno delle scuole e che finalmente l'integrazione di alunni con background migratorio potesse essere letta e praticata non in forma emergenziale, come purtroppo in alcuni casi ancora accade, ma in forma organizzata ed organica e con una adeguata preparazione professionale degli operatori.

La rete di scopo regionale che doveva obbligatoriamente costituirsi aveva, infatti, le seguenti finalità:

- individuare e diffondere modelli efficaci di formazione continua dei dirigenti scolastici, caratterizzati da alta interattività e approccio di ricerca-azione;
- aumentare le competenze degli insegnanti nella gestione della classe plurilingue e plurilivello e nella didattica multiculturale;
- dotare gli insegnanti di competenze specifiche nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda forniti dalle Università con specifiche esperienze e competenze;
- assicurare l'informazione e la formazione del personale ATA anche attraverso l'utilizzo di vademecum e piattaforme on line;
- assicurare, già in sede di formazione, il coinvolgimento delle agenzie del territorio (servizi sociosanitari, associazionismo, volontariato, ecc.), in modo da facilitare l'integrazione dei servizi in ambito scolastico.

Si può notare, quindi, anche nell'individuazione di queste finalità, che ciò che appariva di importanza rilevante era la messa a sistema delle azioni formative e la volontà che, tra le scuole aderenti alla rete, si costituisse un gruppo di professionisti in grado di diffondere informazioni e di veicolare azioni dopo averne opportunamente fatto oggetto di ricerca.

Inoltre, in particolare le azioni 1 e 2, ossia i Master/Corsi di perfezionamento in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" e le attività di ricerca-azione dovevano essere organizzate in modo tale da "veicolare" una visione d'insieme.

Si fornivano, infatti, nel Piano, indicazioni affinché i docenti frequentanti i master/corsi, nel 2° e 3° modulo formativo del Master, svolgessero attività di tutoraggio nei confronti dei colleghi delle scuole della rete, impegnati nelle attività di ricerca-azione, supportandoli anche nella stesura del *Project Work* finale. *Project Work* che, come indicato da una recente nota ministeriale, costituiscono documentazione fondamentale del progetto e, in seguito a selezione, saranno archiviati su un'apposita piattaforma nazionale che costituirà centro di documentazione nazionale di riferimento in materia di integrazione di alunni stranieri.

Sempre nel Piano, si indicava che i Dirigenti scolastici e i docenti in comando avevano la possibilità, invece, di svolgere le attività di tirocinio, previste nei moduli 2 e 3, in contesti che fornissero l'opportunità di approfondire il tema della multiculturalità sotto il profilo organizzativo e di gestione (UUSSRR, Prefetture, CPIA, Centri di prima accoglienza).

L'intero percorso di ricerca-azione e formazione, inserito nei Piani formativi delle II.SS. aderenti alla rete ed inserito in SOFIA dalla scuola capofila ai fini del riconoscimento e della validazione dell'unità formativa, era impostato con la seguente articolazione:

- osservazione del contesto;
- descrizione della situazione problema;
- individuazione dell'ambito di intervento;
- attivazione dell'intervento;
- consolidamento, monitoraggio e verifica dello stesso;
- valutazione.

A tutti i docenti impegnati nella ricerca-azione veniva appunto chiesto di indicare, dopo aver osservato il contesto ed individuato la situazione-problema, l'area tematica per lo sviluppo del progetto di ricerca – azione e venivano fornite indicazioni per raccordarsi con il docente tutor del Master.

Per quanto riguardava i tempi di sviluppo della ricerca-azione, nelle indicazioni fornite dal Ministero, essa ricalcava esattamente il modello sperimentale del Piano Nazionale di Formazione dei docenti. L'unità di misura per quantificare l'impegno in attività di formazione è individuata nell'Unità Formativa che, in fase di prima attuazione viene definita con riferimento

ai crediti formativi universitari o accademici e professionali (CFU o CFA corrispondenti a 25 ore di attività plurime).

Anche per le attività da proporre le note MIUR indicano sostanzialmente quanto previsto nel PNF ossia la formazione in presenza (4h) e a distanza (piattaforma dedicata), la sperimentazione didattica documentata, la ricerca/azione, il lavoro in rete, l'approfondimento personale e collegiale, la documentazione con forme di restituzione/rendicontazione e con ricaduta nella scuola, la progettazione.

I percorsi di ricerca-azione dovevano prevedere, nel dettaglio, i seguenti interventi:

- a) attivazione di una piattaforma online dedicata ovvero condivisione della piattaforma e-learning delle università;
- b) seminario introduttivo in presenza sulle metodologie di “ricerca-azione con progetto”, propedeutico all'avvio delle attività;
- c) percorso on-line con accesso alla piattaforma dedicata o al segmento di piattaforma del master/corso di perfezionamento, per almeno 20 ore, ai fini del riconoscimento dei crediti da parte delle università;
- d) attività di ricerca-azione da svolgere all'interno della propria scuola o in altri istituti della rete, coadiuvati da un tutor, consista del master/corso di perfezionamento;
- e) redazione del *Project Work*, da parte dei docenti che svolgono nelle scuole attività di ricerca-azione, ed esame dello stesso da parte delle università ai fini del riconoscimento dei CFU;
- f) inserimento del percorso formativo nei Piani per la Formazione delle istituzioni scolastiche ai fini della validazione dell'Unità Formativa.

Veniva raccomandata in ogni caso la sinergia tra scuola e università per il coordinamento delle attività di ricerca-azione.

Se la visione sistemica riguardava quindi il coinvolgimento di tutti gli operatori della scuola, anche appartenenti a profili diversi, tale visione era presente e guidata anche dalle indicazioni fornite per la regia della complessiva azione formativa per la quale veniva individuato un solido sistema di *governance* a livello centrale ma, soprattutto, a livello territoriale per il coordinamento delle diverse azioni previste.

La *governance* del progetto prevedeva le seguenti strutture ed articolazioni:

- a) *Cabina di Regia nazionale*, costituita presso il MIUR, per il coordinamento ed il monitoraggio nazionale;
- b) *Gruppi di Lavoro regionali* presso ciascun USR per il coordinamento e il monitoraggio a livello territoriale, anche in relazione alle altre iniziative progettuali e formative, sull'intercultura;
- c) *Reti di scopo regionali* costituite dalle istituzioni scolastiche partecipanti al progetto;

- d) *Gruppo di coordinamento*, istituito presso ciascuna Università con la partecipazione di un Rappresentante dell'USR.

Un solido sistema di governance territoriale

In FVG è stata istituita la rete di scopo regionale ed è stato individuato l'ISIS Pertini di Monfalcone quale Istituto capofila della rete stessa, sono stati istituiti poi i gruppi di lavoro regionali previsti con la partecipazione di due dirigenti tecnici, di due docenti referenti dell'area tematica, del dirigente della scuola capofila e dei direttori di corso o referenti delle due Università coinvolte; i gruppi di coordinamento delle due Università hanno, a loro volta, previsto la partecipazione di un rappresentante dell'Ufficio Scolastico per garantire la governance territoriale.

L'Ufficio Scolastico Regionale, tramite la scuola capofila della rete ISIS Pertini di Monfalcone, ha stipulato specifici accordi con le Università degli Studi di Udine e di Trieste per la gestione condivisa del percorso generale e, in particolare, per l'individuazione di un assegnista di ricerca, selezionato dall'Università di Udine e di Trieste, per coordinare la ricerca-azione e le attività di monitoraggio, documentazione e disseminazione ad essa connesse.

L'esperto individuato ha coordinato tutte le azioni fornendo indicazioni per la realizzazione delle attività di ricerca-azione, ma anche per le attività di monitoraggio e documentazione. Tale documentazione viene, al momento conservata presso le strutture universitarie.

Aspetti di positività e di criticità individuati nella realizzazione del Piano

Nel mese di giugno 2019 la Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione e la partecipazione ha invitato gli Uffici scolastici a trasmettere, oltre alla scheda di rilevazione dello stato di attuazione del progetto generale a livello territoriale anche la rilevazione contenente lo stato dell'arte delle attività di ricerca-azione al 30 giugno 2019.

L'adempimento ha costituito l'occasione per riflettere sui risultati raggiunti.

Molti sono sicuramente stati gli aspetti di positività tra i quali sottolineiamo la particolare struttura del Piano, che obbligava ad un coordinamento territoriale delle azioni e ad un costante e continuo confronto tra Ufficio Scolastico Regionale, Strutture Universitarie Regionali e Istituzioni

Scolastiche per un “allineamento dei pensieri” sulle procedure da porre in atto.

Il confronto è stato molto positivo, ha consentito di rafforzare legami già esistenti o di costituirne di nuovi, ha consentito di raccordare competenze differenti e di affrontare in modo lineare e condiviso le varie fasi del Piano, ha fornito, inoltre, occasioni per iniziare ad ipotizzare percorsi di formazione territoriale similari.

Vincenti sono sicuramente risultati la disponibilità dei componenti dei gruppi di coordinamento ad ascoltare le esigenze dei corsisti e ad affrontarle, applicando la giusta flessibilità nel rispetto delle indicazioni normative del Piano stesso e l'allineamento delle posizioni dell'Università e dell'Ufficio sulle questioni poste, di volta in volta all'attenzione.

La flessibilità ha trovato massima applicazione al momento dell'evidenza di un probabile disallineamento temporale tra il percorso del Master dell'Università degli Studi di Udine, che ha avuto avvio immediato nell'ottobre 2017 e il percorso di ricerca-azione. I due percorsi di formazione (Master e ricerca-azione) avrebbe dovuto essere paralleli, ma al riguardo sono state fornite puntuali indicazioni esplicative, da parte del Ministero, solo nel mese di dicembre 2017, anche se l'impianto generale era sostanzialmente noto fin dalla comunicazione istitutiva del percorso progettuale generale.

Altrettanto occorre dire per le indicazioni che si sono dovute fornire a tutti i docenti impegnati nel Master che, nelle due edizioni di Udine e di Trieste, non hanno potuto effettuare azioni di tutoraggio rispetto ai docenti in ricerca-azione. Nonostante i ripetuti momenti informativi dedicati alla presentazione del percorso di ricerca-azione, infatti, quell'intenzione di sistema di cui abbiamo parlato e che prevedeva il coordinamento tra docenti già formati e docenti da formare per operare un'ampia azione di disseminazione, si è prodotta solo in parte. Rispetto ai 91 docenti di Udine solo 25 dei 42 che inizialmente avevano aderito al percorso, hanno presentato il *Project Work* finale. È stato necessario, in ragione di ciò, fornire indicazioni per consentire ai docenti del percorso di Master di effettuare comunque un'azione di tutoraggio come previsto dal percorso formativo. Ciò è stato fatto fornendo indicazione che nel *Project Work* finale, fossero esplicitate e precisate azioni svolte nell'Istituto di servizio a favore dei docenti dell'Istituto.

Molto si è discusso sulle ragioni che hanno, di fatto, impedito la realizzazione totale di esperienze virtuose come quelle che, anche se per circa il 25% degli iscritti al percorso di Master, si sono di fatto realizzate ed hanno, con riconoscimento dei docenti coinvolti, consentito di operare veramente azioni di ricerca perfettamente collegate ai contesti di riferimento. Queste esperienze hanno consentito di produrre indicazioni da recepire nei

documenti di Istituto e prioritariamente nei Piani Triennali per l'Offerta Formativa delle scuole.

Di certo l'unità formativa proposta dal piano, coerente, alla misura indicata nel Piano di formazione nazionale (PNF) docenti, il corrispondente riconoscimento di crediti formativi universitari ma soprattutto la redazione del *Project Work* hanno particolarmente preoccupato i docenti. Si è notato che, dove l'intenzione sistemica risultava chiara e particolarmente nei casi in cui gli stessi dirigenti scolastici (nove a Udine) aderivano convintamente al percorso, la linearità dello stesso e la sua efficacia sono risultate assicurate.

Il coinvolgimento dei Dirigenti scolastici nelle misure di sistema sarebbe stato fondamentale ma, in gran parte a causa dell'impegno dei dirigenti scolastici nella gestione di più di un Istituto scolastico, tale coinvolgimento è stato di fatto, tranne nel caso dei nove dirigenti frequentanti il master di Udine, piuttosto limitato.

Anche le azioni di rete previste si sono realizzate senza poter dar loro sviluppo pieno o comunque adeguato alle previsioni generali del piano.

Per concludere con indicazioni di positività è sicuramente da evidenziare l'individuazione da parte dei docenti in formazione di una numerosità di aree tematiche osservabili nel lavoro di Istituto desunte tra quelle proposte dallo schema di ricerca-azione tra le quali, tra gli Ambiti Specifici, l'Inclusione scolastica e sociale, la Lotta alla dispersione scolastica, l'Apprendimento e il curricolo, l'Interazione in classe e la comunicazione didattica e tra gli Ambiti Trasversali, le Metodologie e le attività laboratoriali, la Didattica per competenze e le competenze trasversali.

Raccontare la ricerca-azione: la disseminazione

La presente raccolta di esperienze e riflessioni, prodotte dai docenti in ricerca-azione e dagli attori di sistema coinvolti, vuole costituire un tentativo di raccontare, in maniera corale e condivisa, i molteplici aspetti che hanno consentito di attivare la comunità professionale dei dirigenti scolastici e dei docenti del Friuli Venezia Giulia per rafforzare nelle scuole e nei territori i processi di inclusione socio-culturale.

Il volume si articola in due parti, la prima dedicata alla messa a fuoco del contributo dei processi formativi attivati dal "Piano pluriennale di formazione per docenti e insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri" alla crescita complessiva del sistema scuola regionale, la seconda alla presentazione di alcune esperienze di ricerca-azione.

Per quanto riguarda la prima parte, il contributo di Paola Floreancig esplora il modo con cui il Piano è stato implementato nella regione Friuli Venezia Giulia, evidenziando punti di forza e di debolezza.

Anna Russo e Flavia Virgilio affrontano il ruolo della rete nell'implementazione dell'azione progettuale, evidenziando la strategicità dei network territoriali nell'implementazione delle azioni di miglioramento.

Il contributo di Alessandra Rosset esplora, dal punto di vista del Dirigente scolastico, le criticità dei processi di accoglienza e dei passaggi negli anni ponte tra i diversi ordini di scuola, sottolineando l'importanza di un orientamento efficace e di una visione verticale dei percorsi degli allievi.

I tre contributi che concludono la prima parte riflettono su tre dimensioni chiave dei contesti scolastici ad alta eterogeneità, introducendo punti di attenzione e tematiche – il plurilinguismo, l'innovazione tecnologica a supporto della documentazione didattica, la complessità socioculturale – che poi trovano riscontro anche in alcune delle esperienze di ricerca-azione presentate nella seconda parte del volume.

Fabiana Fusco ricorda che l'atteggiamento di fiducia nel plurilinguismo, dichiarato dalla maggior parte dei docenti appare come una potenzialità non espressa, perché non confortata da strategie didattiche e strumenti operativi che dimostrano come sia possibile realizzare le attività di educazione plurilingue e, nel contempo lasciare sullo sfondo l'idea che le L1 siano fonte di interferenza e che il confronto tra L1 e L2 sia una sporadica occasione di folklore linguistico.

Francesca Zanon esplora la dimensione della video-ricerca e della documentazione come elementi essenziali nei processi di autoapprendimento. Gli strumenti come il video e altri apparecchi digitali, usati comunemente nella vita pubblica e privata da apprendenti giovani e meno giovani, sembrano dimostrare/indicare una predisposizione culturale degli utenti verso nuovi modi di gestire l'apprendimento in contesti non formali e informali. Benché alcune delle ricerche-azione qui descritte utilizzino gli strumenti multimediali per documentare i percorsi, ad esempio Ratta e Geroni, questa dimensione rimane uno dei punti da rafforzare nella formazione dei docenti.

Il contributo di Davide Zoletto, che conclude la prima parte, muove da un'analisi di alcuni degli elementi di complessità caratterizzanti i contesti scolastici ad elevata eterogeneità e prova a riflettere su alcune loro possibili implicazioni nei processi di formazione permanente dei docenti. In particolare, viene sottolineata la centralità che entro tali processi formativi possono rivestire i percorsi di ricerca-azione e i momenti di riflessione condivisa fra colleghi, anche allo scopo di evidenziare punti di forza e buone pratiche in essere, dai quali partire per migliorare sempre di più i caratteri di inclusività ed equità dei contesti scolastici.

Conclusioni

Il Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri ha fornito e sta fornendo importanti opportunità formative a dirigenti scolastici, docenti e personale ATA sui temi dell'integrazione, delle competenze di cittadinanza e di cittadinanza globale, considerati tra i temi prioritari a livello nazionale per la formazione del personale scolastico.

Solo in un'ottica sistemica quella che è considerata un'emergenza educativa potrà trovare adeguata soluzione.

L'esperienza attuata dimostra come quest'ottica sistemica, che deve necessariamente correlare la visione dell'Istituto del Dirigente scolastico e degli Organi collegiali con l'indicazione delle azioni da porre in atto e la conseguente definizione di un adeguato Piano di Attività e di un Piano di formazione, non è ancora pienamente acquisita o almeno appare piuttosto diversificata sul territorio regionale.

Occorre dire, comunque, che, pur con le difficoltà connesse ad una prima attuazione di un Piano di fatto piuttosto complesso nella sua articolazione, la formazione attuata ha consentito non solo di formare sul tema un numero importante di docenti del Friuli Venezia Giulia (circa 200 tra docenti che hanno partecipato ai percorsi di master e docenti in ricerca-azione) ed alcuni dirigenti scolastici, ma soprattutto di fornire loro un'opportunità di attuazione di percorsi di ricerca-azione che, come si è potuto osservare, non è poi così scontata nella pratica didattica.

La rete come risorsa: far crescere i territori attraverso la formazione

di Anna Russo, Flavia Virgilio

La rete come struttura organizzativa fra scuole è il più grosso cambiamento attraverso cui cerchiamo di dare risposte nuove ai nuovi problemi che si pongono.

È alla luce di questa convinzione che il 2 maggio 2018 si è costituita la rete di scopo per lo sviluppo del “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri”. L’Istituto tecnico-professionale “Sandro Pertini” di Monfalcone, già rappresentante di Ambito, Polo formativo e per l’Inclusione, sede di CTS-CTI per la provincia di Gorizia, volò ideale per la costruzione di una comunità di buone pratiche, è stato individuato quale scuola capofila regionale per un arco temporale triennale.

La rete virtuosa e sinergica a legami deboli, mediante un paziente e perseverante lavoro di tessitura capillare di rapporti e di costruzione di alleanze nel reciproco rispetto, si è, a poco a poco, allargata a novantuno scuole e permane tuttora aperta ad accogliere ulteriori adesioni.

Il ruolo ed i compiti della scuola capofila in riferimento al Piano sono stati, in sintesi, i seguenti:

- supporto amministrativo;
- individuazione di un esperto per l’accompagnamento e la redazione della documentazione scientifica del percorso di ricerca-azione;
- finanziamento, attraverso i fondi assegnati alla rete, del contratto di collaborazione;
- partecipazione al Gruppo di Lavoro “Formazione e ricerca nelle scuole ad alta eterogeneità”;
- supporto alla gestione delle comunicazioni tra gruppo di lavoro e scuole aderenti alla rete, in stretta collaborazione con l’USR per il FVG;
- pubblicazione dell’iniziativa su SOFIA con ID 18087;
- realizzazione di attività di ricerca-azione tutorata, documentata con *Project Work*;

- rilascio di opportuna certificazione tramite la piattaforma dedicata;
- contatti con la casa editrice FrancoAngeli per l'editing di un apposito volume;
- disseminazione dei risultati raggiunti.

Attualmente la società sta subendo una profonda trasformazione antropologica: le culture dei diversi gruppi umani si evolvono contaminandosi ed originando ibridazioni e connessioni che arricchiscono il patrimonio culturale comune; al fine di prevenire istanze discriminatorie, è indispensabile, pertanto, che tutti i giovani cittadini condividano momenti formativi inclusivi fin dai primissimi anni di vita, imparando ad assumere atteggiamenti cosmopoliti ed antirazzisti.

Allenarsi a riconoscere la ricchezza ed il valore insito nella diversità è un imperativo categorico nell'attuale mondo globalizzato; riconoscere e rispettare l'altro nella propria unicità ed irripetibilità è un'imprescindibile pratica etica ed umanistica. L'integrazione delle differenze e delle diversità nella scuola italiana ha già prodotto documenti, leggi e provvedimenti tra i più avanzati nel mondo occidentale.

Coordinare gli interventi a livello regionale ha significato costruire una governance sia in prospettiva verticale, diretta a predisporre interventi locali in raccordo con le direttive della cabina di regia nazionale, sia in orizzontale, orientata ad attuare un sistema integrato di servizi da perfezionare nel tempo.

Una rete di scuole di ampio respiro è uno strumento potente: programma la formazione qualificata in servizio del personale in modo efficace, organizza iniziative economicamente gravose ottimizzando risorse e fornisce un ambiente allargato per il confronto e l'elaborazione di progetti formativi di sistema.

La riflessione critica sull'esperienza svolta finora porta alla constatazione del fatto che necessitano ancora dirigenti, docenti e personale ATA costruttori di ponti di dialogo e di pace. Nello specifico, la leadership dirigenziale rappresenta il fattore principale che impronta significativamente la scuola e che va costantemente migliorato per esercitare un'azione organizzativa, gestionale ed educativa improntata all'apertura creativa al nuovo e al diverso.

L'ampliamento a trecentosessanta gradi della visione prospettica interculturale è catalizzatore del processo inclusivo: lo sguardo rivolto verso l'altrove, decentrando e, a volte, addirittura rovesciando il proprio punto di vista, illumina inediti scenari di crescita.

La rete ha permesso la realizzazione di significativi flussi tra i nodi mediante i progetti di ricerca-azione, accrescendo sia il senso di identità sia quello di appartenenza. La disseminazione delle buone pratiche ha reso trasversale l'educazione alla cittadinanza attiva e consapevole in un'azione circolare e sinergica.

Le scuole, come il “Sandro Pertini” di Monfalcone, in possesso di know-how nello specifico settore, hanno approfondito la ricerca-azione in una prospettiva di potenziamento, moltiplicando opportunità di miglioramento specifico ed aprendosi a possibilità di confronto costruttivo.

I vari soggetti della rete, i nodi, quali attori organizzativi capaci di intenzionalità, hanno assunto comportamenti convergenti e collaborativi.

I processi, intesi come insieme coerente di attività finalizzate ai risultati e agli scopi perseguiti, sono stati caratterizzati da una lineare struttura logico-temporale, al fine di favorire le successive fasi di monitoraggio e di valutazione ed il livello di qualità del Piano.

Nel complesso, la progettualità diffusa si è dimostrata capace di superare le restrizioni dei localismi e dell'autoreferenzialità.

Il problema principale, allo stato attuale, consiste nel bilanciare la crescita ulteriore della rete con quella dei singoli soggetti costitutivi, rendendo compatibili le esigenze di integrazione con quelle di identità attraverso la definizione di idonei protocolli condivisi, in un sapere potenziato e stratificato.

Gettando uno sguardo prospettico al futuro prossimo, si ritiene necessario ridisegnare parzialmente la mappa della rete, ridefinire i livelli della sussidiarietà, organizzare ulteriori occasioni formative, determinare la tipologia dei flussi tra i nodi, elaborare attività di supporto, concepire un processo di verifica dei risultati in termini di rilevanza e ripetibilità dell'azione, garantire trasferibilità e sostenibilità.

Il cammino intrapreso si colloca all'interno di un dibattito in fieri, che richiede a ciascuna scuola disponibilità a comunicare, condivisione paritaria, lavoro di team building, empatia, adattabilità, capacità di cooperazione e risoluzione dei conflitti, acquisizione ricorrente e permanente di conoscenze, competenze e abilità.

In conclusione, non è sufficiente aderire alla rete bensì è necessario lavorare in squadra con coinvolgimento e passione.

L'analisi di contesto come elemento portante nella costruzione delle reti¹

La rete che ha contribuito alla realizzazione di questo progetto si caratterizza per complessità, estensione ed eterogeneità.

1. Le riflessioni qui riportate sono una rielaborazione del testo “Strumenti per l'analisi del contesto ambientale esterno delle iniziative di Educazione allo sviluppo” (Virgilio, 2002, pp. 43-47).

Nella fase finale del progetto, quando è essenziale trovare elementi e obiettivi che garantiscano alle azioni durabilità e sostenibilità, può essere interessante ragionare su alcuni elementi metodologici che caratterizzano i progetti di rete e le dinamiche di integrazione territoriale.

La costruzione di progetti di rete integrati poggia su tre elementi essenziali: territorio, partenariato e strategie di progetto. Le diverse attività che caratterizzano il percorso progettuale possono quindi essere descritte come un processo di evoluzione sinergica di due elementi: il partenariato e la progettualità, dentro una cornice di tipo contestuale/territoriale. Determinate, nell'orientamento di questo processo, è l'analisi della situazione iniziale e di contesto che, nel caso del progetto formativo qui descritto deve necessariamente interessare più livelli:

- struttura delle organizzazioni coinvolte e *mission* delle stesse;
- territorio e partner coinvolti;
- beneficiari;
- stakeholder esterni;
- soggetti finanziatori.

Per quanto riguarda il primo punto, ciò che caratterizza le istituzioni scolastiche è certamente l'autonomia e la *mission* istituzionale individuata già a livello costituzionale.

Quello che può essere più interessante qui è, forse, una riflessione sull'analisi dei fattori esterni e sul monitoraggio della loro evoluzione in funzione dell'orientamento o del riorientamento delle azioni delle reti.

Gli elementi critici nell'analisi dei fattori esterni sono:

- il patrimonio strutturale e infrastrutturale che i diversi partner possono mettere in gioco;
- la cultura e l'identità delle organizzazioni, ovvero l'insieme dei valori generalmente condivisi dai soggetti coinvolti, gli interessi e il tipo di mentalità;
- le risorse umane;
- il *know how* e le competenze in gioco;
- la *governance*, cioè le regole del campo politico, gli operatori collettivi e il sistema di gestione delle risorse, nella misura in cui tale sistema è indivisibile dall'impegno che i diversi soggetti sono disposti ad assumere in un progetto condiviso;
- la partecipazione;
- l'immagine, ovvero la percezione condivisa e pubblica degli elementi identitari della rete stessa.

L'analisi deve presupporre una visione dinamica del contesto, in cui interagiscono elementi interni ed esterni, la storia passata e una visione del futuro.

Una pianificazione corretta dovrebbe, infatti, identificare le reali esigenze dei beneficiari. Si tratta in sostanza di convincere i diversi attori, deten-

tori di conoscenze parziali sul “che fare” e sul “come fare”, a condividere queste conoscenze per passare dalle intuizioni e dalle idee-progetto a progetti attuabili e sostenibili.

Le reti necessitano quindi della capacità specifica di attingere da un lato alle conoscenze specifiche dei partner e dall'altro a coagulare i punti di vista per costruire una visione condivisa.

Modelli di parternariato: punti di forza e di debolezza

Nell'esperienza delle reti di scuole, e in particolare nel caso della rete che ha realizzato le azioni oggetto di questa pubblicazione, si possono individuare due modelli principali di organizzazione: il modello a ombrello e il modello a rete vero e proprio.

Il modello a ombrello è costituito da un'asse centrale, il gruppo promotore, che assume la responsabilità iniziale, concepisce il progetto, convoca gli altri attori, assume le responsabilità amministrative e finanziarie, garantisce la coerenza interna ed esterna.

Intorno all'asse centrale gravitano altri agenti che, in funzione del proprio interesse, della partecipazione e dell'impegno, cooperano e partecipano costruttivamente.

Il maggiore rischio di questo modello, che sicuramente ha caratterizzato la fase iniziale della rete di scuole FAMI, è l'eccesso di protagonismo dell'organismo promotore, che porta rapidamente a una verticalizzazione del parternariato, che finisce per passare dal modello ad ombrello al modello a bastone.

Un secondo rischio è che le condizioni sfavorevoli esterne siano tanto forti da portare l'ombrello alla rottura, rendendo il parternariato impraticabile.

Il modello a rete è più complesso, funziona in senso orizzontale e ogni elemento della rete contribuisce a mantenere in equilibrio e in tensione l'insieme della struttura.

Anche il modello a rete presenta, tuttavia, dei rischi:

- la rottura a causa delle tensioni determinate dagli interessi dei singoli attori;
- il groviglio, determinato dalla difficoltà di individuare un nucleo guida dell'azione;
- la perdita di orientamento, determinata dal fatto che l'estensione eccessiva della rete causa la perdita di vista degli obiettivi e delle strategie comuni.

Se la fase iniziale dei progetti è fondamentale, perché porta alla selezione degli attori, alla definizione delle regole e delle responsabilità, è la fase finale che ne assicura la durabilità.

I progetti sperimentali richiedono, infatti, circa due anni di tempo per il rodaggio e il passaggio alla fase matura, che presuppone la formazione e l'acquisizione di attitudini cooperative da parte di tutti gli attori.

La rete delle scuole FAMI, alla fine di un percorso triennale di formazione e ricerca-azione, si trova ora proprio alla prova della sostenibilità e della durabilità.

Ora si tratta, anche dal punto di vista metodologico, di sostenere sfide che hanno a che fare con:

- la consapevolezza che il parternariato è un processo lento e complesso, che non si autoalimenta semplicemente per la somma di singole volontà;
- il fatto che tutti gli attori devono assumere i rischi del parternariato, ma ne devono anche trarre i vantaggi;
- la dinamica di un parternariato positivo, che implica processi di inclusione e di allargamento delle reti, di disseminazione e di riarticolazione dei saperi e delle risorse;
- il controllo della dimensione conflittuale, che richiede capacità di gestione e di negoziazione.

La rete FAMI, nella sua fase iniziale, ha generato un ricco e articolato patrimonio di conoscenze, risorse e relazioni che ne fanno un parternariato maturo, capace di rappresentare a livello territoriale un'idea di scuola e di integrazione/interazione con i contesti e tra contesti.

La sfida, da ora in avanti, consiste nel realizzare nelle pratiche e far crescere con le esperienze, questa idea di scuola che, come dice Zoletto in questa stessa pubblicazione, non ambisce certo a raggiungere soluzioni facili e definitive, ma piuttosto a evidenziare/condividere nuove situazioni problema, dando luogo a nuove progettualità, in un processo continuo di monitoraggio, ridefinizione, riprogettazione.

Il patrimonio professionale alimentato dalle azioni formative del progetto FAMI certamente può contribuire a far crescere questo processo e le scuole coinvolte.

Riferimenti bibliografici

- Russo, A. (2016/2017), *“I have a dream”*: *Cantiere Inclusione a Scuola*, elaborato finale, Master universitario di I livello “Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali”, Università degli Studi di Udine.
- Virgilio, F. (2001), “Strumenti per l'autoanalisi delle ONG nell'ambito dell'educazione allo sviluppo”, in Aa.Vv., *Educare allo Sviluppo: responsabilità e partecipazione di tutti*, fascicolo 3, CIPSI e Volontari nel mondo FOCSIV, Roma 2001-2003, pp. 42-47.

Accogliere studenti neoarrivati in Italia (NAI) nel secondo ciclo: il punto di vista del Dirigente Scolastico

di *Alessandra Rosset*

Affrontando il percorso dall'osservatorio del Dirigente di un istituto tecnico del settore economico che è ritenuto "accogliente" da parte delle famiglie con *background* migratorio, e quindi partendo da un punto di forza della scuola, ho ricercato nell'offerta del Master gli strumenti e gli spunti teorici e metodologici utili per superare una serie di problematiche, particolarmente in relazione agli allievi NAI: documentazione mancante o incompleta e spesso non tradotta sul percorso scolastico pregresso; percorso in molti casi scarsamente confrontabile con quelli del nostro ordinamento; comunicazione difficoltosa per barriere linguistiche e culturali, che reciprocamente rallentano la comprensione della concezione e organizzazione di scuola, compresi modalità e valore del rapporto scuola-famiglia.

Spesso, inoltre, un'applicazione burocratica della norma con dinieghi di iscrizione soprattutto per arrivi in corso d'anno, porta alla concentrazione degli alunni neoarrivati in Italia in un manipolo di scuole, con percorsi scolastici non sempre coerenti con le aspettative e le attitudini degli allievi. E ancora, lo studente NAI quattordicenne non in possesso del titolo conclusivo del primo ciclo, applicando il criterio dell'età anagrafica, viene catapultato alle scuole secondarie in un percorso spesso a ostacoli con alto rischio di insuccesso dovuto alle competenze linguistiche in ingresso.

Pur avendo ben presenti le difficoltà organizzative e la scarsità di risorse (sia materiali che professionali) delle scuole, ma ritenendo un dovere rimuovere gli ostacoli su esposti, ho provato a delineare un percorso a passi successivi, cercando sempre di spostare l'attenzione dalle criticità linguistiche dell'allievo con *background* migratorio alle sue altre potenzialità, a quei punti di forza che solo un cambiamento di sguardo fa notare (Favaro, 2009).

Questo cambio di prospettiva ha pervaso le lezioni e le attività del Master, provocando così un profondo impatto nella mia formazione. Proprio l'intervento sulla formazione mi è parso da subito essenziale per promuovere quella sensibilità multiculturale che, partendo dall'emergenza, permette ad esempio di riconoscere il valore del plurilinguismo, elemento che caratterizza, arricchendolo, l'individuo (Fusco, 2017). Le scuole possono ben rispondere a questa sfida con i docenti delle lingue straniere e con tutto quel personale in organico che spesso comprende e comunica in modo accettabile in una lingua diversa da quella madre. Le scuole, poi, possono vedere facilitato il proprio percorso ricercando le buone pratiche sperimentate, condividendo e confrontandosi, con l'obiettivo di smussare quelle criticità che causano la dispersione e il fallimento precoce nel percorso di istruzione intrapreso dagli studenti NAI che pure, come evidenziano essi stessi e le loro famiglie nei colloqui d'ingresso, hanno la volontà di proseguire gli studi per completare quanto intrapreso nel Paese di provenienza, raggiungendo un'istruzione che consenta un inserimento completo nella società o, per alcune famiglie che si pongono il traguardo del rientro nel Paese d'origine o del trasferimento in altro Paese di migrazione, consenta di affrontare lo spostamento con un bagaglio arricchito di conoscenze, abilità e competenze.

Accogliere per orientare: la comprensione delle traiettorie di vita come facilitatore dei percorsi scolastici

La prospettiva del rientro nel proprio Paese o quella del trasferimento devono far riflettere sulla necessità di rilevare tali aspettative nella fase dell'accoglienza. L'età di ingresso nell'istruzione italiana va indagata sotto questa nuova lente perché iniziare una scuola del secondo ciclo con un ritardo di due-tre anni può non essere penalizzante come appare, se la prospettiva è il rientro in un Paese in cui una competenza professionalizzante è merce rara e consente un'occupazione certa. Negare quindi la possibilità di un percorso qualificante è un errore da evitare, dato che può penalizzare e condizionare pesantemente i ragazzi NAI, che statisticamente sono quelli a maggior rischio dispersione.

L'esperienza quotidiana, infatti, mostra che il percorso successivo alla fase di accoglienza nelle scuole del secondo ciclo non sempre dà una risposta positiva alle legittime aspirazioni degli studenti e delle loro famiglie. Alcuni allievi, non riuscendo a seguire i ritmi per loro troppo elevati della scuola superiore, si concentrano sull'opportunità di conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo; altri migrano di istituto in istituto collezionando ripetenze; molti, dopo aver usufruito delle misure dispensative

previste dalla normativa nei primi due anni, si scontrano con richieste eccessive rispetto alla preparazione raggiunta e abbandonano la scuola avendo interiorizzato un rifiuto per l'istruzione e un sentimento di frustrazione che li porta a non credere nelle proprie capacità, tanto da inibirli talvolta anche nei confronti della formazione professionale (MIUR, 2017).

Paradossalmente, poi, accade che allievi rifiutati dalla rigidità delle nostre scuole, trasferitisi all'estero, proseguano gli studi con successo, avendo avuto la possibilità di sfruttare la conoscenza della lingua madre e di concentrarsi su discipline in cui hanno maggiori competenze e maggiori attitudini, anticipando ciò che nel nostro percorso di istruzione accade all'università.

Garantire il successo formativo: una sfida di sistema

Come possiamo garantire il successo formativo a coloro che rimangono nelle nostre scuole? È evidente che il medesimo interrogativo concerne anche gli studenti italiani e una dissertazione sul tema travalica gli scopi e gli spazi di questo lavoro, ma il tema dell'orientamento è davvero cruciale e bisogna trovare strumenti che migliorino le prassi attuali; le eventuali risposte individuate potrebbero, perché no, dimostrarsi utili anche per i "nostri".

Oltre alle aspettative degli allievi bisogna considerare anche quelle delle loro famiglie, che vivono situazioni spesso assai complicate (mamme naturali rimaste nel Paese d'origine, nuove compagne del padre e nuovi fratelli e sorelle con cui vivere), aspettative fortemente condizionate dal vissuto nel Paese d'origine per cui diventa importante una conoscenza, anche sommaria, dell'organizzazione scolastica del Paese di provenienza dello studente. Tutto ciò delinea uno sforzo notevole per la scuola, che può essere affrontato con la collaborazione di più realtà riunite in una logica di rete.

Al fine di migliorare le pratiche di accoglienza e renderle il più possibile efficaci in un'ottica orientante, mi è parso necessario individuare quali punti di partenza la raccolta di informazioni di dettaglio sul percorso di istruzione pregresso, quella di informazioni sulle competenze apprese nei diversi contesti (formali, non formali e informali) per individuare punti di forza su cui basare un percorso in grado di promuovere autostima e autoefficacia.

Altrettanto importante è l'indagine sulle aspettative delle famiglie e degli allievi allo scopo di tendere ad una comunanza di intenti e limitare i fattori ostacolanti la comunicazione e la comprensione (MIUR, 2014).

Da questa prima fase di analisi, possono emergere diverse sollecitazioni sugli ambiti di intervento possibili, tutti potenzialmente ricchi di suggerimenti in grado di migliorare le procedure di accoglienza degli allievi NAI in ingresso nel secondo ciclo di istruzione. Questa ricchezza di approcci

possibili ha reso necessario operare una scelta tra un approccio multidimensionale esaustivo, assai ponderoso, e un approccio a poche dimensioni, lasciando le restanti ad indagini successive.

Il confronto con lo staff di direzione dell'istituto, in particolare con il referente all'inclusione, ha portato alla scelta di una ricerca che analizzasse un limitato numero di ambiti. Nell'anno scolastico seguente, a prosecuzione del percorso e all'interno di una logica di rete (*Rete Non uno di meno*), si sono riuniti a Pordenone il CPIA (capofila), cinque istituti comprensivi e l'istituto di secondo grado che dirigo, avvalendosi di un finanziamento regionale e del supporto di mediatori culturali, hanno predisposto una scheda di passaggio tra ordini e cicli in cui sono rilevati anche i punti di forza degli allievi. È stato inoltre tradotto in sette lingue un vademecum che spiega la nostra realtà scolastica alle famiglie. Si tratta della tessera di un mosaico che si vuole condividere con il maggior numero di istituti scolastici per valutarne l'efficacia e per individuare nuove linee di sviluppo.

Partire dalle pratiche per costruire innovazione

Individuata la centralità dell'accoglienza, si deve necessariamente partire dall'analisi delle pratiche messe in campo da tutti gli attori che vi concorrono (personale alla reception, assistenti amministrativi, docente referente inclusione/intercultura, docente referente orientamento, docente referente con il territorio, Dirigente), per individuare punti di debolezza da correggere e fragilità di cui tener conto.

I fraintendimenti originati da una scarsa conoscenza della lingua italiana delle famiglie sono una delle criticità che si riscontra più frequentemente, di norma superata con l'ausilio di docenti di lingua straniera, anche se in alcune occasioni anche questa soluzione non dà certezza del corretto passaggio delle informazioni.

Il vademecum multilingue predisposto dalla rete *Non uno di meno* concorre al superamento di questa criticità anche se esiste una quota di famiglie che ha una conoscenza lacunosa della lingua madre, in particolare della lingua scritta: in queste situazioni si deve perciò prevedere l'intervento di mediatori culturali.

Superata la fase burocratica dell'accoglienza in segreteria, si deve capire sulla base di quali considerazioni sia stata scelta proprio questa scuola con le sue discipline caratterizzanti. Spesso le risposte non sono di grande aiuto per l'orientamento e la scelta appare o casuale o basata sul principio di esclusione dovuto alla mancanza di posto nelle altre scuole.

In alcuni casi studenti e famiglie ritengono che il percorso della scuola sia affine a quello iniziato nel Paese d'origine o sia quello che si sarebbe

voluto intraprendere ma, in tutti i casi, quale che sia la motivazione della scelta, è molto difficile far cambiare opinione alle famiglie in questa fase e, soprattutto, non vi sono ancora elementi che consentano di formulare un'ipotesi seria di orientamento, anche a causa della barriera linguistica che impedisce di indagare su attitudini, aspettative e competenze pregresse.

L'accoglienza non può quindi proseguire con l'inserimento nella classe, coinvolgendo oltre ai docenti del Consiglio di classe, il personale ATA (in particolare i collaboratori scolastici che raccolgono le confidenze degli studenti), gli altri studenti (della classe di inserimento in particolare e dell'istituto in generale) e, auspicabilmente, le famiglie.

Come un puzzle che si costruisce passo dopo passo, l'inclusione procede con la formazione linguistica, l'adattamento dei programmi nel PDP, la valorizzazione delle lingue note, il supporto fornito dai compagni, la relazione con la famiglia, l'attenzione alla storia dello studente NAI per favorirne, attraverso la conoscenza, l'inclusione. Molti sono gli ambiti di intervento ai fini dell'orientamento in tutto questo periodo, dal momento che il progressivo avanzamento delle competenze in italiano L2, il confronto con i compagni e con le discipline, permette di individuare punti di forza e criticità, conoscenze e lacune; qualche elaborato in una lingua nota consente di indagare su aspettative e formazione pregressa, fornisce indicazioni sulla biografia personale e scolastica.

In questa fase, il ruolo del docente in senso orientante è cruciale e passa attraverso la strutturazione e progettazione delle prove di ingresso, di questionari vari di rilevazione (OECD, 2018), l'osservazione nelle attività educative e didattiche, l'osservazione delle dinamiche interpersonali, l'analisi delle interazioni con i docenti e i pari. Come già sottolineato, è parimenti importante la raccolta di indicazioni da parte dei collaboratori scolastici, operatori della scuola con cui gli allievi interagiscono in condizioni di maggior libertà rispetto ai rapporti con i propri insegnanti.

Con il miglioramento della conoscenza dell'italiano diventa possibile scendere ancora più in profondità nell'indagine biografica e l'azione orientativa si può servire di strumenti via via maggiormente sofisticati e completi. Il Centro di Orientamento Regionale (COR) diviene, ora, interlocutore privilegiato, specialmente nei casi in cui il progresso nelle discipline rimane inferiore alle attese.

Gli operatori del COR, attraverso interviste e laboratori di presentazione di percorsi professionalizzanti, sono in grado di evidenziare interessi e criticità, mettendo in luce competenze non sempre sollecitate nelle attività scolastiche.

Oltre al ruolo cruciale della comunicazione, che abbiamo già indicato come ambito da curare e migliorare, pratiche di accoglienza e orientamento efficaci non possono prescindere da un approccio multiculturale, che

può essere sollecitato solo attraverso attività informative e formative sulle culture “altre”, al fine non solo di conoscere e comprendere le pratiche culturali diverse dalle nostre, ma anche per divenire consapevoli delle proprie pratiche e del fatto che queste, per noi naturali e per questo non prese in considerazione, possono essere di ostacolo nelle relazioni (Aa.Vv., 2011).

La formazione e il lavoro di rete come presupposti fondanti della scuola inclusiva

La complessa e strutturata azione di formazione del personale che il MIUR sta mettendo in campo con i Fondi Asilo Migrazione e Integrazione del Ministero dell’Interno va in questa direzione, mirando a costituire una comunità in cui siano promosse e valorizzate le competenze multiculturali.

La non obbligatorietà dell’aggiornamento professionale nella scuola, tuttavia, non assicura che detta formazione diventi un patrimonio di ogni istituzione scolastica autonoma.

Avendo individuato, all’interno del macro-ambito di intervento riferito al miglioramento delle pratiche di accoglienza, i sotto-ambiti della ricerca di pratiche comunicative più efficaci e l’individuazione di strumenti in grado di fornire elementi per l’orientamento, nel *Project Work* ho individuato le seguenti fasi di lavoro da sviluppare in un arco pluriennale, pur nella consapevolezza che esse sono spesso intersecate e temporalmente sovrapposte alla luce di continui richiami l’una all’altra con la necessità di rivedere quanto precedentemente agito per integrazioni e/o modifiche:

1. analisi del protocollo di accoglienza della scuola;
2. raccolta e analisi, con riferimento all’ultimo triennio, dei dati di nazionalità, scolarizzazione pregressa e risultati scolastici degli allievi NAI;
3. raccolta elementi di criticità con intervista ai referenti intercultura, inclusione, orientamento, rapporti con il territorio e Alternanza Scuola Lavoro;
4. ricerca strumenti utilizzati per l’accoglienza/integrazione di allievi NAI adottati in alti istituti scolastici;
5. analisi Patto formativo e altri strumenti utilizzati dai Centri Provinciali di Istruzioni degli Adulti per rilevare formazione e competenze pregresse, strumenti validati dall’INVALSI e dal MIUR;
6. individuazione, alla luce dei risultati delle analisi condotte, di eventuali integrazioni/modifiche al protocollo di cui al punto 1;
7. predisposizione di una bozza di questionario di rilevazione informazioni sulla formazione pregressa, sulle competenze acquisite in diversi

contesti, sulle attitudini e sulle aspettative dell'allievo NAI e, se possibile, della sua famiglia;

8. individuazione di una rete di scuole disponibili a utilizzare la bozza di questionario, anche al fine di valutarne l'efficacia;
9. individuazione di risorse e contatti presso enti del territorio (Centro di Orientamento Regionale, Enti di formazione professionale, ...) che possano contribuire a perseguire la finalità di una riduzione dello svantaggio degli allievi NAI negli studi.

L'esperienza maturata nella direzione del CPIA e nei numerosi incontri di formazione collegiale che ne hanno coinvolto il personale, mi hanno fornito lo spunto per l'inserimento del punto 5. La recente riforma, infatti, è stata supportata dal Ministero con molte azioni di formazione e accompagnamento che hanno portato alla stesura di svariati prodotti da cui sarà possibile, con un'attenta analisi, trarre spunto.

Nei CCPPIAA l'accoglienza di corsisti con background migratorio è attività normale e perciò collaudata. L'idea della condivisione di un patto formativo, al di là dei suoi contenuti che possono essere adattati alla realtà di un allievo del secondo ciclo, pone l'accento sulla responsabilizzazione che costituisce un obiettivo importante per la promozione di quelle competenze trasversali che, qualunque sia il percorso che seguirà lo studente, gli forniranno un valido supporto.

Dall'esperienza dei docenti del CPIA che hanno partecipato a percorsi di mobilità Erasmus+ nel biennio 2016/2017 e 2017/2018 si possono trarre spunti per l'uso delle tecnologie per la didattica. Le suggestioni raccolte in vari Paesi europei (Finlandia il primo anno, e poi Francia, Germania, Spagna, Danimarca, Inghilterra e Belgio) hanno portato gli insegnanti a sperimentare software che possono contribuire a rinnovare le lezioni.

Una nuova fase di disseminazione, con presentazione delle attività sperimentate al rientro, può costituire un elemento prezioso anche per rispondere alle necessità degli allievi stranieri delle nostre scuole.

In aggiunta a quanto già detto in precedenza con centratura sul COR, è interessante sottolineare che la Regione ha messo a punto un sistema di riconoscimento dei crediti nell'ambito dei percorsi di qualifica professionale. Questo sistema è stato completato recentemente e verrà sperimentato a partire dall'anno scolastico 2019/20.

Il sistema dovrebbe essere in grado di certificare anche competenze apprese in contesti non formali e informali e potrebbe pertanto diventare significativo per i nostri allievi di recente immigrazione, i cui documenti scolastici dal Paese di origine sono spesso lacunosi e rendono difficile trarre indicazioni comparabili con il curriculum di istituto.

Per proseguire nella direzione individuata sarebbe opportuno costruire uno strumento di rilevazione in più step che tenga presenti i quesiti sopra

presentati, che dovranno essere accompagnati da osservazioni in classe e prove di ingresso in itinere che siano in grado di seguire l'evoluzione degli apprendimenti.

Alcuni dei materiali analizzati, come già sottolineato, possono essere utilizzati per codificare le pratiche di accoglienza al fine di una successiva condivisione. In particolare si devono chiarire i compiti di ciascun docente all'interno dei consigli di classe e si devono curare i rapporti con le famiglie.

Queste ultime, infatti, sono troppo poco coinvolte nella vita scolastica, come avviene anche per le famiglie degli allievi italiani. Per gli studenti NAI, tuttavia, la relazione con i genitori è cruciale e deve essere favorita con ogni mezzo.

Monitorare, valutare, migliorare: impatto di sistema della formazione del Dirigente Scolastico

Il monitoraggio e la verifica delle attività sperimentate nel *Project Work* sono stati assicurati dal confronto con il personale dell'istituto, in particolare con i docenti che a vario titolo, anche se non necessariamente in modo esclusivo, si occupano degli allievi NAI: referente intercultura, funzione strumentale sostegno agli allievi per l'orientamento, funzione strumentale sostegno agli allievi – sportello d'ascolto.

Nel confronto sono state evidenziate le principali necessità e le lacune da colmare nelle prassi della scuola.

Si sottolinea che una necessità ribadita più volte dal personale sentito, presentata come necessità emergenziale, è quella della formazione sulla normativa di riferimento, sulla sua applicazione nella didattica, sulle modalità di comunicazione e relazione, con accento particolare sul dialogo interculturale.

L'ampliarsi degli ambiti e delle prospettive di lavoro ha comportato una rimodulazione rispetto al progetto iniziale, che prevedeva la presentazione di un questionario di ingresso ad un gruppo di referenti di istituti scolastici di secondo grado, al fine di prevederne eventuali integrazioni e/o modifiche.

Il percorso seguito nelle tre fasi dell'esperienza di *éproject Work* ha consentito di rivedere criticamente le prassi della scuola alla luce di indicazioni, conoscenze e suggestioni sviluppate nel corso del Master, sia negli incontri in presenza, sia nel confronto con gli altri corsisti e nei momenti di pausa o nei viaggi per raggiungere Udine, sia nel materiale fornito e in quello reperito in rete curiosando nei siti suggeriti.

Insomma, un rientro nella formazione accademica che ha sicuramente arricchito il bagaglio di conoscenze, ha aperto uno sguardo su aspetti trascurati o sconosciuti, ha ampliato le competenze.

Il lavoro svolto, ma soprattutto l'immersione per l'intero anno accademico in un clima in cui continuamente si è sottolineata l'importanza di un mutamento di prospettiva e di sguardo, hanno segnato vari aspetti del mio agire: in particolare mi sembra di possedere una maggiore sensibilità nell'approccio alle problematiche inter(?)-multi(?) culturali, sensibilità che è strettamente legata a nuove conoscenze (in ambito linguistico, sociologico, antropologico), alla messa alla prova in attività laboratoriali che hanno sollecitato la riflessione sull'agito.

Mi sono ritrovata spesso, e non solo per problematiche inerenti contesti eterogenee, a ragionare con singoli docenti, nei consigli di classe e anche nel Collegio docenti citando quanto sentito nelle lezioni, in una sorta di disseminazione di quanto appreso e sperimentato.

Come già evidenziato, data la vastità e la complessità dell'ambito di indagine, inizialmente sottostimato, è prevista la prosecuzione del lavoro per promuovere il maggior coinvolgimento possibile all'interno dell'istituto. Sono state perciò pianificate azioni che si ripercuotano nei consigli di classe, nelle riunioni dei dipartimenti disciplinari, nelle pratiche del personale ATA.

Un esempio concreto di questo coinvolgimento potrebbe essere rappresentato dalla preparazione da parte dei docenti dei vari dipartimenti di questionari disciplinari d'ingresso che utilizzino, ove possibile, la lingua madre degli studenti NAI e che tengano conto delle modalità in cui le discipline sono affrontate nel sistema educativo del Paese di provenienza.

Si tratta di un compito ambizioso nel quale potrebbero avere un ruolo anche allievi con *background* migratorio nati in Italia o di meno recente immigrazione.

Il percorso del progetto interno finora realizzato si è strettamente interfacciato con la frequenza delle lezioni/laboratori del Master *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*.

La partecipazione al Master si è via via connotata come un'occasione che, interrompendo la routine lavorativa che spesso confina lo sguardo entro i limiti di uno specifico contesto organizzativo, ha offerto possibilità di confronto e di arricchimento culturale e professionale, fornendo altresì strumenti per un approfondimento della riflessione sul proprio operato, per l'analisi delle prassi in uso nelle proprie realtà scolastiche, facendo intravedere nuove prospettive.

Fermo restando il valore assoluto della formazione in qualsiasi professione e con qualunque strumento, poter affrontare un percorso formativo in presenza a livello accademico ha diversi punti di forza. In particolare, la possibilità di essere a contatto con ricercatori consente di avere utili indicazioni sullo sviluppo della conoscenza, sulle innovazioni e sulle basi epistemologiche che sottendono i processi educativi e formativi.

Uscire dal recinto scolastico, troppo spesso autoreferenziale, è stato un altro punto di forza del percorso offerto dal Master dell'ateneo friulano.

Fin dalle prime battute della formazione erogata con il Master ho apprezzato la possibilità di confronto con operatori appartenenti a tutti i gradi e gli ordini di scuola, circostanza che, da un lato, ha costretto ad esplicitare pratiche e condizioni precipue del proprio segmento. Questo processo, inducendo ad uscire dalla visione soggettiva della propria realtà lavorativa, migliora anche la capacità di comprensione e di valutazione del contesto dell'istituto scolastico di cui si ha la responsabilità. Ascoltare le specificità degli altri segmenti, d'altro canto, ha suscitato sollecitazioni e ampliamento di prospettive, consentendo di comprendere le prassi altrui. Queste sollecitazioni sono state maggiori nei momenti dedicati alle attività laboratoriali in cui, quasi sempre, ci siamo suddivisi in gruppi in cui erano presenti docenti di ciascun grado e in cui è stato massimo lo sforzo di verbalizzazione e di sintesi tra le varie visioni ed esperienze. La realizzazione delle consegne condivise è stata preceduta da un brainstorming nel quale ciascuno ha descritto attività attuate o in fase di progettazione/attuazione. La ricchezza della progettualità così emersa costituisce un bagaglio cui poter attingere, anche in relazione a possibili collaborazioni con soggetti del territorio con cui non sempre sembra naturale poter cooperare.

La condivisione di esperienze e, anche, di insuccessi, ha inoltre il valore aggiunto di sentirsi meno soli, avendo qualcuno a cui chiedere supporto nelle difficoltà.

Anche la presenza di operatori dell'IDA (Istruzione Degli Adulti) ha costituito un fattore di forza, perché le esperienze in questo segmento dell'istruzione, in forte fermento e costante evoluzione e innovazione, sia in ambito normativo sia nel campo degli strumenti didattici, possono costituire un esempio di come lavorare verso la personalizzazione dei percorsi, approccio formalmente previsto nella normativa scolastica ma a fatica messo in pratica e interiorizzato dagli operatori, i quali solitamente lo vivono soprattutto come un'ennesima richiesta e un appesantimento dell'impegno lavorativo.

Passando ad analizzare i corsi proposti nel Master, suddivisi nei tre moduli formativi che hanno accompagnato le tre fasi del progetto interno, ritengo che i loro contenuti abbiano generalmente contribuito ad ampliare le mie conoscenze e che le ricadute sull'attività lavorativa siano indubbiamente positive. L'immersione in discipline che, pur da diversi punti di partenza e con differenti approcci, avevano come denominatore comune la promozione di una sensibilità multiculturale, o interculturale, o semplicemente Culturale, ha ottenuto lo scopo di rendermi maggiormente consapevole.

Pur avendo una formazione pregressa di ambito scientifico e ricoprendo attualmente il ruolo di dirigente scolastico, sono stati di sicuro interesse e anche i contenuti più prettamente didattici, persino quelli relativi all'insegnamento dell'italiano come L2.

Una visione globale ma dettagliata è necessaria, infatti, per affrontare con un bagaglio di strumenti più completo possibile una tematica, come quella dell'accoglienza nelle nostre scuole di allievi con *background* migratorio, che è presente da qualche decennio, è che rimarrà una costante nella vita scolastica. Avere un congruo numero di strumenti culturali dovrebbe essere garanzia di una risposta efficiente ed efficace a una problematica che, secondo il mio punto di vista, costituisce uno dei più importanti compiti sociali cui la scuola dovrebbe cercare di dare una risposta.

Da quanto esposto sinora in questo paragrafo, appare evidente che tutti i corsi dei tre moduli hanno dato un contributo al progetto interno il cui evolversi è stato descritto in modo sintetico precedentemente.

Come ho più volte evidenziato, l'eterogeneità dei partecipanti al percorso formativo è stata, a mio parere, uno dei suoi punti di forza e ha contribuito alla ricchezza delle relazioni e degli interventi. Dal punto di vista dell'organizzazione dei contenuti e della loro fruizione tuttavia, talvolta, la presenza di partecipanti con formazione linguistica e/o con spiccate competenze pedagogico/didattiche ha ingenerato situazioni di criticità durante le lezioni. Per alcuni i contenuti erano noti e quindi avrebbero accelerato chiedendo approfondimenti, per altri i medesimi contenuti, poco noti, sono apparsi trattati in modo schematico e frettoloso. Questa difficoltà intrinseca e inevitabile connessa alla tipologia di utenti coinvolti, certamente presa in considerazione nella progettazione del Master, è stata affrontata dai docenti attraverso una proposta flessibile di contenuti, ma non sempre questo è stato sufficiente per mantenere l'attenzione da parte di tutti.

In conclusione, ritengo che questo percorso formativo abbia mosso i primi passi per giungere all'obiettivo della costituzione di una comunità che, all'interno del personale scolastico, condivida un approccio alle culture altre e che sia in grado, avendo ricevuto una formazione specifica, di disseminare una visione di sistema che renda i nostri istituti luoghi in cui gli allievi con *background* migratorio possano essere valorizzati al meglio.

Il percorso della nostra Regione è inquadrato in una cornice nazionale, che vede percorsi analoghi attivati in tutte le altre Regioni del Paese.

L'accento su un'azione di sistema, che procede a macchie di leopardo, formando un gruppo che possa disseminare, promuovendo altra formazione, è certamente interessante e già praticata, anche se forse non con il successo ipotizzato a priori, in altre occasioni nella scuola italiana.

Gli esempi più recenti sono da ricercare nei piani nazionali per la promozione delle competenze di base: Insegnare Scienze Sperimentali (ISS)

per la promozione dell'insegnamento delle scienze sperimentali; M@tabel per la promozione dell'insegnamento della matematica; Poseidon per la promozione dell'insegnamento delle lingue. Questi piani, nelle intenzioni del Ministero, dopo un iniziale finanziamento di qualche anno, avrebbero dovuto vivere di vita propria ma ciò non è avvenuto, tranne che in sparute e particolari circostanze. Questo fallimento è però, a mio parere, solo apparente: i docenti che hanno partecipato alla formazione come tutor e come corsisti hanno interiorizzato un modo diverso di collaborare con i colleghi, di presentare alcuni contenuti disciplinari, di promuovere competenze. Anche molti libri di testo hanno tratto abbondanti spunti e materiali dai prodotti realizzati negli anni delle sperimentazioni dei tre piani nazionali.

Se questa nuova azione formativa avesse lo stesso destino dei tre piani sopra citati dovremmo parlare di un fallimento, perché lo sforzo messo in campo è notevole e le azioni successive vanno adeguatamente supportate per evitare che ancora una volta ci si muova per episodi e in base alla buona volontà dei singoli. Per contaminare la restante parte del personale della scuola, infatti, è necessario che chi è stato formato sia riconosciuto come un portatore di competenze trasmissibili, un punto di forza da valorizzare nel proprio ambiente di lavoro; in questo senso il ruolo della dirigenza scolastica è cruciale sia per la promozione di azioni formative all'interno del proprio istituto sia per la proposizione di dette azioni in seno alle reti per la formazione costituite negli ambiti territoriali.

Queste azioni si devono raccordare, all'interno del progetto FAMI complessivo, con quelle per la formazione del personale non docente, formazione anch'essa altamente strategica perché gli addetti delle segreterie sono i primi interlocutori dell'utenza. I collaboratori scolastici sono figure preziose che diventano spesso per gli studenti dei confidenti, consentendo perciò di dare risposte non solo formative agli allievi in genere e a quelli con background migratorio in particolare.

Ritengo, infine, che il Master possa rientrare nelle azioni necessarie per rispondere alle sollecitazioni dei documenti europei (Commissione Europea, 2016) che, nell'interpretare le sfide e le opportunità dell'integrazione, attribuiscono anche alla scuola il compito di costruire società coese, riconoscendo l'accesso all'istruzione e alla formazione come uno "tra gli strumenti più efficaci ai fini dell'integrazione", in quanto "fondamento per l'ulteriore apprendimento, nonché via di accesso all'occupazione e all'inclusione sociale".

Il Piano, nel ribadire il diritto dei minori ad accedere all'istruzione per conseguire il proprio sviluppo, afferma che "gli insegnanti devono possedere le capacità necessarie" per assistere gli allievi in classi sempre più diversificate, per prevenirne la dispersione e il fallimento, per pro-

muovere la convivenza attraverso la conoscenza di leggi, culture e valori della società di accoglienza, per promuovere la partecipazione attiva nella stessa società.

Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv. (2011), *Inter-azioni: strumenti per l'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, Trieste-Udine.
- Commissione Europea (2016), *Piano d'azione sull'integrazione dei cittadini di paesi terzi*, Strasburgo, 7.6.2016, COM(2016) 377.
- Fusco, F. (2017), *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Carocci, Roma.
- Favaro, G. (a cura di) (2009), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri*, Comune di Firenze, Firenze.
- MIUR (2017), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016*, Statistica e Studi.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- OECD (2018), *Global competency for an inclusive world*, OECD, Paris.

Educare al plurilinguismo: osservazioni ed esperienze

di *Fabiana Fusco*

Premessa

Essere plurilingui, avvalendosi dell'italiano nel contesto scolastico e di un'altra/altre lingue nell'ambito familiare ed extra-familiare, è la condizione che molti studenti vivono in Italia fin dalla nascita. Da parecchi decenni, la scuola italiana è infatti punteggiata, in specie nella fascia dell'obbligo scolastico, da una presenza sempre più rilevante di alunni stranieri che si è via via trasformata da emergenza da fronteggiare a fenomeno di sistema. Il quadro infatti sembra essersi stabilizzato tanto che la situazione di plurilinguismo che caratterizza molte classi italiane interessa proprio per lo più gli alunni nati nel nostro paese da genitori stranieri.

La conferma di tale tendenza ci giunge dagli oltre 800.000 studenti stranieri che negli anni scolastici più recenti sono entrati nel sistema formativo nazionale. Il notiziario dell'Ufficio Statistica del Ministero, pubblicato a luglio 2019 (d'ora in avanti MIUR 2019), rileva che nel 2017/2018 gli alunni con cittadinanza straniera sono 841.719, pari al 9,7% del totale degli iscritti (cioè 8.664.367), con cifre e ricadute sugli iscritti complessivi differenziate tra un grado e l'altro. La ripartizione contempla le seguenti percentuali: il 19,6% nella scuola dell'infanzia (dove ammontano a 165.115), il 36,6% nella scuola primaria (307.818), il 20,7% nella scuola secondaria di primo grado (173.815) e il 23,2% nella scuola secondaria di secondo grado (194.971). Sempre a livello nazionale, nel 2017/2018, il 63,1% degli alunni con cittadinanza straniera è risultato nato in Italia (in totale 531.467), con una crescita del 5,7% rispetto all'a.s. precedente¹; tale dato ha rafforzato

1. L'incremento è rintracciabile tra gli studenti della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado a fronte di un calo nella scuola dell'infanzia, in linea con i dati dei bambini italiani: già nel resoconto dell'anno scorso, si mette in evidenza il fatto che tale contrazione nella scuola dell'infanzia «fa pensare che anche tra le famiglie con cit-

il sorpasso delle seconde generazioni registrato per la prima volta, con il 51,8%, nel 2013/2014. A livello di grado scolastico, disaggregando l'analisi, si rintracciano punte più elevate. La percentuale infatti sale al 75,2% nella scuola primaria e all'84,4% nella scuola dell'infanzia.

Tra gli studenti con cittadinanza non italiana si rintracciano complessivamente più di duecento nazionalità. L'ordine dei paesi di provenienza si conferma lo stesso negli ultimi anni scolastici, con i primi nove posti occupati da Romania, Albania, Marocco, Cina, Filippine, India, Moldavia, Egitto (che ha scalzato l'Ucraina al decimo posto) e Pakistan. È chiaro che tale articolata diversità richiede una attenzione specifica da parte degli insegnanti, in merito alle lingue utilizzate e/o apprese dagli studenti. Con ciò non si vuole affermare che il docente debba conoscere dettagliatamente la composizione dei repertori linguistici di tutti i suoi allievi o debba manifestare una padronanza delle lingue che essi parlano²; ma una ricognizione critica sulle dinamiche dei repertori linguistici complessi e sulle categorie interpretative ad esse correlate sarebbe, a nostro parere, decisiva per affrontare e pianificare con maggior consapevolezza l'azione didattica, in specie durante la fase di monitoraggio e valutazione delle competenze. La valorizzazione dell'allievo straniero in classe, intesa in questo modo, assume un significato autentico: non si tratta per così dire di trarre beneficio dalla sua presenza come episodica occasione di folklore linguistico, per ingenue incursioni lessicali in lingue 'altre', ma come momento decisivo per comprendere e quindi imparare a gestire l'apprendimento come fenomeno complesso che coinvolge più lingue con diverso valore funzionale.

Dopo molti anni di impegno e lavoro sull'accoglienza e l'inclusione degli alunni stranieri, ci si interroga infatti se sia finalmente giunto il momento di ripensare l'educazione linguistica nei termini di una educazione plurilingue. Da alcuni anni le rilevazioni nazionali e internazionali sugli apprendimenti hanno sottolineato lo svantaggio e la dispersione che segnano il percorso educativo degli studenti di origine straniera fin dai primi anni della scolarizzazione obbligatoria. Tale esito è determinato da innumerevoli fattori tra di loro intrecciati, in parte correlati al contesto personale e familiare dello studente ovvero al contesto scolastico e territoriale di accoglienza e in parte ascrivibili alle politiche migratorie e sociali del

tadinanza non italiana inizia a diffondersi una tendenza a una minore natalità» (MIUR 2018, p. 18).

2. È indubbio che il docente non può conoscere tutte le lingue presenti in classe, tuttavia è sempre possibile reperire le informazioni necessarie da sfruttare, consultando fonti autorevoli, come *Ethnologue. Languages of the World* (www.ethnologue.com) e *World Atlas of Language Structures online*, la cui conoscenza è assai raccomandabile.

paese ospitante, così come alla cultura e alle pratiche che attraversano il sistema educativo.

Il presente contributo intende approfondire questi aspetti, prendendo spunto dallo scenario italiano in tema di scolarizzazione degli alunni con cittadinanza non italiana, ma senza dimenticare la cornice europea che, fortemente orientata alla promozione educativa dei migranti, sollecita le comunità con proposte e materiali didattici. A tal proposito cercheremo di dimostrare la necessità di adottare una nuova prospettiva nei confronti della diversità linguistica e culturale, confutando l'idea, piuttosto diffusa, che correla l'uso domestico di una lingua diversa da quella dell'ambiente scolastico e la loro netta separazione nella didattica allo svantaggio linguistico. Il punto appena evocato ci porta poi all'altra questione da affrontare, che interessa la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, nel cui bagaglio professionale debbono essere incluse nuove competenze legate alla capacità di operare efficacemente in classi plurilingui e pluriculturali. Per verificare l'assunto ora esplicitato passeremo in rassegna gli esiti di indagini che stiamo conducendo da tempo nelle scuole (soprattutto primarie) della regione.

Educare al plurilinguismo: modelli e strumenti

L'inclusione e la riuscita scolastica degli alunni stranieri costituiscono il *fil rouge* di un panorama normativo che ha cercato, negli ultimi decenni, di orientare gli interventi delle istituzioni scolastiche e degli insegnanti. Non è sufficiente, infatti, considerare la presenza di bambini stranieri come un dedalo di difficoltà a cui far fronte di volta in volta, ma è necessario farla propria partendo dal fatto che il ventaglio dei bisogni educativi si è fatto via via sempre più esteso e articolato. Gli alunni di origine straniera, infatti, nascono e crescono fianco a fianco degli alunni autoctoni, ma non condividono con essi i percorsi e i risultati scolastici, sebbene le ultime rilevazioni documentino esiti incoraggianti³.

Le raccomandazioni⁴, concepite per un'autentica inclusione, iniziano a prendere corpo alla fine degli anni Ottanta grazie alla *Circolare Mini-*

3. Un'accurata descrizione sulle caratteristiche della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nei diversi livelli scolastici, sui problemi affrontati nel sistema formativo, sulle sfide che si pongono per insegnanti e istituzioni educative è rintracciabile in Santagati, Colussi (2019), a cui affianchiamo anche le preziose considerazioni espresse da Ongini (2019).

4. Tali circolari sono espressione delle attività dell'allora gruppo di lavoro, composto da funzionari, esperti scolastici e docenti universitari, finalizzato all'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo e organizzato dalla Direzione generale della scuola elementare.

steriale (C.M.) 8 settembre 1989, n. 301 (*Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*), nella quale, prendendo atto della crescita nel numero degli alunni di origine straniera, si fissano delle indicazioni per la scolarizzazione dei giovani immigrati nella scuola dell'obbligo e si individuano nel contempo le criticità derivate tanto dalla difficoltà di paragonare il livello di scolarizzazione quanto dall'assenza nella scuola di personale adeguatamente formato per affrontare simili emergenze linguistiche e culturali. Segue la *Circolare Ministeriale* 26 luglio 1990, n. 205 (*La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri: l'educazione interculturale*), che delinea puntualmente per la prima volta i contorni dell'educazione interculturale, che agisce come «promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento». Un'altra novità di questo testo è che qui si avvalorà il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interrelazionale con gli alunni stranieri, in funzione del reciproco arricchimento, laddove nel primo l'attenzione era posta esclusivamente sugli alunni stranieri, disciplinandone l'accesso generalizzato al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine.

Altre fonti vedono la luce in quegli anni, volte soprattutto a sostenere il personale docente impegnato nelle scuole a forte processo migratorio; ma è a partire dai primi anni Duemila che si stilano dei veri e propri atti operativi per l'integrazione di tale fitto contingente di alunni, anche alla luce di modelli di inclusione e sostegno didattico già sperimentati presso alcuni istituti.

Le prime *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* sono diffuse dal MIUR con C.M. 1 marzo 2006, n. 24 e aggiornate nel 2014 (C.M. 19 febbraio 2014, m. 4233), in quanto il contesto è assai mutato (più nati in Italia e più minori non accompagnati). Una lettura accurata rileva una puntuale attenzione ai temi del plurilinguismo e della valorizzazione della diversità linguistica (dopo una prolungata fase di sottovalutazione del problema), sulla scia di prese di posizione cruciali da parte del Consiglio d'Europa come quelle espresse nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (cfr. Beacco, 2011, ora consultabile nella versione aggiornata del 2016a)⁵,

5. Si tratta di un testo assai apprezzato perché suggerisce da un lato alcune definizioni circostanziate utili per fare il punto della questione in prospettiva teorica e terminologica e dall'altro esempi concreti di curricoli plurilingui sperimentabili in contesti educativi ete-

cui si affiancano prima la lodevole guida *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies* (Beacco, 2007), che delinea vari scenari di educazione plurilingue e pluriculturale, sia a livello progettuale sia nella quotidianità didattica, puntando l'attenzione anche sulla formazione dei docenti, e dopo il meritorio *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alla Culture*, noto anche con l'etichetta di CARAP (Candelier *et al.*, 2012), assai rilevante per la promozione di curricoli e di educazione linguistica improntata alla valorizzazione del plurilinguismo⁶. Altre preziose indicazioni metodologiche e raccomandazioni operative costituiscono il nucleo attorno al quale si articola la *Piattaforma di risorse e riferimento online per l'educazione plurilingue e interculturale* (www.coe.int/lang-plat).

Alcuni dei contenuti espressi in questi testi si trovano distillati in altri contributi ministeriali: il primo del 2007 (*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*) è coordinato dall'allora Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (istituito al Ministero nel 2006), l'altro del 2015 (*Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*) è redatto dai componenti del ricostituito Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura⁷. Se *La via italiana* riunisce in modo programmatico le due dimensioni irrinunciabili e complementari, quella che coinvolge tutti gli alunni e tutte le discipline, che attraversa i saperi e gli stili di apprendimento e quella

rogenei; a questo è doveroso affiancare anche Beacco (2016b) che si propone di infondere negli insegnanti la consapevolezza relativa alla dimensione linguistica in tutte le materie scolastiche e a sostenerli nel rendere questa dimensione esplicita e trasparente nei curricoli e in tutto il processo di insegnamento.

6. Sulle cui funzionalità rinviamo al commento proposto da Calò (2015).

7. Con D.M. n. 718 del 5 settembre 2014 il MIUR (ri)costituisce l'Osservatorio nazionale con compiti consultivi e propositivi. L'organo deve promuovere politiche scolastiche per l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana e verificarne la loro attuazione (anche tramite monitoraggio) e favorire la sperimentazione e l'innovazione metodologica, didattica e disciplinare. Una rivisitazione dell'organo è contenuta nel D.M. 31 agosto 2017, n. 643, poi integrato con D.M. 20 settembre 2017, n. 685. Il comunicato del MIUR del 9 novembre 2017, nell'informare dello svolgimento della prima riunione, evidenzia che, tra le principali novità, vi è la partecipazione delle associazioni dei giovani di cittadinanza non italiana e l'istituzione di nuovi gruppi di lavoro: "Scuola nelle periferie urbane multiculturali" e "Revisione dei curricoli in prospettiva interculturale", che si affiancano ai tre già esistenti ("Insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2) e plurilinguismo"; "Formazione del personale scolastico e istruzione degli adulti"; "Cittadinanza e nuove generazioni italiane"). Rilevante è il contributo di Favaro (2016), componente dell'Osservatorio nazionale, che fa il punto dei contributi e delle proposte elaborate all'interno in merito alla formazione linguistica degli allievi e dei docenti, cui aggiungiamo Favaro (2018), che passa in rassegna azioni e interventi dedicati alla gestione educativa e didattica della diversità linguistica.

dell'insieme di misure e azioni specifiche per l'accoglienza e gli apprendimenti linguistici, in particolare degli alunni di recente immigrazione, *Diversi da chi?* condensa una serie di proposte pratiche destinate a rendere più efficace la gestione delle modalità di accoglienza e inclusione, in virtù dei precetti previsti dalla Legge 13 luglio 2015, n. 107, meglio nota come *La buona scuola*.

Al di là di questi interventi benefici, volti ad offrire delle risposte ai nuovi bisogni educativi e a dare sistematicità alle azioni didattiche intraprese sul campo, va però segnalato che già nelle *Indicazioni nazionali per la costruzione del curricolo*, pubblicate dal MIUR nel 2012 (MIUR, 2012), è possibile rintracciare molteplici spunti correlati al riconoscimento della matrice plurilingue che attraversa le istituzioni scolastiche (cfr. Sordella, 2015, da cui abbiamo ripreso alcune considerazioni). Tali *Indicazioni* costituiscono una svolta decisiva nell'approccio all'educazione linguistica. Il plurilinguismo non solo viene finalmente individuato come tratto caratterizzante la società e la scuola italiana, ma viene inteso come una opportunità di crescita cognitiva e linguistica, sviluppabile mediante il confronto innanzitutto tra le persone, con le loro svariate espressioni culturali e linguistiche:

la presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere (MIUR, 2012, p. 10).

L'educazione plurilingue e interculturale si ritaglia quindi uno spazio cruciale, lasciando sullo sfondo le posizioni a carattere idealistico ascrivibili alle indicazioni precedenti. A essa è assegnata una funzione puntuale, perché «all'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale» (MIUR, 2012, p. 32).

Sembrerebbe altresì lasciata nell'ombra la tradizionale contrapposizione tra L1 e L2, poiché non si attribuisce né all'italiano né alle lingue di origine degli stranieri il ruolo di lingua materna. Qualsiasi idioma entra a far parte del più ampio repertorio delle lingue dell'educazione, insieme alla lingua di scolarizzazione (presumibilmente l'italiano, ma anche altre lingue adottate per le attività CLIL) e alle lingue europee contemplate nell'offerta formativa:

la lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale (MIUR, 2012, p. 32).

Un altro aspetto inedito che si ritrova nel documento e che si intreccia saldamente con il precedente assunto è l'opportunità di concepire l'educazione plurilingue e pluriculturale come un elemento di successo scolastico, oltre che di valorizzazione identitaria:

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 (MIUR, 2012, p. 32).

Tuttavia tale innovazione non comporta una attenzione minore o diversa nei confronti delle competenze nella lingua italiana. Infatti:

è responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. Così intesa, la scuola diventa luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico (MIUR, 2012, p. 34).

A partire dalla sollecitazione che prevede di «attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze» (MIUR, 2012, p. 34), è chiaro che si vogliono scongiurare fenomeni di 'semilinguismo', ovvero «di situazioni in cui, tipicamente, il bambino di origine immigrata cessa di sviluppare la propria L1 e non arriva ad ottenere piena competenza nella L2» (Scaglione, 2019, p. 34).

Ciò che si apprezza volentieri in questo scritto ministeriale è l'articolata visione del 'paesaggio linguistico' in cui si muove la scuola italiana, che fa propria la pluralità linguistica:

nel nostro paese l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali (MIUR, 2012, p. 36).

In tale quadro variegato la diversità dei repertori linguistici di partenza degli allievi e le competenze linguistiche già acquisite da ognuno nell'idioma nativo diventano una risorsa per l'apprendimento dell'italiano e per lo sviluppo di capacità:

la cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica, dunque, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e

guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita (MIUR, 2012, p. 36).

In questo scenario, anche la riflessione linguistica trae ispirazione dalle lingue degli alunni stranieri e «si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale» (MIUR, 2012, p. 39). In particolare, nei «traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria» (MIUR, 2012, p. 40) si fa menzione degli aspetti relativi al plurilinguismo. Dopo questo ciclo di istruzione si presume, infatti, che l'allievo adeguatamente istruito sia «consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo)» (MIUR, 2012, p. 40) e che sia capace di intercettare «il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo» (MIUR, 2012, p. 43).

Per far propri tali obiettivi formativi si suggeriscono diverse azioni didattiche mirate, quali le «esperienze di sensibilizzazione a lingue presenti nei repertori linguistici di singoli alunni» (MIUR, 2012, p. 46)⁸. Fanno capolino anche le occasioni di confronto interlinguistico quale strumento per «sviluppare una competenza plurilingue e una sensibilità interculturale», mettendo in rilievo che

alle attività didattiche finalizzate a far acquisire all'alunno la capacità di usare la lingua, il docente affiancherà gradualmente attività di riflessione per far riconoscere sia le convenzioni in uso in una determinata comunità linguistica, sia somiglianze e diversità tra lingue e culture diverse (MIUR, 2012, p. 47).

Le *Indicazioni nazionali* partono dunque dal presupposto che la pluralità linguistica si configura come un patrimonio culturale ed esperienziale grazie al quale è possibile (e raccomandabile) sollecitare e alimentare i processi di riflessione sulla lingua tesi alla padronanza della lingua italiana. In una prospettiva di variabilità della lingua, la pratica delle varie lingue materne degli alunni stranieri non si pone in un rapporto concorrenziale, ovvero di antagonismo con l'apprendimento dell'italiano, ma in una relazione di implicazione e sussidiarietà.

Poste le sollecitazioni emerse nelle *Indicazioni nazionali* e la necessità di creare nella scuola le condizioni per le quali possa veramente realizzarsi

8. La «sensibilizzazione ad altre lingue» non implica l'apprendimento di tutte le lingue in gioco, ma la scoperta dell'esistenza di una pluralità di idiomi, di una molteplicità di modi e forme per esprimere i significati; in tal modo si trae ispirazione dall'approccio noto nella letteratura di riferimento come *language awareness* o *éveil aux langues*, volto proprio a valorizzare la lingua di origine degli alunni presenti nelle classi (cfr. Candelier *et al.*, 2012).

una educazione plurilingue e pluriculturale, si è osservato in questi anni una certa discrasia tra le direzioni promosse “dall’alto” delle istituzioni e gli effettivi percorsi seguiti nella pratica didattica. Per tale ragione abbiamo ritenuto essenziale cercare di conoscere e analizzare gli atteggiamenti degli insegnanti verso il plurilinguismo dei loro alunni. Il modo con cui essi si pongono di fronte alla diversità linguistica costituisce un punto di partenza su cui far leva per innescare processi di cambiamento che non si fermino alla superficie – come i progetti che prendono vita e poi appassiscono nell’arco di pochi anni – ma che incidano la profondità della concezione stessa dell’educazione linguistica e dello svantaggio linguistico. Per indagare al meglio la realtà scolastica, è stato messo a punto un itinerario di ricerca (ancora in corso) utile per far emergere il punto di vista dei docenti verso il plurilinguismo degli alunni: di alcuni esiti (parziali) emersi nell’indagine parleremo nel prossimo paragrafo.

Educare al plurilinguismo: la testimonianza dei docenti

In questi anni di ricerca si è osservato nelle attività segnalate dagli insegnanti numerosi aspetti di concretezza che testimoniano la connessione tra gli atteggiamenti e la realtà scolastica, tuttavia non vanno sottaciuti i rischi di una valorizzazione semplicistica del plurilinguismo che porta a mettere in rilievo una diversità non sempre elaborata con soddisfazione dagli alunni stranieri. Nella maggior parte delle iniziative descritte si appunta infatti l’attenzione sul livello lessicale, compreso spesso nell’ingenuo confronto tra significanti diversi per uno stesso significato: ma in mancanza di stimoli e spunti adeguati, dalla sorpresa è poi difficile passare alla riflessione. A ciò si aggiunga il fatto che troppo spesso si tende a puntare il *focus* su ciò che non c’è ancora (la competenza della lingua *target*) e non su ciò che c’è già (il patrimonio linguistico e cognitivo relativo alla sfera della lingua di origine). Non si tratta di una “nostra” valutazione emotiva e superficiale, ma di una resistenza confessata spesso dal corpo docente che non sempre è a conoscenza del fatto che le competenze in lingua di origine (L1) possono essere trasferite nella L2, a condizione che lo sviluppo di entrambe proceda in sinergia e non si determini una battuta di arresto rispetto alla L1 cui ci si avvale in famiglia per gli scambi quotidiani (Chini, Bosisio, 2014)⁹. L’educazione linguistica nella scuola sembra ancora per certi versi

9. Anche Ongini (2019, p. 8) conferma che «troppo spesso il racconto e la pratica dell’integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri si sono concentrati più sulle carenze, sulle difficoltà, sui vuoti da colmare (“non sa una parola d’italiano!”), riconoscendo molto poco i saperi acquisiti, le competenze in altre lingue, la capacità di muoversi tra più codici

impostata su presupposti rigidamente monolingui, in virtù dei quali ci si dedica allo sviluppo delle competenze linguistiche separatamente per ciascuna lingua *target* (la lingua di istruzione, la prima e/o la seconda lingua straniera, ecc.), sollecitando usi selettivi e omogenei dei codici di volta in volta appresi. Il repertorio e le competenze linguistiche degli allievi non sono preliminarmente presi in esame, in modo da strutturare le nuove competenze a partire da quella già possedute; i discenti sono valutati soltanto in base alla loro capacità di capire/parlare o meno la lingua di scolarizzazione, senza prevedere possibilità intermedie. Ne deriva che le potenzialità e i benefici della riflessione metalinguistica – funzionale a organizzare un sistema di “regole” grammaticali che non sia rivelatore di un addestramento mnemonico – saranno soffocati e parziali: se dall’unico codice linguistico pienamente padroneggiato dall’allievo egli non può trarre ispirazione per proporre confronti interlinguistici o formulare ipotesi relative al funzionamento della lingua da apprendere o se questi confronti e ipotesi non possono essere confermati o invalidati chiaramente con il supporto del docente, il percorso di acquisizione, soprattutto in età infantile, si rivelerà routinario e gravoso¹⁰. Per mettersi al riparo da questi pericoli, conta sicuramente l’atteggiamento degli insegnanti, ma è cruciale un’azione integrata di educazione alla diversità (intendendo tutte le diversità presenti nella comunità scolastica), che sia soprattutto condivisa con i colleghi¹¹. Per studiare il modo in cui il plurilinguismo in classe viene valorizzato dai docenti, si è intrapresa, a partire dal 2017, una indagine sociolinguistica nelle scuole del territorio regionale, mediante un questionario, che comprendeva anche un percorso di ricerca sui loro atteggiamenti¹². Nello

linguistici. I bambini filippini a volte conoscono già l’inglese e i bambini senegalesi o ivoriani il francese, oltre che in qualche caso le lingue madri. Ci sono forme di bilinguismo e di dimestichezza con le lingue maggiori tra gli allievi stranieri e questa competenza – se riconosciuta e utilizzata – può essere un’opportunità di arricchimento per tutti».

10. Ongini (2019, p. 34) raccomanda, a tal proposito: «è un luogo comune da sfatare, ed è diffuso anche tra le famiglie straniere, che per imparare la lingua italiana bisogna dimenticare la lingua materna, per evitare confusioni e interferenze. Come se nella mente ci fosse spazio per una sola lingua: o ci sta l’una o ci sta l’altra! La mente dei bambini è una spugna, non è un sistema idraulico che deve far posto a un solo liquido».

11. Del resto nelle stesse *Indicazioni nazionali* leggiamo: «la complessità dell’educazione linguistica rende necessario che i docenti delle diverse discipline operino insieme e con l’insegnante di italiano per dare a tutti gli allievi l’opportunità di inserirsi adeguatamente nell’ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione (MIUR, 2012, p. 36).

12. La ricerca, iniziata nel 2017, ha coinvolto prima i docenti delle scuole di ogni ordine e grado della città di Udine e poi quelli dell’area friulana con qualche incursione nel goriziano e nel capoluogo della regione, Trieste. Al momento abbiamo raccolto più di seicento questionari; gli esiti cui facciamo cenno nel presente contributo riguardano solo una parte del campione udinese costituito da circa un centinaio di questionari (una versione più aggiornata della ricerca si trova in Fusco, in stampa).

specifico abbiamo somministrato agli insegnanti una batteria di domande e considerazioni al fine di ottenere informazioni di tipo autovalutativo sulla percezione della dimensione plurilingue nella scuola e sull'uso di pratiche utili per metterla in risalto (cfr. sempre Sordella, 2015, da cui abbiamo preso spunto per l'indagine). Per comprendere bene il loro punto di vista, abbiamo anche voluto indagare quanto fosse approfondita la conoscenza del repertorio linguistico dei loro alunni, sia nell'ambiente familiare sia in quello extra-familiare. I risultati sono stati abbastanza incoraggianti, perché evidenziano una soddisfacente conoscenza da parte degli insegnanti (più della metà) delle lingue parlate a casa dagli alunni di origine straniera; meno esplorata invece è la dimensione che va al di là della famiglia. Tale lacuna è ascrivibile a una adozione meccanica e non ponderata del "protocollo di accoglienza", se non addirittura a una assenza di tale strumento conoscitivo. In generale essi si muovono con destrezza nel panorama linguistico dei discendenti, tuttavia per molti di loro si ravvisa una fragile conoscenza sociolinguistica che li mette nelle condizioni di optare per frettolose categorizzazioni, quali la nazionalità di origine (che diventa quindi "il" criterio cui si affidano più volentieri), o di arrendersi a ingenue generalizzazioni (poco note sono le lingue del continente africano e di quello asiatico).

In linea di massima possiamo affermare che la diversità linguistica della classe è un dato di fatto nelle scuole in cui insistono i docenti, resta ora da valutare se e quanto tale condizione plurilingue sia realmente sfruttata o sfruttabile a beneficio di tutti o se invece sia solo un incerto e superficiale riconoscimento di una realtà contingente.

Proseguendo con l'analisi dei dati, è infatti possibile riconoscere una ampia e articolata varietà di atteggiamenti, che oscilla tra una dichiarata fiducia verso l'opportunità di coinvolgere nella riflessione linguistica le diverse lingue degli alunni e un prudente sospetto nei confronti del plurilinguismo della classe che genererebbe degli ostacoli nell'apprendimento; non mancano altresì posizioni più caute, quasi neutre, che si pongono, per così dire, a metà strada, alternando scetticismo e apertura. Ad esempio, affermazioni del tipo:

- parlare uno o più lingue diverse dall'italiano rende più facile imparare altre lingue;
 - parlare anche una lingua diversa dall'italiano aiuta a riflettere sulle strutture della lingua;
 - parlare più lingue non crea confusione nell'apprendimento dell'italiano;
- trovano d'accordo molti docenti, a sostegno dell'orientamento a riconoscere negli alunni con cittadinanza non italiana risorse e potenzialità decisive nello sviluppo di competenze metalinguistiche.

Il cenno ai fattori problematici che deriverebbero dal plurilinguismo in classe non è particolarmente spiccato; è vero che ricorrono ancora

atteggiamenti valutativi che portano a sentenze frettolose dove predominano il rallentamento o gli ostacoli dell'apprendimento causati dalla/e L1 parlate in famiglia, i problemi di confusione o interferenze (errori di ortografia), l'accesso difficoltoso ai linguaggi più elaborati e la cura discontinua da parte dei genitori durante lo svolgimento dei compiti; ma la loro occorrenza non è tale da pregiudicare l'avvio di un ripensamento generale.

Passando in rassegna i dati, i docenti hanno sottolineato i vantaggi della condizione plurilingue e hanno più volte segnalato che gli alunni stranieri, a seconda dell'età e della motivazione, sono disponibili e capaci di suggerire dei paragoni tra l'italiano e la propria lingua di origine, e che tale attività di confronto è assai benefica per individuare talune strutture che possono portare a comprendere alcuni meccanismi di funzionamento della lingua italiana; altri (soprattutto coloro che non insegnano materie linguistiche), seppur desiderosi di assecondare lo stimolo degli alunni, non si sentono abbastanza preparati e si limiterebbero, ove possibile, a comparazioni per lo più lessicali; in alcuni casi sarebbe la distanza tipologica tra alcune delle L1 dei discenti (in specie il bengali e il cinese) e l'italiano e una inadeguata formazione linguistica da parte del docente a impedire gli opportuni raffronti. Tra costoro si rintracciano più atteggiamenti di perplessità e scetticismo.

Una situazione analoga è riscontrabile nelle risposte alla batteria di stimoli relativi alla gestione del repertorio plurilingue. La consapevolezza della dimensione plurilingue della classe dichiarata dalla maggior parte degli insegnanti ha portato con sé una inclinazione positiva verso alcuni snodi cruciali; anche le seguenti affermazioni hanno trovato un riscontro favorevole presso il campione esaminato:

- la presenza di bambini stranieri permette di riflettere sulla lingua confrontando le diverse L1 degli stessi;
- la presenza di bambini stranieri permette di sollecitare delle occasioni per meditare sugli errori di tutta la classe;
- la presenza di bambini stranieri permette di creare le condizioni affinché i bambini che parlano una stessa lingua si aiutino vicendevolmente.

I commenti mettono in luce il fatto che gli insegnanti appaiono propensi ad accogliere le occasioni di confronto, suggerite talora dagli alunni stranieri, tanto da coinvolgere tutta la classe, tuttavia, emerge qua e là, che, pur apprezzando le esperienze di raffronto sugli errori ovvero il sostegno reciproco dei bambini accomunati dalla L1, come testimonianza di sussidiarietà ed esempio per la classe, gli insegnanti ammettano dei limiti correlati soprattutto alla mancanza di conoscenze linguistiche specifiche che impedisce di trattare con serenità il tema. Si verifica quindi che tali momenti restano episodici e non pianificati per raggiungere determinate

competenze. Non mancano però giudizi più severi che interpretano la classe plurilingue come un ambiente in cui sarebbe difficile insegnare l'italiano alla classe o in cui il ritmo dell'apprendimento sarebbe rallentato: le cause cui additare tali criticità, stando alle osservazioni di alcuni insegnanti, sono il numero troppo elevato di alunni per classe, la distribuzione non omogenea dei bambini stranieri per classe e, in alcuni casi, anche per istituto, la mancanza di ore in compresenza e di personale (per alcuni una risorsa necessaria cui affidare, anche parzialmente, la responsabilità dell'apprendimento della L2).

Tuttavia non mancano occasioni in cui si privilegiano attività focalizzate su aspetti culturali o comunicativi (in cui agli alunni stranieri si chiede di adoperare la propria lingua di origine per tradurre e facilitare la comunicazione con gli alunni neo-arrivati), attività di sensibilizzazione alla diversità linguistica in generale e, ove possibile, autentiche esperienze di riflessione sulla lingua sollecitate dal confronto interlinguistico. In merito a quest'ultima prassi, e cioè l'apertura verso il plurilinguismo come oggetto per la riflessione metalinguistica, i docenti hanno segnalato di accogliere e incoraggiare gli interventi, anche spontanei, dei propri alunni, in cui loro stessi portano degli esempi, delle testimonianze su feste, tradizioni, narrazioni, abitudini culturali (anche con il conforto dei genitori), da tradurre in italiano e/o nella altre lingue della classe, oppure suggeriscono il "funzionamento" della propria lingua (accenti, pronunzie, affinità o diversità grafiche, lessicali, idiomatiche, ecc.), cercando di assecondare le loro curiosità o i loro dubbi, pur senza possedere gli strumenti idonei per orientare gli alunni verso considerazioni più funzionali e senza riuscire a integrare questi episodi nella cornice generale dell'educazione linguistica, soprattutto se insegnano materie non linguistiche.

La ricerca che si sta conducendo ha quindi messo in rilievo che, per molti aspetti, la valorizzazione delle lingue di origine degli alunni è una realtà nella scuola, anche se appare ancora lontana dall'essere parte organica dei curricoli di educazione linguistica, come prevedono le *Indicazioni nazionali*. L'atteggiamento di fiducia nel plurilinguismo dichiarato dalla maggior parte dei docenti appare come una potenzialità non espressa, perché non confortata da strategie didattiche e strumenti operativi che dimostrano come sia possibile realizzare le attività di educazione plurilingue e nel contempo lasciare sullo sfondo l'idea che le L1 siano fonte di interferenza e che il confronto tra L1 e L2 sia una sporadica occasione di folklore linguistico, per asettiche scoperte lessicali.

Qualche considerazione conclusiva

Gli alunni vivono l'esperienza del plurilinguismo fin dal loro ingresso nella scuola e, più di recente, fin dalla loro nascita: oggi se ne incontrano di diversa origine, appartenenti a minoranze diverse, parlanti lingue diverse o varietà diverse della lingua nazionale, più o meno "colorate" da forme dialettali o regionali. Quando a questi alunni si chiede di lasciar fuori dalla "loro" classe le "loro" lingue, è dimostrato che si genera un contraccolpo negativo tanto sullo sviluppo identitario quanto sulla riuscita scolastica degli stessi. Se la scuola non apprezza e contempla la diversità linguistica dei bambini e dei ragazzi, corre il rischio di esporne non pochi allo svantaggio e all'abbandono.

Nel contributo ministeriale *Diversi da chi?*, citato dianzi, rammaricandosi che:

l'integrazione scolastica dei bambini e dei ragazzi con origini migratorie ha seguito in questi anni modalità prevalentemente di tipo "compensativo", sottolineando soprattutto le carenze e i vuoti e riconoscendo molto poco i saperi acquisiti e le competenze di ciascuno, ad esempio, nella lingua materna;

ci si appella a un cambio di passo che attribuisce al plurilinguismo una prospettiva nuova, poiché

la diversità linguistica rappresenta infatti un'opportunità di arricchimento per tutti, sia per i parlanti plurilingui, che per gli autoctoni, i quali possono precocemente sperimentare la varietà dei codici e crescere più aperti al mondo e alle sue lingue.

Posto che l'educazione plurilingue si fonda sulla ricognizione preliminare delle lingue e delle varietà che costituiscono i repertori linguistici individuali e sulla loro valorizzazione, con strumenti teorici e didattici nuovi, è compito della istituzione scolastica offrire occasioni formative in cui si adoperi la lingua materna per tutti gli usi possibili (anche per acquisire nuove conoscenze) e creare opportunità efficaci di confronto interlinguistico. Detto altrimenti è urgente garantire agli alunni la cui lingua materna è diversa dalla lingua usata dalla scuola, l'insegnamento di alcune materie o parti di esse nella lingua di scolarizzazione (L2) e di altre materie o parti di esse nella lingua di origine (lingua/e materna/e); insomma è necessario che la scuola rassicuri lo studente di

madrelingua non italiana circa il valore del suo repertorio linguistico, sollecitandone l'impiego e l'arricchimento¹³.

Tale inedito modo di guardare l'apprendimento si basa su principi molto semplici: da una parte l'uguale dignità delle varie lingue e dall'altra l'offerta di pari opportunità di apprendimento e di successo scolastico per tutti. L'educazione plurilingue è infatti una soluzione che può assicurare un esito scolastico positivo anche agli alunni italo-foni, poiché pone tutti nella condizione di sperimentare la pluralità delle lingue.

La proposta dell'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una sfida per le istituzioni scolastiche e per gli insegnanti, che, se la vogliono raccogliere, devono imparare a progettare le attività come un sistema organico di esperienze che favoriscano l'apprendimento di risorse linguistiche funzionali alla cittadinanza attiva¹⁴. Ongini non a caso sottolinea che:

se ci sono educatori competenti, se si hanno strumenti e materiali a disposizione, se le scuole non sono sole e isolate ma in relazione con altre esperienze, se le lingue d'origine vengono valorizzate, se le associazioni e l'ente locale del quartiere sono coinvolti, l'eterogeneità può trasformarsi in elemento di vivacità e di attrazione. L'integrazione, sostiene un preside, è un cammino in salita, mica una formula magica. Ma se non impari a fare fatica non diventi grande (2019, p. 17).

E con questo felice appello chiudiamo le nostre riflessioni e ci avviamo ad affrontare nuove salite.

13. Una svolta cruciale per affrontare al meglio le questioni qui discusse non può che muovere dall'educazione che i bambini ricevono sin dalla prima infanzia; l'acquisizione linguistica (anche di più lingue) e gli stimoli cognitivi che vengono dati ai bambini in età pre-scolare sono decisivi per uno sviluppo linguistico completo, qualsiasi intervento successivo risulta assai costoso e non sempre efficace (cfr. Cordin, 2013 e 2017).

14. La conferma è rintracciabile nel documento, più volte menzionato, *Diversi da chi?»: «Dipende dagli esiti dell'esperienza scolastica dei figli dei migranti la possibilità di un Paese di contare, per il suo sviluppo economico e civile, anche sulle intelligenze e sui talenti dei "nuovi italiani". È nella scuola che gli studenti con background migratorio possono imparare una con-cittadinanza ancorata al contesto nazionale e insieme aperta a un mondo sempre più grande, interdipendente, interconnesso. Nella scuola infatti tutti questi bambini e i ragazzi si "allenano" a convivere in una pluralità diffusa. È infine anche nella scuola che famiglie e comunità con storie diverse possono imparare a conoscersi, superare le reciproche diffidenze, sentirsi responsabili di un futuro comune».*

Riferimenti bibliografici

- Beacco, J.C. (2007), *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies*, Council of Europe, Strasbourg.
- Beacco, J.C. et al. (2011), “Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale”, *Italiano LinguaDue*, 3/1.
- Beacco, J.C. et al. (2016a), “Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale”, *Italiano LinguaDue*, 8/2.
- Beacco, J.C. et al. (2016b), “Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l’elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti”, *Italiano LinguaDue*, 8/1.
- Calò, R. (2015), *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*, Aracne, Roma.
- Candelier, M. et al. (2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, Conseil d’Europe, Strasbourg-Graz 2011; la traduzione italiana (*CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture*) è pubblicata in *Italiano LinguaDue*, 4/2, 2012.
- Chini, M., Bosisio, C. (a cura di) (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Cordin, P. (2013), “«With our best future in mind». Lo sviluppo bilingue di bambini con L1 minoritaria”, in I. Tempesta, M. Vedovelli (a cura di), *Di linguistica e di sociolinguistica: studi offerti a Norbert Dittmar*, Bulzoni, Roma, pp. 151-168.
- Cordin, P. (2017), “L’input in L1 e i risultati scolastici di studenti con famiglia migrante”, in L. Corrà (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*, Aracne, Roma, pp. 63-86.
- Favaro, G. (2016), “L’italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità”, *Italiano LinguaDue*, 8/1, pp. 1-12.
- Favaro, G. (2018), “Le lingue, le norme, le pratiche. Il contesto, i dati, i riferimenti della scuola multiculturale e plurilingue”, *Italiano LinguaDue*, 10/2, pp. 1-41.
- Fusco, F. (in stampa), *L’educazione plurilingue nella formazione degli insegnanti: appunti di una ricerca*.
- MIUR 2012 = “Indicazioni nazionali per la costruzione del curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione”, *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale.
- MIUR 2018 = *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/17*, Ufficio Statistica e Studi, Roma.
- MIUR 2019 = *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2017/18*, Ufficio Statistica e Studi, Roma.
- Ongini, V. (2019), *Grammatica dell’integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Roma-Bari.

- Santagati, M., Colussi, E. (a cura di) (2019), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*, Fondazione ISMU, Milano.
- Scaglione, S. (2019), “L’invisibile sotto gli occhi di tutti: la dimensione multilingue della scuola italiana”, in D. Licata, V. Ongini (a cura di), *La scuola aperta sul mondo. Costruttori di Ponti 4*, Todi (PG), Tau Editrice, pp. 27-37.
- Sordella, S. (2015), “L’educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti”, *Italiano LinguaDue*, 7/1, pp. 60-110.

Videoricerca e documentazione narrativa nella didattica rivolta ad adulti stranieri

di *Francesca Zanon*

Introduzione

All'interno dei contributi qui presentati si fa spesso riferimento all'importanza della documentazione nell'azione didattica e a come le tecnologie possano diventare un supporto fondamentale per la documentazione, rendendola maggiormente disponibile, flessibile e revisibile.

In diversi contributi si evidenzia che le tecnologie offrono strumenti di lavoro, di condivisione e di cooperazione e consentono ai docenti di erogare educazione e istruzione in modo integrato, potenziando anche le competenze necessarie all'auto-apprendimento.

La didattica digitale si presenta come strategia di insegnamento attivo, capace di valorizzare la partecipazione dell'apprendente e di metterlo alla prova in un ambiente più autentico, in un connubio di sapere e di saper fare, ancora poco sperimentato all'interno della scuola tradizionale.

Le prospettive che si aprono in ambito educativo risultano molteplici e gli strumenti a disposizione, come il video e altri apparecchi digitali, usati comunemente nella vita pubblica e privata da apprendenti giovani e meno giovani, sembrano dimostrare/indicare una predisposizione degli utenti verso nuovi modi di gestire l'apprendimento e l'autoapprendimento, una gestione che sempre più include l'utilizzo delle nuove tecnologie multimediali.

Da qui l'esigenza di arricchire le proposte dei contributi di questo volume, raccontando un'esperienza di utilizzo delle tecnologie, nello specifico la telecamera, per documentare e fare ricerca.

La videoricerca nei contesti educativi

Un'importante evoluzione della tecnica fotografica è stata la realizzazione di immagini in movimento di cui si servono il cinema e la televisione per documentare, descrivere, rappresentare e narrare storie ed eventi e quindi formulare messaggi. I messaggi visuali sono caratterizzati oltre che dal movimento, dalla sequenzialità, ossia dal fatto che la storia presentata si snoda nel tempo, un'azione dopo l'altra, fino al termine della narrazione rendendo immediato il passaggio di informazioni.

Solo negli anni Settanta inizia in Italia l'interesse verso il valore rivoluzionario che i nuovi mezzi di comunicazione e di informazione hanno nell'ambito umano e sociale e cominciano gli studi e gli approfondimenti sul codice iconico, sui rapporti tra parola e immagine, sulla comunicazione audio-visiva.

Recentemente, a livello internazionale, si sono intensificati gli studi, le ricerche e le riflessioni pedagogiche sul ruolo e le caratteristiche dei linguaggi e dei media audio-visivi in educazione. L'importanza delle questioni legate alla dimensione visuale è oggi sempre più riconosciuta sia dalla comunità scientifica che da quella pedagogica.

Nel 2007, negli USA, gli autori Ricky Goldman, Roy Pea, Brigid Barron, Sharon J. Derry, pubblicano il libro *Video Research in the Learning Sciences*.

Si tratta di un testo innovativo, un'importante fonte di raccolta di dati che copre l'arte e la scienza e in cui le pratiche del video vengono utilizzate per una ricerca approfondita dell'interazione umana negli ambienti di apprendimento.

La videoricerca nelle scienze dell'apprendimento fornisce una nuova visione delle metodologie di ricerca; i video sono utilizzati per la raccolta di dati in tutti i campi di ricerca.

Molti studiosi affermano che il testo costituisce un'ottima risorsa di riferimento per le persone che desiderano utilizzare la videoregistrazione per scopi specifici nei contesti di insegnamento/apprendimento.

L'uso degli strumenti audiovisivi per documentare e narrare realtà didattiche ed educative richiede, come per tutte le tecniche comunicative ed espressive, una conoscenza profonda dei relativi codici, senza la quale non è possibile una corretta comprensione ed interpretazione del linguaggio visuale.

Tornando agli studi americani, nella Prefazione all'edizione italiana del testo più sopra citato, la ricercatrice Chiara Bove (2009) afferma:

[...] gli studi e le riflessioni teoriche del volume ci aiutano a fare il punto in un settore in continua espansione e destinato a crescere nei prossimi anni: l'impiego di video digitali nella ricerca delle scienze umane e sociali e nella pratica educativa e didattica [...] (p. 63).

Nel difficile anche se affascinante compito di districarsi tra i tanti possibili impieghi dello strumento video, gli autori del testo Ricky Goldman, Roy Pea, Brigid Barron, Sharon J. Derry, scelgono un approccio interdisciplinare molto promettente per i futuri sviluppi della ricerca educativa e delle pratiche di formazione nella professione insegnante.

Gli assunti innovativi della ricerca americana portano alla luce potenzialità e limiti della videoricerca e della videoanalisi attraverso una prospettiva teorica interdisciplinare e attraverso esempi di ricerca sui processi di apprendimento, distinguendo tra l'apprendimento tra pari, l'apprendimento in famiglia, l'apprendimento in contesti educativi informali.

L'uso delle tecnologie video, secondo gli studi americani, può ulteriormente penetrare ed ampliare la nostra conoscenza dei fenomeni educativi e dei processi di apprendimento.

Chiara Bove (2009) scrive:

[...] l'idea di fondo degli autori è che la videoricerca sia un'opzione metodologica e non un'area disciplinare, benché si auspichi lo possa diventare prima o poi, e in quanto tale si declini in modi diversi a seconda dell'ambito scientifico e degli obiettivi di ciascuno studio. In una parola è un'area di ricerca interdisciplinare e una pratica multi metodologica. Da questo punto di vista viene delineata un'area di grande interesse per la riflessione pedagogica e la ricerca educativa [...] (p. IX).

Sulla scorta degli studi e delle ricerche americane, focalizzate su come le conoscenze dei fenomeni educativi possono essere ampliate attraverso l'impiego di tecnologie video, viene sempre più riconosciuto, all'interno della comunità scientifica (pedagogica e interdisciplinare), il valore di alcuni aspetti tipici dei dati visuali, quali:

- la simultaneità e contestualizzazione delle informazioni che essi racchiudono rispetto ad una precisa realtà (storica, sociale, culturale, educativa) fotografata e/o riprodotta;
- l'efficacia delle immagini, sia come "dato", sia come "fonte di dati", utili per ricostruire non solo pratiche e comportamenti, ma anche le possibili strutture di significato ad esse associate;
- la persuasività delle immagini, che – nella loro dimensione estetica – "catturano l'occhio"/seducono, hanno un forte impatto (per esempio nell'evocare emozioni), pur tacendo (come in una fotografia) o parlando in una lingua sconosciuta (come in un filmato con dialoghi non sottotitolati) (Bove, 2009).

Recenti studi delle neuroscienze hanno messo a punto una nuova prospettiva teorica, che ha sottolineato come i nostri processi cognitivi dipendano dall'interazione tra la mente e il nostro corpo: si tratta della cosiddetta *Embodied Cognition* (Gallese, 2007).

Una delle tesi sostenute dalla *Embodied Cognition* è quella che potremmo definire “teoria simulativa della comprensione linguistica”, secondo la quale noi comprendiamo le espressioni del linguaggio naturale grazie alla riattivazione di aree cerebrali dedicate principalmente alla percezione, ai movimenti e alle emozioni.

Secondo questa teoria, come mostrano gli attuali sviluppi delle neuroscienze, la nostra esperienza del mondo è multi-sensoriale, dunque più vicina al linguaggio iconico. Per questa ragione, molti studiosi sono concordi nell'affermare che l'introduzione delle nuove tecnologie audiovisive modificherà notevolmente anche le dinamiche del processo di insegnamento/apprendimento.

Implicazioni pratiche

Le videoriprese si presentano come un autentico strumento che documenta la multidimensionalità della comunicazione visiva e, nello stesso tempo, evidenziano le potenzialità che l'utilizzo dei dati visuali possono avere in ambito linguistico-educativo.

La videoricerca offre in contesti educativi opportunità di avviare una documentazione narrativa delle esperienze e la raccolta e la lettura interpretativa dei dati visuali che la videocamera può filmare.

In particolare si può pensare ad un'esperienza didattica di laboratorio che si prefigge molteplici scopi:

- indagare e cercare di comprendere in profondità, attraverso la rappresentazione, le dinamiche relazionali che possono emergere in un contesto educativo di insegnamento della L2 alla presenza di utenti parlanti diverse lingue;
- utilizzare la ripresentazione (successiva visione delle videoriprese) per meglio comprendere come sia possibile sviluppare, arricchire, ampliare il lessico e implementare le abilità di comprensione e produzione orale dell'italiano come L2, servendosi dell'attività laboratoriale;
- documentare come avviene, in un clima di inclusione e di interazione, finalizzato all'abbassamento del filtro affettivo, lo scambio/il passaggio di conoscenze ed abilità linguistiche ed operative reciproche;
- documentare e narrare le rappresentazioni attraverso la video-documentazione digitale dell'attività laboratoriale per la successiva osser-

vazione e riflessione sulle modalità, sul lessico, sulle pratiche discorsive, sui gesti, sulle posture assunte dai partecipanti per comprendere e farsi comprendere.

Utilità delle videoregistrazioni

Una volta utilizzata la videocamera in ambito educativo, che cosa ce ne facciamo della videoregistrazione?

Qualunque sia lo scopo dell'operare in classe con videocamere si possono individuare tre ambiti in cui le videoregistrazioni possono offrire dei vantaggi:

1. Documentare. L'osservazione con presa di appunti, il diario personale del docente, le narrazioni, sono strumenti ecologici efficaci, ma risentono della soggettività. Visto lo sviluppo tecnologico degli ultimi decenni, è giusto che anche l'azione di documentazione sia più articolata. Il riferimento non è alle mille relazioni che gli insegnanti devono redigere per i casi più disparati (si pensi agli alunni con certificazioni e ai piani didattici personalizzati) o a tutte quelle forme testuali che hanno uno scopo prevalentemente burocratico, ma all'utilizzo delle tecnologie per una sistematica documentazione di ciò che avviene in classe. Hardware sempre più capaci permettono di archiviare moli impressionanti di fotografie, video e documenti, sfruttarli vorrebbe dire lasciare una traccia di ciò che si fa a scuola o, meglio, di ciò che è la scuola. Quella a cui si fa riferimento è quindi una documentazione che arricchisce ogni attore del contesto educativo:

- gli allievi, per esempio nel momento in cui vanno a rivedere i passaggi salienti di un'attività svolta mesi prima;
- i docenti, così da poter condividere idee e strategie basate su evidenze e non solo su informazioni scambiate durante la pausa caffè;
- i genitori, sicuramente fieri di partecipare a incontri in cui i protagonisti non sono i soliti discorsi degli insegnanti, ma i propri figli, in un'ottica di condivisione scuola-famiglia.

A livello tecnico, è utile prevedere un montaggio quantomeno grossolano per i video che verranno mostrati in pubblico, al fine di scegliere le sequenze e quindi la durata in base agli scopi e al contesto di presentazione, rendendo il tutto più fruibile.

In merito all'introduzione delle tecnologie multimediali nella quotidianità della didattica, Erika Torello (2011) riporta il concetto di "documentazione aperta" elaborato da Calvani (1996):

La multimedialità è l'impalcatura che sostiene la conservazione dei prodotti delle classi, permettendo di richiamarli a distanza di tempo [...], ed è alla base della documentazione generativa multimediale dei progetti e delle azioni didattiche, laddove però il documentare abbia un ruolo non tanto di archiviazione, quanto un ruolo formativo a disposizione dei colleghi e di quanti siano interessati (Torello, 2011, p. 72).

Erika Torello illustra con queste parole il concetto di “documentazione generativa”, espressione con la quale

si intende una forma di documentazione che produce degli effetti, che porta, cioè, a un cambiamento sul piano dei comportamenti, degli atteggiamenti e delle conoscenze [...]. La documentazione tradizionale cartacea o i file testuali rappresentano, con lunghe pagine di narrazione sequenziale, un ostacolo per una comunicazione efficace degli elementi innovativi di un'esperienza didattica: difficilmente, infatti, riescono a far emergere i nodi qualificanti del percorso e a permettere il loro trasferimento nella realtà quotidiana in cui operano gli insegnanti. Ne consegue che la documentazione dell'innovazione didattica passa necessariamente attraverso l'uso di strumenti multimediali, che permettono una descrizione pluridimensionale dei processi (Torello, 2011, p. 73).

L'utilizzo di diversi codici oltre alla scrittura, come il video, fanno compiere all'utente un'esperienza che coinvolge anche la parte emotiva (descrivendo il “clima”, le relazioni, ...) oltre a quella cognitiva. Secondo la teoria della doppia codifica elaborata da Alan Paivio alla fine del secolo scorso, quando un individuo acquisisce delle informazioni presentate in modalità multimediale entrano in funzione due sistemi di elaborazione: vengono, infatti, attivati un canale semantico che ha il compito di elaborare le informazioni di tipo verbale e linguistico, e un canale analogico, che si avvale della metafora, dell'emozione e dell'evocazione e che ha il compito di decodificare le informazioni di altro genere, come le immagini e i video (Torello, 2011).

2. Ricercare. Le scene registrate possono essere messe sotto la lente d'ingrandimento dei ricercatori per un numero infinito di volte e offrono l'interessante occasione di osservare, escludendo l'audio, solo i movimenti, la prossemica e il linguaggio non verbale degli attori, esperienza impossibile per chi si trova nello svolgersi dell'azione. Come tutte le ricerche, anche quelle condotte con l'utilizzo della videoregistrazione, possono prendere le mosse da:

- interesse del ricercatore, il quale deve richiedere il permesso al dirigente scolastico della scuola (o dell'istituto comprensivo) per poter effettuare la ricerca e in particolar modo ottenere le liberatorie in materia di privacy da parte dei docenti e degli alunni coinvolti;

- interesse da parte del personale di una scuola, la quale ingaggia solitamente un centro di ricerca universitario;
- interessi del ricercatore e della scuola (si veda il caso dell'asilo nido Bicocca).

3. Ricerca sulla formazione. Questo è l'aspetto interessante sul quale fare leva. È necessario ritornare sul focus per il quale un insegnante si trova in servizio, ossia che cosa insegna e soprattutto come insegna. Si noti che con questa affermazione non si vuole entrare in quella che è la valutazione della didattica che ormai tutti gli istituti si stanno adoperando per formalizzare, ma si intende segnalare che il focus di un corso di aggiornamento deve essere l'analisi delle pratiche. Dalle chiacchiere durante la pausa caffè dobbiamo essere in grado di estrapolare esperienze concrete utili a portare esempi sui quali riflettere come corpo docente. Il materiale videoregistrato è sicuramente un esempio concreto sul quale un professionista riflessivo merita di aggiornarsi.

Riferimenti bibliografici

- Bove, C. (2009), "Prefazione all'edizione italiana", in G. Ricki, P. Roy, B. Brigid, & D. Sharon, *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Raffaello Cortina, Milano, pp. IX-XVI.
- Bove, C., & Costamagna, B. (2017), *Video ricerca e formazione: prospettive interculturali*, Seminario svoltosi presso l'Università degli Studi di Udine il 23 febbraio 2017.
- Calvani, A. (1996), *Multimedialità nella scuola. Come e perché introdurre le nuove tecnologie nell'educazione*, Garamond Editrice, Roma.
- Cassibba, R. (2005), "L'osservazione, strumento di conoscenza dei contesti educativi", in C. Laneve, *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia, pp. 68-75.
- Cescato, S. (2017), *Videoricerca per la formazione degli insegnanti*, intervista svoltasi il 22 dicembre 2017 (D. Francescon, Intervistatore).
- Cescato, S., Bove, C., & Braga, P. (2015), "Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici", *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 15(2), pp. 61-74. doi:<http://dx.doi.org/10.13128/formare-17062>.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Derry, S. J. (a cura di). (2009), *Videoricerca nei contesti di apprendimento*, Raffaello Cortina, Milano.
- Laneve, C. (2005), "Osservare per comprendere l'insegnamento", in Id., *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia, pp. 5-27.

- Laneve, C., Costantini, A., & D'Abbicco, L. (2005), "La videolettura delle pratiche", in C. Laneve, *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia, pp. 212-217.
- Orsenigo, J. (2009), "Il gesto educativo come architettura", in P.G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente* FrancoAngeli, Milano, p. 130.
- Rossi, P.G. (2011), *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano.
- Rossi, P.G., & Toppano, E. (2009), "Progettare nella società della conoscenza", in P.G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano, p. 142.
- Santagata, R. (dicembre 2010), "L'analisi sistematica di lezioni videoregistrate. Un modello per la formazione degli insegnanti", *Giunti scuola*, tratto il 5 febbraio 2018, da www.giuntiscuola.it/psicologiaescuola/psicologia/l-analisi-sistematica-di-lezioni-videoregistrate-un-modello-per-la-formazione-degli-insegnanti2/.
- Santagata, R. (11 settembre 2012), "Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti", *Formare open journal per la formazione in rete*, 79, maggio/settembre. Tratto il 13 febbraio 2018 da formare.erickson.it/wordpress/it/2012/un-modello-per-l-utilizzo-del-video-nella-formazione-professionale-degli-insegnanti/.
- Santagata, R. (26 maggio 2016), *Il ruolo dei video nella ricerca educativa e nella formazione insegnanti*. Università di Macerata: TincTecTv. Tratto il 13 Febbraio 2018 da www.youtube.com/watch?v=PuGpLvWYnk.
- Schon, D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Torello, E. (2011), "La documentazione generativa multimediale a scuola", *Rivista Scuola laD*, 3. Tratto il 24 luglio 2018 da <http://rivista.scuolaiaed.it/n03-2011/la-documentazione-generativa-multimediale-a-scuola>.
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008), "Pour analyser et comprendre la pratique enseignante", in P.G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano, pp. 70-71.
- Vinci, V. (s.d.). "Analisi delle pratiche educative". Tratto il 5 dicembre 2017 da *Nuova didattica*: <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-educativo/la-mediazione-plurale-nel-lavoro-educativo/analisi-delle-pratiche-educative/>.

Formarsi insieme in scuole ad alta complessità socioculturale. Ricerca-azione e collaborazione fra docenti

di *Davide Zoletto*

Complessità emergente nei contesti educativi

L'eterogeneità socioculturale emergente nei contesti scolastici odierni porta questi ultimi ad assumere oggi caratteristiche di sempre più spiccata complessità. I dati degli ultimi rapporti ministeriali sugli alunni con cittadinanza non italiana (cfr. ad esempio MIUR – Ufficio Statistica e Studi, 2019) lasciano, infatti, intravedere una grande eterogeneità di situazioni. La situazione cambia di molto – quanto a effettiva presenza, punti di forza, criticità, tipologie – al variare dei territori, degli ordini di scuola, talora anche dei singoli plessi. Possono esserci, ad esempio, situazioni come quelle dei plessi di scuola dell'infanzia o primaria ad alta presenza di allievi e allieve con diverso background, dove però la maggior parte di tali allievi e allieve è nata nel nostro Paese. Oppure vi possono essere scuole secondarie di primo o secondo grado, nelle quali le percentuali di presenza possono essere minori rispetto alle scuole dell'infanzia e primarie, ma entro cui può essere più significativa – in particolare al secondo grado – la componente di allievi e allieve nati all'estero. Oppure, ancora, possono esservi casi come quelli dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, entro i quali possiamo trovare numeri molto significativi di apprendenti appena giunti nel nostro Paese, talora anche con bassa scolarità. Si tratta, come si vede, di una pluralità di possibili contesti e profili che, fra l'altro, non possono essere considerati in modo avulso dalle caratteristiche dei diversi territori in cui si trovano, e dalle interazioni che tanto le istituzioni scolastiche quanto gli apprendenti sviluppano con i diversi soggetti di tali territori. Per portare ancora solo un paio di esempi le forme di complessità emergenti in una scuola a più o meno alta presenza di alunni e alunne con cittadinanza non italiana, potranno essere collegate anche ad aspetti quali i profili linguistici (e magari plurilingui) di determinate aree, oppure alle caratteristi-

che assunte dal mercato del lavoro entro i diversi territori al variare delle circostanze storiche, economiche, sociali.

Non a caso, per rispondere a una tale complessità di elementi intra- ed extrascolastici, anche a livello ministeriale sono stati negli anni tratteggiati quadri di riferimento che intervengono su diversi piani ed ambiti. Quasi ribadendo, in questo modo, quanto emerso anche sul piano della ricerca scientifica in ambito pedagogico-interculturale (cfr. ad esempio il quadro composito che emerge da volumi come Catarci, Fiorucci, 2015; Catarci, Macinai, 2015; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017; Loiodice, Ulivieri, 2017; Nigris, 2015; Portera, Grant, 2017; Santerini, 2019). Ovvero che non è consigliabile cercare soluzioni troppo lineari e riduttive (la cosiddetta “bacchetta magica”) per rispondere a fenomeni complessi che richiedono invece una pluralità di piani e linee di intervento (Sleeter, 2010, p. 117).

Complessità emergente nei documenti di riferimento

Emblematico di questa fondamentale consapevolezza appare ancora oggi un documento come la *Via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri* (MPI, 2007), che – anche a distanza ormai di più di dieci anni – continua non a caso a fornire per molti aspetti un quadro di riferimento prezioso. In primis, a partire dalla fondamentale indicazione che si tratta di agire appunto in più aree: (1) dando risposta a specifiche criticità che possono essere incontrate da apprendenti con retroterra diversi; (2) lavorando a una ridefinizione di ambienti e curricoli per tutti gli allievi e le allieve; (3) prestando specifica attenzione anche ad azioni che riguardano l'intero sistema scuola. Si tratterà quindi, seguendo la *Via italiana*, di attivare sì da un lato azioni nell'ambito dell'accoglienza, dell'insegnamento e apprendimento della lingua seconda, del plurilinguismo, dell'orientamento e del rapporto con le famiglie; ma si tratterà anche di agire, dall'altro lato, per la promozione delle relazioni fra tutti gli allievi, di contrastare le diverse forme di discriminazione, di procedere a una rilettura dei saperi e delle competenze in contesti complessi; e di operare, altresì a livello di sistema, favorendo le reti territoriali e promuovendo la formazione di dirigenti, docenti e del personale ATA.

D'altra parte anche i documenti che hanno poi ampliato e aggiornato quanto già suggerito dalla *Via italiana* lo hanno fatto ancora una volta integrandola – per così dire – con altri ambiti di complessità. È il caso delle *Linee guida per l'integrazione degli allievi stranieri* del febbraio 2014, che evidenziano ulteriori temi, come ad esempio quelli delle scuole a forte presenza di alunni con cittadinanza non italiana o dell'istruzione degli adulti e del ruolo dei CPIA. Oppure, per portare un esempio più recente, potrem-

mo menzionare un testo di più ampio respiro – ma che contiene anche un importante focus sugli alunni con retroterra diverso – come il documento su *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, promosso dalla Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa (MIUR, 2018a). Tale documento tratteggia infatti a sua volta una pluralità di linee e piani di intervento per affrontare fenomeni altrettanto pluridimensionali come la povertà educativa e il fallimento formativo. O ancora si potrebbero richiamare i riferimenti alla complessità presenti nei diversi documenti di indirizzo curricolare susseguiti negli ultimi anni, in primis nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 o nel più recente *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018.

Implicazioni nella formazione dei docenti

È nel contesto di questa complessità emergente che si pone allora anche il tema – centrale, come si è visto, anche nei già citati documenti – della formazione del personale docente, oggi chiamato a operare in contesti scolastici caratterizzati da sempre più spiccata eterogeneità socioculturale. In tale direzione – ovvero verso una crescente capacità di leggere e comprendere tale complessità senza ridurla a chiavi di lettura unilaterali o semplicistiche – paiono muoversi sia le indicazioni di quanti lavorano in generale sulla formazione degli insegnanti a partire dall'analisi delle pratiche, sia le riflessioni/ricerche di quanti operano su tale ambito in contesti ad alta complessità socioculturale.

Nel primo caso potremmo menzionare ad esempio gli studi di Marguerite Altet, che non solo ricorda come le competenze professionali di un insegnante potrebbero essere viste come “un insieme di risorse cognitive, affettive, motorie, culturali, sociali attivate per affrontare una famiglia di situazioni-problema” (Le Boerf, Paquay, Perrenoud, Rey, cit. in Altet, 2012, p. 299); ma specifica altresì come tale insieme di risorse venga attivato dall'insegnante “in relazione a situazioni complesse” (*ibidem*) – come sono in generale quelle incontrate dagli insegnanti nelle classi e scuole odierne, tanto più quando eterogenee dal punto di vista socioculturale e linguistico. Dal che non si può che desumere, seguendo ancora Altet – a maggior ragione in contesti ad alta complessità – che tali competenze non possono essere “trasmesse”, ma vengano piuttosto “costruite ‘nella’ e ‘attraverso’ l'attività in situazione professionale, contestualizzate” (*ibidem*).

A questa attenzione alla formazione come costruzione delle competenze in situazione, potremmo – rielaborando quanto suggerito dalla già citata Christine Sleeter (2010, p. 117) – aggiungere alcuni specifici punti di

attenzione sottolineati da chi, come Sleeter, lavora poi nello specifico con insegnanti chiamati a operare in contesti ad alta complessità socioculturale:

1. non “ridurre” gli allievi alla sola (e a volte presunta) appartenenza a determinati gruppi socioculturali;
2. partire dai saperi e dalle competenze degli allievi stessi al fine di promuovere l’apprendimento da parte degli allievi di nuove conoscenze e nuove competenze;
3. prendere consapevolezza (è quanto si è già sopra richiamato rispetto ai rischi delle “bacchette magiche”) dell’importanza di agire a più livelli e con diverse strategie per rispondere alle sfide poste da ambiti ad alta complessità;
4. non focalizzare la nostra attenzione solo sugli allievi e sulle loro “culture”, ma rivolgerla anche alle nostre culture pedagogiche e organizzative di insegnanti, per coglierne i punti di forza, le criticità, le caratteristiche storicamente e culturalmente situate.

Centralità della ricerca-azione

È anche in questa prospettiva – di attenzione riflessiva alle culture pedagogiche delle scuole ad alta complessità socioculturale e di costruzione “in situazione” delle competenze professionali degli insegnanti che vi operano – che appare significativa la centralità rivestita da un approccio come quello della ricerca-azione all’interno delle azioni del “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri” promosso dal MIUR in collaborazione con il Ministero dell’interno e cofinanziato dall’Unione europea nell’ambito del Programma nazionale Fondo asilo migrazione e integrazione (FAMI), Obiettivo specifico 2 “Integrazione e migrazione legale” – Obiettivo nazionale 3 “Capacity building” (cfr. MIUR, 2017).

Si rinvia ad altri più specifici contributi per una trattazione approfondita dei presupposti teorici, delle diverse fasi, dei punti di forza e delle criticità della ricerca-azione (Baldacci, 2001, pp. 138-184 e 2009; Calvani, 2011; Mancaniello, 2004), così come delle sue specifiche declinazioni nei contesti ad alta complessità socioculturale, anche in relazione al ruolo che possono svolgerci le università (Bove, 2019; Bolognesi, 2019; Zoletto, Zanoni, 2019). Qui pare opportuno soprattutto rilevare alcuni degli elementi che caratterizzano la valenza formativa di tale modalità di intervento.

Un primo elemento che appare importante qui sottolineare è il coinvolgimento in prima persona degli insegnanti, chiamati a cooperare essi stessi come ricercatori (anche in collaborazione con esperti e ricercatori esterni), in forme a un tempo riflessive e operative, lungo tutte le fasi del percorso:

- descrizione e analisi delle situazioni-problema;
- progettazione e scelta degli strumenti di monitoraggio e valutazione;
- realizzazione, monitoraggio e verifica;
- ri-discussione del progetto (sia nei suoi aspetti educativo-operativi che nei suoi presupposti teorico-pedagogici);
- ri-progettazione di nuovi percorsi.

Come ha infatti efficacemente sintetizzato Chiara Bove in un recente contributo, il modello della ricerca-azione appare particolarmente rilevante entro contesti ad alta complessità in quanto “è radicato nelle situazioni, aderente alle caratteristiche socioculturali e materiali dei contesti, progettato insieme agli insider e svolto in forma collaborativa, ma nel contempo ancorato a quadri teorico concettuali che ne garantiscono l’efficacia in termini di lettura critica/astrazione” (Bove, 2019, p. 67).

Importanza di momenti di riflessione condivisa

Un secondo elemento sul quale pare importante richiamare l’attenzione – per quanto attiene alla valenza formativa che la ricerca-azione può assumere in riferimento al lavoro degli insegnanti in contesti scolastici ad alta complessità socio-culturale – è quello relativo alla particolare rilevanza che possono assumere in tale prospettiva i momenti di riflessione condivisa fra gli insegnanti.

In primo luogo, infatti, le diverse prospettive che potrebbero emergere fra i docenti coinvolti in un team, potrebbero innescare una riflessione a più voci sugli aspetti salienti di un contesto. E tale riflessione potrebbe permettere di pervenire a una ridefinizione del contesto stesso, che tenga maggiormente conto dei diversi punti di vista di tutti i partecipanti (non solo docenti) e in definitiva del carattere “intersoggettivo” di un processo progettuale partecipato com’è appunto la ricerca-azione (cfr. ad esempio Catarci, 2013, pp. 101-104). In questo modo, il gruppo dei docenti potrebbe ad esempio assumere maggiore consapevolezza dell’importanza del lavoro in team nella delicata e strategica fase – a maggior ragione in un percorso di ricerca-azione in contesti eterogenei – in cui si passa dalla descrizione di una situazione alla sua ridefinizione/costruzione – intersoggettiva appunto – in forma di “problema” (Baldacci, 2001, p. 156; ma cfr. anche Leone, Prezza, 2003, p. 86 sgg.).

Inoltre, momenti di riflessione condivisa come quelli appena tratteggiati, potrebbero permettere ai partecipanti di ampliare e modificare progressivamente il proprio sguardo (Piussi, 2011, p. 33), per divenire via via sempre più capaci di osservare da punti di vista inediti i contesti stessi al fine di coglierne anche e soprattutto i punti di forza: a livello di allievi e

allieve, ma anche a livello delle loro famiglie, nonché dei territori e delle stesse istituzioni scolastiche (docenti inclusi). Tutto questo non solo per poter individuare e valorizzare preziose risorse anche educative troppe volte non viste o trascurate, ma anche per contribuire a modificare le rappresentazioni solo o prevalentemente negative che spesso tendiamo ad avere nei confronti dei contesti ad alta complessità (Ongini, 2019, pp. 3-9).

Allenarsi a “stare” nella complessità

Un terzo elemento che appare importante richiamare in riferimento alla ricerca-azione come strategia di formazione in contesti ad alta complessità, potrebbe essere – in continuità con quanto sopra tratteggiato – il fatto che proprio una crescente abitudine/quotidianità nel confronto fra colleghi, anche in una prospettiva di tipo *peer-to-peer* (cfr. ad esempio gli spunti presenti, seppur in altro ambito di intervento, in Munaro, Cervellin, 2016), potrebbe aiutare il team dei docenti a compiere una piccola, ma importante torsione nello sguardo: passando da un focus prevalente sui soli punti di debolezza degli allievi e delle allieve (o delle loro famiglie) a un’attenzione maggiormente mirata sulle caratteristiche del *nostro* modo di fare scuola.

Si tratta di uno spostamento di sguardo, al quale ci invitano anche alcuni strumenti di autovalutazione dei contesti ad alta complessità anche socioculturale (cfr. ad esempio Booth, Ainscow, 2002; Favaro, 2009; Ferrari, Ledda, 2012; Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, 2011). Un tale spostamento appare particolarmente rilevante in ambiti come quelli eterogenei, dove troppe volte tendiamo a far ricadere l’onere dei difficili percorsi scolastici degli allievi e delle allieve con background diverso solo, appunto, sui presunti retroterra socioculturali di tali allievi e allieve. Mentre, come ci mostrano le ricerche più etnograficamente orientate (ad esempio: Pollock, 2008), tali difficoltà – così come, naturalmente, le esperienze positive – emergono invece *nelle interazioni fra* gli apprendenti e le caratteristiche anche storicamente situate delle nostre culture pedagogiche, didattiche e organizzative.

Questa sempre maggiore capacità di auto-osservazione, unita al già menzionato carattere circolare dei processi di ricerca-azione, potrebbe forse aiutare i team docenti ad acquisire una crescente consapevolezza sia della necessaria *interdipendenza* fra le varie azioni messe in campo dai diversi attori (sia dentro che fuori la scuola), sia del carattere sempre circoscritto, ma non per questo meno significativo, di ognuna di tali azioni: ciascuna della quali assume infatti maggiore rilevanza proprio *in relazione* agli altri interventi messi in campo in un dato sistema scolastico e territoriale. In questo senso, la partecipazione a percorsi di ricerca-azione potrebbe allora,

forse, anche aiutare i docenti ad allenarsi a “stare” nella complessità dei contesti educativi in cui operano: strutturandovi appunto – insieme ai colleghi – percorsi magari circoscritti, ma possibilmente significativi (anche perché inseriti in un sistema più ampio), tanto per i docenti stessi quanto per gli allievi, le allieve e/o le loro famiglie. Tali percorsi non ambiscono certo a raggiungere soluzioni definitive, ma potrebbero/dovrebbero essere riformulati periodicamente, mano a mano che i processi avviati, evolvendo, portano a evidenziare/condividere nuove situazioni problema e danno luogo a nuove progettualità, in un processo continuo di monitoraggio, ridefinizione, riprogettazione. Proprio per questo, forse, essendo a un tempo strutturati e flessibili, situati e in evoluzione, circoscritti ma significativi e *in relazione*, essi possono forse concorrere – entro situazioni che si descrivono e si affrontano *insieme* tra colleghi – alla costruzione di quei repertori di risorse che, come suggerito da Altet, possono configurare una componente importante delle competenze professionali di docenti attivi in contesti scolastici ad alta complessità socioculturale.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2012), “L’apporto dell’analisi plurale dalle pratiche didattiche alla formazione degli insegnanti”, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L’agire didattico. Manuale per gli insegnanti*, La Scuola, Brescia, pp. 291-311.
- Baldacci, M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano.
- Baldacci, M. (2009), “La ricerca empirica in pedagogia”, *Studi sulla Formazione*, 12 (1/2), pp. 15-21.
- Bolognesi, I. (2019), “Formarsi alla riflessività. Il tirocinio dell’insegnante in servizio in contesti multiculturali”, *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), pp. 76-89.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol. Trad. it. *L’Index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2008.
- Bove, C. (2019). “Pensare con metodo e logica dell’indagine: la ricerca-azione per la formazione e l’azione nella scuola multiculturale”. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), pp. 59-75.
- Calvani, A. (2011), “Decision Making nell’istruzione. Evidence Based Education e conoscenze sfidanti”, *ECPS Journal*, 3, pp. 77-99.
- Catarci, M. (2013), *Le forme sociali dell’educazione. Servizi, territori, società*, FrancoAngeli, Milano.
- Catarci, M., Fiorucci, M. (a cura di) (2015), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate, Farnham.
- Catarci, M., Macinai, E. (a cura di) (2015), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società interculturale*, ETS, Pisa.

- Favaro, G. (a cura di) (2009), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri. La sperimentazione del Quaderno dell'integrazione nelle scuole fiorentine*, Edizioni Polistampa, Firenze.
- Ferrari, M. e Ledda, F. (2012), *SAPIENS II. Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F. e Portera, A. (a cura di) (2016), *Gli alfabeti dell'interculturalità*, ETS, Pisa.
- Leone, L., Prezza, M. (2003), *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Loidice, I., Ulivieri, S. (a cura di) (2017), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari.
- Mancaniello, M.R. (2004), "Ricerca azione/Ricerca azione partecipativa", in M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari, pp. 143-144.
- MPI (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR, (2014), *Linee guida per l'integrazione degli allievi stranieri*, febbraio.
- MIUR (2017). *Nota MIUR 2239 del 28 aprile 2017* su "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri", Programma Nazionale FAMI, Obiettivo Specifico 2 "Integrazione e migrazione legale". Obiettivo 3 "Capacity Building" – lettera K), Prog. n. 740.
- MIUR, (2018a), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, gennaio.
- MIUR (2018b), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma.
- MIUR – Ufficio Statistica e Studi (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*, Roma, luglio.
- Munaro, C., Cervellin, I. (2016), *Peer teaching e inclusione. Da insegnante a insegnante: supporto di rete per la condivisione di competenze educative*, Erickson, Trento.
- Nigris, E. (a cura di) (2015), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Pearson, Milano.
- Ongini, V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Roma-Bari.
- Piussi, A.M. (2011), "Il senso libero della libertà. La posta in gioco di una civiltà desiderabile", *Encyclopaideia*, XV (29), pp. 11-45.
- Pollock, M. (2008) "From Shallow to Deep: Toward a Thorough Cultural Analysis of School Achievement Patterns", *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4), pp. 369-380.

- Portera, A., Grant, C.A. (2017), *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*, Cambridge Scholars Publishing, London.
- Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia (2011), *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Centro Stampa FVG.
- Santerini, M. (2019), *Pedagogia socio-culturale*, Bruno Mondadori, Milano.
- Sleeter, C.E. (2010), "Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection", *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1): 116-119.
- Virgilio, F. (2001), "Strumenti per l'autonali di delle ONG nell'ambito dell'educazione allo sviluppo", in Aa.Vv., *Educare allo Sviluppo: responsabilità e partecipazione di tutti*, fascicolo 1, CIPSI e Volontari nel mondo FOCSIV, Roma 2001-2003, pp. 36-61.
- Zoletto, D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Zoletto, D. (2020), "I territori alla prova dei flussi migratori: un laboratorio pedagogico e sociale?", *submitted*.
- Zoletto, D., Zanon, F. (2019), "La ricerca-azione come 'risposta' alle sfide emergenti nei contesti educativi eterogenei. Responsabilità sociale dell'università e formazione in servizio degli insegnanti", *LLL – Lifelong, Lifewide Learning*, 15, 33, pp. 13-25.

Allegati

Leggere i contesti

La progettazione partecipata come approccio alla comprensione dei contesti eterogenei e complessi. Schede utilizzate in ricerca-azione

Vengono di seguito presentata tre schede messe a disposizione dei docenti coinvolti nella realizzazione delle attività di formazione e ricerca-azione previste in connessione con l'Università degli Studi di Udine nell'ambito del sopra menzionato "Piano pluriennale di formazione" e sviluppate in sinergia con il Master di I livello/Corso di Aggiornamento Professionale in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali", attivato sempre nell'ambito di tale "Piano pluriennale di formazione" presso la stessa Università.

Le schede, tratte e leggermente riadattate da una precedente raccolta di strumenti (Virgilio, 2001) alla quale si rimanda per una più puntuale presentazione ed analisi, sono state presentate anche durante le lezioni del Master/Corso, sono state proposte ai docenti per una modalità di lavoro *peer-to-peer* e riguardavano aspetti diversi, ma fra loro interrelati del lavoro di ricerca-azione.

Riferimenti bibliografici

Virgilio, F. (2001), "Strumenti per l'autonalisi delle ONG nell'ambito dell'educazione allo sviluppo", in Aa.Vv., *Educare allo Sviluppo: responsabilità e partecipazione di tutti*, fascicolo 1, CIPSI e Volontari nel mondo FOCSIV, Roma 2001-2003, pp. 36-61.

Scheda 1. Analisi partecipata del contesto

La prima scheda, intitolata “L’analisi partecipata del contesto. Punti di forza e di debolezza, opportunità e limiti in progetti di ricerca-azione in scuole e territori multiculturali” (riadattata da Virgilio, 2001, pp. 44-45), può supportare un processo di descrizione/riflessione, condivisa fra colleghi, delle diverse caratteristiche di un contesto scolastico ad alta complessità socioculturale. La scheda riprende una tecnica classica della progettazione sociale denominata SWOT, dalle iniziali delle parole inglesi “strengths”, “weaknesses”, “opportunities” e “strengths”, ovvero: punti di forza e di debolezza, opportunità e limiti (Virgilio, 2001, p. 44). Si tratta di provare a descrivere da più punti di vista – se non altro quelli, diversi fra loro, dei vari docenti impegnati nella ricerca-azione – le caratteristiche emergenti nel contesto oggetto dell’intervento.

Può essere utile, per procedere nella discussione e compilazione della scheda, partire da alcune domande guida che possono orientare i docenti nella descrizione della scuola. Per esempio: quali siano le diverse risorse presenti (materiali e non) in un dato contesto, quali i diversi soggetti e i loro altrettanto diversi saperi, le competenze, le motivazioni e i valori, quali le auto- ed eterorappresentazioni di quello stesso contesto, quali le reti formali e informali entro cui esso si colloca ecc. Uno degli elementi più caratterizzanti della scheda è costituito dal fatto che gli elementi via via emergenti nel corso dell’analisi devono essere distribuiti, da un lato, fra “punti di forza” e “punti di debolezza”; dall’altro, fra aspetti “interni” ed “esterni”, ovvero che i docenti concordano rientrare o meno nel raggio d’azione del team.

L'analisi partecipata del contesto

Punti di forza e di debolezza, opportunità e limiti in progetti di ricerca/azione in scuole e territori multiculturali

Nome e cognome dei docenti e tutor coinvolti: _____

Progetto di ricerca/azione: _____

Contesto scolastico: _____

Punti di forza interni

Punti di debolezza interni

Punti di forza esterni

Punti di debolezza esterni

Adattato da: F. Virgilio (2001), "Strumenti per l'autonalisi delle ONG nell'ambito dell'educazione allo sviluppo", in Aa.Vv. (2001-2003), *Educare allo Sviluppo: responsabilità e partecipazione di tutti*, CIPSI e Volontari nel mondo FOCSIV, Roma (fascicolo 1, pp. 44-45: "Punti di forza e di debolezza, opportunità e limiti: l'analisi SWOT applicata all'EaS")

Scheda 2. Responsabilità e partecipazione

Anche nel caso della seconda scheda, intitolata “Responsabilità e partecipazione in progetti di ricerca-azione in scuole e territori multiculturali”, il riferimento è a un precedente strumento (Virgilio, 2001, pp. 50-51). Si tratta di una scheda che propone ai docenti di approfondire, in riferimento al contesto scolastico e alla specifica area oggetto del percorso di ricerca-azione, alcuni elementi salienti dell’organizzazione scolastica e didattica in cui si opera. Tra questi, ad esempio, i diversi soggetti che compiono diverse azioni (“chi?”), le risorse (“con cosa?”), le strategie e i metodi (“come?”) e gli obiettivi (“perché?”) di tali azioni, nonché i diversi interlocutori/partner delle stesse (“con chi?”).

La scheda può permettere, ancora una volta attraverso il confronto con i colleghi del team, di far emergere quell’eterogeneità di azioni e interventi che un’istituzione scolastica, in particolare in contesti ad alta complessità come sono quelli eterogenei, mette (o potrebbe mettere) in campo per rispondere alle sfide emergenti in una determinata area.

In secondo luogo, invitando il team dei docenti ad analizzare i diversi aspetti delle azioni e degli interventi in essere, lo strumento può aiutare lo stesso team a volgere lo sguardo alle culture e pratiche organizzative e didattiche caratterizzanti un determinato contesto scolastico (oltre che ai loro presupposti teorico-pedagogici).

Responsabilità e partecipazione

in progetti di ricerca/azione in scuole e territori multiculturali

Nome e cognome dei docenti e tutor coinvolti: _____

Progetto di ricerca/azione: _____

Contesto scolastico: _____

Area di intervento: _____

Chi?	Fa cosa?	Con Chi?	Con cosa?	Come?	Perché?

Adattato da: F. Virgilio (2001), "Strumenti per l'autonalisi delle ONG nell'ambito dell'educazione allo sviluppo", in Aa.Vv. (2001-2003), *Educare allo Sviluppo: responsabilità e partecipazione di tutti*, CIPSI e Volontari nel mondo FOCSIV, Roma (fascicolo 1, pp. 50-51: "Responsabilità e partecipazione: parole chiave dell'EaS")

Scheda 3. Quadro riassuntivo. Progetti di ricerca-azione

L'ultima scheda, denominata “Quadro riassuntivo. Progetti di ricerca-azione”, cerca infine di proporre agli insegnanti uno strumento che li possa aiutare a “tenere insieme” quella complessità che si è provato sin qui a “leggere” attraverso i primi due strumenti presentati, e che si prova ad affrontare attraverso il progetto di ricerca-azione.

Questa terza scheda, che riprende e rielabora di nuovo un precedente strumento (in questo caso: Virgilio, 2001, pp. 59-59) parte dunque da alcuni dei punti di forza e di debolezza emersi nel corso dell'analisi partecipata precedentemente sviluppata, per definire gli obiettivi dei percorsi di ricerca-azione che da tale analisi condivisa possono muovere. In particolare, tale strumento chiede poi al team degli insegnanti coinvolti di definire gli strumenti e le modalità con i quali prevedono di monitorare il processo avviato con la ricerca-azione.

In questo senso, lo strumento proposto cerca, da un lato, richiamando i punti di forza e di debolezza da cui si è partiti, di mantenere esplicito un radicamento nelle situazioni analizzate. Dall'altro, sollecitando nel team l'attenzione mirata agli aspetti connessi al monitoraggio, nonché agli elementi di continuità e di innovazione/miglioramento apportati dal percorso/progetto, cerca di sostenere un atteggiamento riflessivo e, appunto, di ricerca. Infine, invitando il team a esplicitare ancora una volta – in continuità con quanto proposto in modo più articolato dalla seconda scheda – anche i diversi attori coinvolti del progetto, questo terzo strumento cerca anche di mantenere in evidenza la già menzionata rilevanza di forme di collaborazione e lavoro *peer-to-peer* fra docenti, nonché fra questi ultimi ed altre eventuali figure ed agenzie educative del territorio.

Quadro riassuntivo

Progetti di ricerca/azione

Nome e cognome dei docenti e tutor coinvolti: _____

Contesto scolastico: _____

Area di intervento: _____

Progetto di ricerca/azione					
Punti di forza					
Punti di debolezza					
Obiettivo/i					
Intervento					
Target					
Strumenti di monitoraggio					
Elementi di continuità					
Elementi di innovazione/ miglioramento portati dal progetto					
Attori	Attore 1	Attore 2	Attore 3	Attore 3	Attore 4
Ruoli e attività					

Adattato da: F. Virgilio (2001), "Strumenti per l'autonali delle ONG nell'ambito dell'educazione allo sviluppo", in Aa.Vv. (2001-2003), *Educare allo Sviluppo: responsabilità e partecipazione di tutti*, CIPSI e Volontari nel mondo FOCSIV, Roma (fascicolo 1, pp. 58-59: "Quadro riassuntivo attività EaS")

Parte II

La ricerca-azione come strategia di formazione/trasformazione delle pratiche didattiche

Bambini/e, famiglie e scuola: a piccoli passi in un viaggio di accoglienza, fiducia e collaborazione

di *Ketti Liut**

Premessa

Il documento ministeriale che ha tracciato i principi generali e le linee d'azione per la scuola interculturale recita:

Viene unanimemente riconosciuta come centrale la relazione con le famiglie immigrate, con particolare attenzione a [...] – il coinvolgimento della famiglia nel momento dell'accoglienza degli alunni, che evidentemente va di pari passo con quella della famiglia nel suo insieme. [...] Accogliere la famiglia e accompagnarla intelligentemente nel difficile “viaggio” cui è sottoposta, [...], è indubbiamente uno dei compiti più complessi della scuola aperta all'intercultura; – la partecipazione attiva e corresponsabile delle famiglie immigrate alle iniziative e alle attività della scuola, alla conoscenza e condivisione del progetto pedagogico, ad un'alleanza pedagogica che valorizzi le specificità educative (MPI, 2007, p. 14).

Lo scritto sarà punteggiato di citazioni tratte dai documenti ministeriali: servono da bussola per rintracciare la rotta.

Il contesto

La scuola dell'infanzia in cui si è svolto il percorso di ricerca-azione fa parte di un istituto che comprende due plessi di scuola dell'infanzia, tre plessi di scuola primaria, una scuola primaria speciale e un plesso di scuola secondaria di primo grado (sede anche di corsi tenuti dal CPIA).

* Si ringrazia per la collaborazione e il supporto alle attività di ricerca-azione qui descritte la tutor Sabrina Mior e le docenti Elena Bettani, Serenella Carlin, Elide Pizzale, Stefania Simon.

Il plesso ospita sei sezioni: attualmente, quattro sono omogenee per età (due con bambini di 3 anni, due con bambini di 4 anni) e due sono miste (bambini di 5 anni e bambini anticipatori che compiono i tre anni fra gennaio e aprile dell'anno scolastico in corso), per un totale di 130 bambini frequentanti. Il plesso presenta un quadro variegato quanto a nazionalità: primeggia numericamente l'Africa (Ghana, Burkina Faso, Costa d'Avorio, Nigeria, Burundi, Congo e Marocco), a seguire i paesi dell'area balcanica (Slovenia, Serbia, Croazia, Bosnia, Kosovo e Albania) e i paesi dell'Est (Romania, Ucraina, Polonia, Moldavia e Repubblica Ceca), poi, in numero esiguo, Sud America, Cina, India, Bangladesh, altri paesi dell'Unione Europea e, per finire, famiglie Rom. I paesi di provenienza dei genitori sono circa una trentina e sono presenti coppie di nazionalità mista (16/130). Su un totale di 130 bambini circa la metà ha entrambi i genitori, o almeno uno dei due, provenienti da un paese diverso dall'Italia. La maggioranza di questi bambini è nata in questo paese, ma, salvo pochi casi, non ha la cittadinanza italiana.

Per rispondere ai bisogni che emergono da questo contesto, da più di una decina d'anni si attuano percorsi di italiano L2 e progetti di intercultura; questi ultimi con la finalità di coinvolgere non solo i bambini, ma anche le famiglie e il territorio. L'attenzione è rivolta in modo particolare alle madri che risultano meno integrate nel tessuto sociale: spesso non lavorano fuori casa, non frequentano i corsi di italiano e non hanno la possibilità di confrontarsi con persone esterne alla propria cerchia familiare e/o etnica. In particolare il plesso, da diversi anni, aderisce ai percorsi di formazione alla lettura dei genitori bilingui legati al progetto "Mamma lingua" del programma nazionale "Nati per Leggere". L'obiettivo di tale progetto è formare gruppi di lettori volontari bilingui disponibili alla lettura nei vari luoghi in cui si realizza il programma "Nati per Leggere", quindi anche nella scuola. Ma, indipendentemente dalla frequenza del corso, genitori bilingui vengono abitualmente invitati a scuola per condividere storie, filastrocche e canti nella propria lingua madre. Inoltre, al di là di progetti specifici, le insegnanti cercano di coinvolgere in laboratori a tema, legati alla programmazione annuale, genitori e famigliari di tutti i bambini, nella convinzione che la scuola sia un importante luogo di incontro, uno spazio in cui ci si può conoscere e confrontare nelle reciproche diversità. È attraverso la conoscenza e il confronto che si creano relazioni di collaborazione e si costruiscono, nel tempo, quelle reti sociali che sostengono la buona riuscita del progetto educativo rivolto ai bambini.

La ricerca-azione

La scuola perseguirà costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative. [...] In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria (MIUR, 2012, p. 10).

In questo contesto si è svolto il percorso di ricerca-azione qui documentato. Esso afferisce al focus tematico "Infanzia, famiglia e scuola in contesti e scuole eterogenei e multiculturali" e nasce dalla constatazione che, nonostante le buone pratiche di interculturalità avviate in questi anni nel plesso, è ancora difficile coinvolgere le famiglie, soprattutto straniere, nella vita della scuola.

Sono stati dunque definiti i seguenti obiettivi:

1. favorire la comunicazione scuola/famiglia già nella fase di prima accoglienza;
2. incoraggiare la conoscenza reciproca tra le famiglie e la loro partecipazione (in particolare delle mamme) alla vita della scuola;
3. favorire il potenziamento dell'apprendimento dell'italiano L2 nei bambini, attraverso il coinvolgimento delle famiglie.

L'attenzione rivolta alla costruzione di relazioni significative tra gli adulti che, a vario titolo, sono impegnati nella crescita dei bambini viene supportata, a livello teorico, dall'approccio ecologico sistemico, all'interno del paradigma epistemologico del costruttivismo socio-culturale. Occuparsi della crescita dei bambini implica avere cura dei legami esistenti tra i contesti di cui i bambini partecipano, in modo diretto o indiretto. Creare contesti di apprendimento significativi comporta attivare strategie di comunicazione e di collaborazione che favoriscano la co-costruzione della conoscenza. Ogni soggetto, sia individuo che comunità, che partecipa ad un contesto ha un'agency, una capacità di attivazione rispetto all'apprendimento e l'interazione sociale ha un ruolo decisivo nella costruzione di quella zona di sviluppo prossimale che consente poi, per ciascuno degli attori, l'avvio di questo processo. L'idea di fondo è quella di una scuola pensata in continuità con famiglie e territorio nella convinzione che essa possa essere effettivamente un contesto significativo di esercizio di convivenza e di opportunità di crescita per tutti.

La prima accoglienza

Il momento dell'accoglienza e del primo inserimento risulta fondamentale per un corretto processo d'integrazione, perché in questa fase si pongono le basi per un percorso scolastico positivo (MIUR, 2014, p. 12).

Il percorso è iniziato a giugno 2018 con l'accoglienza delle famiglie dei bambini piccoli nelle giornate di "scuola aperta", quando esse vengono ricevute per una prima conoscenza reciproca. È un momento prezioso che consente di osservare le dinamiche di gioco dei bambini e le modalità di interazione bambini/genitori, di raccogliere bisogni e difficoltà, di annotare relazioni esistenti tra le famiglie. In questa occasione vengono consegnati alcuni materiali informativi ("Cosa porto a scuola?", "Orario delle prime settimane di scuola", "Invito al primo incontro di sezione") di cui è stata fatta traduzione in inglese e in francese. Durante le giornate di "scuola aperta" sono state individuate le famiglie che necessitano di, o gradiscono, una traduzione delle informazioni (5 in inglese, 1 in francese).

Successivamente, a settembre prima dell'inizio della scuola, i genitori hanno potuto conoscere le insegnanti del proprio figlio e ricevere le informazioni riguardanti la quotidianità della scuola, le sue regole e la sua organizzazione. In questa occasione è stato consegnato il Regolamento della scuola dell'infanzia, anche questo disponibile nella traduzione in inglese e in francese. La traduzione del materiale informativo della prima accoglienza ha lo scopo di facilitare la comunicazione: dà la possibilità alle famiglie, soprattutto alle madri, di comprendere informazioni importanti per orientarsi nella quotidianità scolastica; ma riveste anche un significato che va oltre la sua funzionalità pratica: è uno dei modi che la scuola ha di mostrare la propria disponibilità a comprendere i bisogni delle famiglie, a riconoscerne le diverse identità linguistiche e a darne, per quanto possibile, visibilità.

Nel periodo di prima accoglienza, agli inizi di ottobre, sono stati effettuati anche i colloqui individuali. È un momento di ascolto e di confronto in cui si raccolgono informazioni utili rispetto alla storia del bambino e della sua famiglia. Come traccia per lo svolgimento dei colloqui è stata utilizzata una griglia con alcuni indicatori. Con le famiglie in cui entrambi i genitori, o almeno uno, provengono da altri paesi abbiamo utilizzato, in aggiunta, la Scheda d'Ascolto, allegata al Protocollo di accoglienza degli alunni stranieri neoarrivati di cui è dotato l'Istituto Comprensivo. L'utilizzo della Scheda d'Ascolto è stato utile per registrare, in modo ordinato, la situazione socio-anagrafica e linguistica dei bambini con background migratorio. È stata un'occasione di ascolto, di accoglienza e di vicinanza che i genitori hanno visibilmente apprezzato. L'aggiunta di un ulteriore tassello all'impegno di declinare, nella concretezza della quotidianità, una scuola disponibile e attenta alle identità di ciascuno.

Le scuole devono diventare presidi di socialità, luoghi di scambio e di confronto. Il dialogo costante fra la scuola e le famiglie di origine straniera deve inoltre essere denso e ravvicinato nei momenti tipici della scolarità dei figli [...]. Ma attenzione costante va data alle interazioni quotidiane e di routine, che devono essere quanto più inclusive e facilitate: [...] soprattutto attraverso gli atteggiamenti di vicinanza (MIUR, 2015, p. 6).

Occasioni di incontro

L'ingresso dei bambini nella scuola dell'infanzia è una grande occasione per prendere più chiaramente coscienza delle responsabilità genitoriali. Mamme e papà (ma anche i nonni, gli zii, i fratelli e le sorelle) sono stimolati a partecipare alla vita della scuola, condividendone finalità e contenuti, strategie educative e modalità concrete per aiutare i piccoli a crescere e imparare, [...]. Per i genitori che provengono da altre nazioni e che sono impegnati in progetti di vita di varia durata per i loro figli nel nostro paese, la scuola si offre come uno spazio pubblico per costruire rapporti di fiducia e nuovi legami di comunità (MIUR, 2012, p. 22).

Nel mese di ottobre, i genitori sono stati invitati a scuola per decorare i quaderni “port-folio” che raccoglieranno parte della documentazione dell'esperienza scolastica dei bambini nei prossimi tre anni. La presenza, soprattutto delle famiglie straniere, non è stata numericamente elevata (solo un terzo del totale), ma la partecipazione è stata molto buona. Si è creato un clima di familiarità, di concentrazione e di cura. Altre occasioni di incontro si sono succedute nel corso dell'anno: a dicembre è stato organizzato un laboratorio di stampa su tela che ha coinvolto i nonni; poi è stata la volta dei genitori che hanno costruito, insieme ai propri figli, un raccoglitore per libretto e CD delle canzoni che i bambini cantano a scuola. È un oggetto pensato per creare un legame fra scuola e famiglia; legame che non è solo affettivo: può aiutare i bambini e anche i famigliari nell'apprendimento dell'italiano L2. Pensiamo soprattutto alla relazione madre-bambino che veicola in modo particolare l'apprendimento linguistico, essendo con le madri che i figli trascorrono la maggior parte del loro tempo dopo la scuola. Da una rilevazione fatta lo scorso anno scolastico nei due plessi della scuola dell'infanzia, con la quale si intendeva fotografare la situazione linguistica delle famiglie straniere e i loro rapporti con la scuola, risulta abbastanza evidente, alle voci “i genitori comprendono l'italiano orale/ comprendono l'italiano scritto”, che le maggiori difficoltà si riscontrano con le madri, anche nella comunicazione quotidiana. Molte madri faticano a partecipare alle occasioni di incontro proposte dalla scuola. I motivi non sono solo legati alla gestione familiare; spesso questi momenti di socializzazione sono vissuti con disagio, dovuto al non padroneggiare a sufficienza

la lingua italiana per comunicare. Crediamo che creare occasioni di socialità coinvolgendo i genitori stranieri in attività in cui non sia vincolante la padronanza dell'italiano, ma vengano valorizzate altre competenze, possa essere d'aiuto al processo di inclusione, che deve coinvolgere tutti i partecipanti alla vita scolastica. L'accoglienza è il primo passo per instaurare rapporti di fiducia e quindi di collaborazione.

I “Va e torna”

Si dovrebbe evitare di ridurre la relazione scuola-famiglia al rispetto delle regole e alla “partecipazione” agli incontri ufficiali. Il lavoro che i genitori immigrati ci “costringono” a fare è proprio quello di ripensare la partecipazione. Ri-darle senso e vitalità è molto utile per tutti i genitori (Di Rienzo, 2012).

Una delle modalità con le quali si cerca di coltivare la collaborazione con le famiglie è la costruzione di “Va e torna”: raccoglitori/giochi realizzati insieme ai bambini allo scopo di stimolarli a raccontare e a condividere con i famigliari le esperienze vissute a scuola, le conoscenze e le competenze acquisite. Nel percorso che stiamo documentando, sono uno strumento utile a rinforzare l'apprendimento dell'italiano L2. Con queste intenzioni sono state raccolte, in un quadernone ad anelli, le foto degli spazi scolastici e quelle degli oggetti di uso quotidiano, ivi contenuti. Di ogni spazio e di ogni oggetto viene riportato il nome in italiano. Se ne dà spesso per scontata la conoscenza, anche da parte dei bambini italofoni, ma non è così. Il “Quadernone va e torna” ha lo scopo di aiutare i bambini, non solo stranieri, a dare un nome a ciò che usano ogni giorno, coinvolgendo anche le famiglie che, aiutandoli nell'apprendimento, apprendono. Questo quadernone verrà in seguito ampliato e all'oggetto/parola seguirà l'abbinamento azione/frase (con le foto dei bambini in varie situazioni esperienziali), passando progressivamente ad un grado maggiore di complessità.

Accanto al quadernone è stato preparato un “Gioco va e torna”, che ne riprende le immagini e invita i bambini ad un'attività di associazione oggetto/spazio. È uno strumento che implica il loro intervento attivo: del velcro, posto sul retro delle immagini, consente di attaccarle e staccarle posizionandole negli spazi corretti. È servito da rinforzo, da ampliamento e anche da verifica, individuale e di piccolo gruppo, dell'attività avviata con il quadernone.

Per la verifica degli apprendimenti, accanto all'osservazione nelle attività di routine, è stata utilizzata, servendosi del “Gioco va e torna”, la metodologia TPR (Total Physical Response), registrando i dati in un'apposita

griglia che permette di annotare comprensione e produzione linguistica. Non si tratta di valutare delle prestazioni, ovviamente; si tratta di una metodologia e di uno strumento utili a rilevare difficoltà e potenzialità, per poi calibrare gli interventi sui bisogni dei bambini.

I “Va e torna” non sono solo funzionali a coltivare la collaborazione con le famiglie o a stimolare, come in questo caso, apprendimenti specifici; sono anche strumenti utili a promuovere competenze di cittadinanza, nei bambini e nelle famiglie. In coda alle istruzioni per l’uso, se ne raccomanda la buona conservazione e la restituzione dopo il tempo stabilito, specificando che essi sono di tutti i bambini della sezione. Il loro utilizzo, quindi, abitua a pensare che un oggetto può non essere proprietà individuale, ma patrimonio di una “comunità” i cui membri sono tenuti ad averne cura, nel rispetto di tutti. Anche il prendere confidenza con l’attesa, dovuta alla turnazione nel portarli a casa, è un apprendimento importante per maturare, nella concretezza delle routine, importanti competenze di cittadinanza. Ancora, i “Va e torna” documentano, nel corso del tempo, le esperienze del gruppo sezione e diventano oggetti attraverso i quali si costruisce un percorso individuale e collettivo insieme, la storia personale di ognuno intessuta nella storia di un gruppo. Quindi, pratica concreta di inclusione, per tutti.

La classe, il gruppo, o il “sito educativo”, [...], non sono altro che la zona di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo. La scuola svolge per tutti gli alunni, ed in particolare quelli stranieri, un ruolo di mediazione e di socializzazione. Di conseguenza, una comunicazione centrata soltanto sui contenuti, i “fatti”, potrebbe aumentare la distanza tra gli interlocutori, o irrigidire lo scambio. Al contrario, le strategie centrate sulle relazioni e sulla collocazione del discorso in un contesto, facilitano la comprensione. La classe interculturale si presenta, in sintesi, come [...] uno spazio di costruzione identitaria di tutti gli alunni, ed in particolare di quelli immigrati, dove compito dell’insegnante sarà quello di favorire l’ascolto, il dialogo, la comprensione nel senso più profondo del termine (MPI, 2007, p. 15).

Conclusioni

Coinvolgere le famiglie nella vita della scuola richiede tempo, costanza e cura delle relazioni nella quotidianità. Non ci sono risultati visibili nell’immediato. Si tratta di non perdere di vista gli obiettivi, ricalibrando le proposte in base alle risposte del contesto e documentando le esperienze in modo sistematico e fruibile.

A conclusione di questo percorso di ricerca-azione, un elemento di fragilità, evidenziato in sede di analisi del contesto e inserito nella scheda

SWOT, emerge e si conferma: mancano tempi destinati alla progettazione condivisa e al confronto delle esperienze.

Il percorso di ricerca-azione ha contribuito a valorizzare le competenze e a rinsaldare i rapporti di tutoraggio reciproco nel gruppo di lavoro che lo ha condotto, ma necessita di una più ampia condivisione: le buone pratiche, se vengono condivise, possono essere un punto di partenza concreto sul quale costruire una progettualità educativa e didattica capace di creare cambiamenti di sistema; diversamente, rischiano di perdersi nell'estemporaneità o di ridursi ad esperienze di gruppi ristretti e a rischio di autoreferenzialità.

Dunque, risulta fondamentale curare la dimensione della collegialità. Essa è necessaria per affrontare in maniera progettuale anche il rapporto con le famiglie, non solo straniere.

Favoriscono il maturare di una progettualità collegiale anche percorsi di formazione comuni su tematiche che hanno attinenza concreta al contesto, come quello che, da quest'anno, interessa le scuole dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo e dell'ambito territoriale di cui esso fa parte, riguardante le problematiche del linguaggio. Si tratta di una formazione teorica e pratica (con un taglio anche interculturale), tenuta da esperti di diverse professioni, che nel nostro plesso si sta concretizzando in un laboratorio linguistico permanente, per il quale è previsto anche un supporto da esperti esterni con competenze in campo espressivo teatrale. Sulla necessità di una formazione riguardante l'intercultura e l'insegnamento dell'italiano L2, che consenta di inquadrare le buone pratiche all'interno di una riflessione e di una operatività di sistema, altro punto di debolezza evidenziato nella scheda SWOT, si sta attivando il gruppo intercultura proponendo dei percorsi a livello di istituto e di rete di scuole. Va detto che, per poter incidere a livello di sistema, questi percorsi di formazione dovrebbero essere sostenuti e valorizzati in primo luogo a livello di dirigenza. Se ciò manca, l'impegno personale richiesto è sproporzionato rispetto ai risultati e questi si perdono quando, per motivi diversi, esso viene meno. Un approccio integrato, necessario nell'azione educativa, implica, prima che con l'esterno, l'impegno a creare rete all'interno del mondo scolastico.

Il percorso di ricerca-azione è nato dalla collaborazione, all'interno del gruppo intercultura dell'istituto, con una collega della scuola primaria frequentante il Master/Corso di Aggiornamento professionale attivato dall'Università di Udine in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni Scolastiche in contesti multiculturali" nell'ambito del programma nazionale FAMI. Insieme è stato revisionato il Protocollo di accoglienza degli alunni stranieri NAI, revisione documentata dal suo *Project Work* di fine corso. La condivisione di conoscenze e materiali acquisiti durante la formazione è servita a dare struttura e contenuto al documento. Il percorso di ricerca-azione si è posto in continuità con questo lavoro condiviso, articolando

l'accoglienza nelle azioni concrete della quotidianità. Durante il percorso c'è stato uno scambio di esperienze e riflessioni sulle azioni messe in campo; in particolare la collega ha dato un supporto a livello teorico. È stata un'esperienza di crescita reciproca, dal punto di vista professionale e umano. La reciprocità risulta significativa anche in un'ottica di continuità, vista l'appartenenza a due ordini di scuola contigui ma diversi, tra i quali non sempre la comunicazione è fluida. Il legame creato è un valore anche all'interno del gruppo intercultura perché contribuisce a consolidarlo; almeno, questo è un obiettivo.

Per concludere, due sono le cose che chi scrive "porta a casa" da questa esperienza: prima cosa l'interesse per un campo di studi che offre utili chiavi di lettura della realtà, non solo educativa, in cui viviamo e operiamo; seconda cosa la convinzione che, per tradurle nella pratica, sia necessario trovare tempi e modalità per confrontarsi e rendere visibile e leggibile ciò che si fa.

Riferimenti bibliografici

- Bettinelli, E.G. (2012), "Come favorire la partecipazione nella scuola interculturale", *Scuola dell'Infanzia*, 10, 28-29.
- Bove, C. Mantovani, S., Zaninelli, F. (2010), "Ascoltare le voci dei genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia. Temi e dialoghi emersi da una ricerca nelle scuole dell'infanzia italiane", *Rivista di Studi Familiari*, 1, 59-75.
- Bronfenbrenner, U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.
- Di Rienzo, A. (2012), "Famiglie partecipi: non è facile", *Scuola dell'infanzia*, 7, 10.
- Favaro, G. (2017), "Per me, la scuola dell'infanzia è", *Scuola dell'infanzia*, 2, 14.
- Luise, M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, De Agostini, Novara.
- MIUR (2017), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR (2015), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura.
- MPI (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.
- Schön, D.A. (2010), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.

- Sorzio, P. (2009), *Dewey e l'educazione progressiva*, Carocci, Roma.
- Virgilio, F., "Strumenti per l'autoanalisi delle ONG nell'ambito dell'educazione allo sviluppo", in Aa.Vv. (2001-2003), *Educare allo Sviluppo: responsabilità e partecipazione di tutti*, CIPSI e Volontari nel mondo FOCSIV, Roma (fascicolo 1, pp. 44-45: "Punti di forza e di debolezza, opportunità e limiti: l'analisi SWOT applicata all'EAS").
- Zanon, F., Bortolotti, E. (2010), *Didattica generale e metodologie di insegnamento*, Aracne, Roma.

Plurilinguismo nella scuola dell'infanzia

di *Serena Martini, Lorena Trevisani*

Descrizione sintetica del contesto

L'Ambito in cui opera l'Istituto Comprensivo, nel quale si è svolta la ricerca-azione, è omogeneo dal punto di vista sociale e territoriale ed è caratterizzato da centri abitativi residenziali. La presenza di attività produttive, per lo più legate al settore dei servizi, è discreta; il contesto socio-economico di provenienza degli studenti è medio-alto; l'incidenza di studenti stranieri è bassa.

Le associazioni del territorio e le amministrazioni comunali cooperano con i singoli plessi scolastici manifestando un atteggiamento collaborativo non solo istituzionale, ma anche "affettivo", di appartenenza alla comunità della realtà scolastica. A sua volta l'Istituto ritiene importante rinsaldare il patto educativo con famiglie e territorio affinché i vari soggetti non considerino la scuola solo come un dispensatore di servizi, bensì come un importante centro di aggregazione sociale, nel quale ogni componente possa assumere un ruolo non solo funzionale, ma partecipativo.

L'Istituto valorizza ulteriori collaborazioni con il territorio attraverso la progettazione di percorsi curricolari ed extracurricolari che esaltano la realtà alla quale l'Istituto appartiene e concorrono allo sviluppo di competenze trasversali fondamentali per il percorso di vita dello studente.

Rilevazione presenza di alunni/e con cittadinanza non italiana, con *background* migratorio e/o con diverso *background* culturale

Gli alunni frequentanti l'Istituto nell'a.s. 2017/18 sono complessivamente 892, mentre il numero totale degli insegnanti è di 114 unità. Il 95,3% degli alunni delle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo gra-

do ha scelto l'insegnamento in lingua friulana, in applicazione della L.R. 29/2007: *Norme per la tutela, valorizzazione e promozione della lingua friulana*.

Dagli elenchi delle iscrizioni ai diversi ordini scolastici, le cittadinanze dichiarate, risultano numericamente poco consistenti (41 unità), ma variegata per provenienza. Il Rapporto di Autovalutazione riscontra la situazione, ma non riporta dati esplicitamente riferibili all'integrazione dei bambini di cittadinanza non italiana o mista.

Per quanto concerne la relazionalità interna, gli alunni, spesso nati e cresciuti in Italia, partecipano dello stile di vita del paese in cui vivono e sono accomunati dagli interessi condivisi con i coetanei, nonostante le differenti culture d'origine. In particolare, nel Rapporto di Autovalutazione (anno scolastico 2016/2017), per quanto riguarda la "Composizione della popolazione studentesca", le opportunità sono così definite: "Il contesto socio-economico di provenienza degli studenti in base all'indice ESCS risulta alto; bassa l'incidenza di studenti provenienti da famiglie svantaggiate o di origine straniera".

Rilevazione di strategie e processi per loro l'inclusione

Vengono esplicitati dall'Istituto Comprensivo alcuni principi: la scuola si costituisce come un centro di aggregazione formativa sul territorio, il cui agire educativo è incentrato sulla valorizzazione della persona. Pertanto, ciascuna delle figure che opera al suo interno condivide e si riconosce nei valori di riferimento:

- della cittadinanza: assunzione di comportamenti e atteggiamenti ispirati al rispetto reciproco;
- della cooperazione: responsabilità individuale, collaborazione, convivenza pacifica, soluzione dei conflitti senza perdenti;
- del senso di appartenenza e solidarietà;
- della consapevolezza di sé, delle proprie risorse e del proprio percorso formativo.

I docenti dell'Istituto promuovono le seguenti azioni coerentemente con i valori di riferimento:

- personalizzazione dei percorsi educativi di ogni alunno per permettere la promozione delle potenzialità individuali a tutti i livelli (dai BES alle eccellenze);
- conoscenza e prevenzione di comportamenti a rischio;
- sviluppo di comportamenti e atteggiamenti ispirati al rispetto reciproco;
- educazione alla comunicazione, all'accoglienza, alla collaborazione, alla convivenza pacifica;

- educazione alla solidarietà e all’impegno costruttivo verso gli altri;
- educazione al superamento dei conflitti con ragionevolezza;
- promozione della conoscenza dei diritti dell’uomo, dei diritti negati;
- interazione con le agenzie educative e le realtà del territorio;
- sensibilizzazione all’innovazione didattica e tecnologica;
- creazione di un clima che accolga la diversità e favorisca l’interazione e l’integrazione del diverso, per educare a conoscere e comprendere culture e realtà differenti.

In Istituto vengono elaborati:

- il Protocollo d’accoglienza e d’integrazione degli alunni stranieri-anno 2008, 2012 e 2015;
- il Protocollo per l’inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali;
- il Progetto “Terre d’incontro” del Servizio Sociale dei Comuni e Azienda Sanitaria Locale – anno 2015;
- la documentazione relativa ai BES elaborata annualmente dal gruppo di lavoro GLI (Inclusione).

L’Istituto propone attività di aggiornamento e formazione rivolte ai docenti sui temi dell’educazione inclusiva e dell’educazione alla lettura, in particolare, per lo sviluppo delle metodologie dell’apprendimento cooperativo, del peer tutoring e per la prevenzione del cyberbullismo. Per quanto riguarda la revisione degli ambienti di apprendimento si segnalano le formazioni per l’utilizzo delle tecnologie, degli atelier creativi e lo studio del modello della scuola senza zaino. Il progetto-continuità scuola dell’infanzia e scuola primaria viene rinnovato annualmente; viene condivisa la scelta degli strumenti per il passaggio delle informazioni; da anni viene effettuato uno screening per l’individuazione precoce dei disturbi di apprendimento. A livello di gruppo classe le strategie metodologiche condivise ed esplicitate nei documenti sono: utilizzo dei modelli di apprendimento cooperativo e di tutoring; potenziamento del metodo di studio, soprattutto nelle classi prime durante il periodo dedicato all’accoglienza; recupero dei prerequisiti e attivazione di percorsi inclusivi; elaborazione chiara dei livelli minimi attesi per le varie discipline.

Descrizione della situazione problema e dei diversi soggetti coinvolti

Il bisogno rilevato per il progetto di ricerca-azione tutorato è stato il potenziamento del Progetto Plurilinguismo nella scuola dell’infanzia.

I soggetti coinvolti nelle attività sono dunque principalmente gli insegnanti interessati alla ricerca-azione, gli alunni frequentanti la scuola

dell'infanzia dove si è svolta la ricerca-azione e le loro famiglie; vengono interessate, inoltre, alcune figure di sistema che partecipano alla ricerca-azione: il Collegio dei Docenti, il Dirigente e la segreteria. Nello specifico, il contesto linguistico della scuola dell'infanzia coinvolta riflette quello dell'Istituto, con una altissima scelta dell'insegnamento in/della lingua friulana, in applicazione della L.R. 29/2007 (nello specifico: 98%). La lingua materna dei bambini delle tre sezioni è in diversi casi il friulano; sono frequenti i casi di bambini esposti a più di una lingua (anche straniera) già nell'ambiente familiare. Vengono inoltre utilizzate da parte delle insegnanti la lingua italiana, la lingua inglese (l'insegnante tutee possiede il B2 Lingua inglese ed opera nelle tre sezioni della scuola, individuando ore per la lingua inglese, tramite scambi con le colleghe nelle ore di compresenza IRC e lingua friulana (tutte le insegnanti sono iscritte all'albo regionale delle insegnanti di lingua friulana).

Individuazione dell'ambito di intervento e ipotesi di lavoro (ricerca-azione) con obiettivi e finalità

L'ambito tematico della ricerca-azione qui presentata, scelto tra quelli proposti dal Piano di formazione FAMI, è: "Italiano come L2 e l'educazione plurilingue e interculturale: acquisizione linguistica in età prescolare e sviluppo delle competenze".

Il riferimento istituzionale è il Progetto Plurilinguismo: plurilinguismo alla scuola dell'infanzia presentato al Collegio dei Docenti dalla scuola dell'infanzia ed inserito nel PTOF 2016-2019 (con le integrazioni relative alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado). L'ipotesi di lavoro (ricerca-azione) è dunque ricercare come realizzare un curriculum plurilingue nella scuola dell'infanzia e come tale realizzazione possa essere in continuità raccordata agli altri ordini scolastici (Sostenere lo sviluppo del plurilinguismo, valorizzando l'ordine 3-6 anni nell'ottica della verticalizzazione).

La finalità a lunga scadenza è quella di elaborare un modello di scuola plurilingue per bambini dai 3 ai 6 anni in un contesto (multi)lingue comprensivo di una lingua minoritaria (friulano), una lingua straniera (inglese), la lingua italiana come L2, eventuali altre lingue familiari dei bambini.

La finalità a breve scadenza è di "rafforzare le competenze glottodidattiche" degli insegnanti mediante la ricerca-azione sull'ambiente di apprendimento.

Un documento che ha permesso di considerare come coerenti alle proposte del Master FAMI la formulazione del bisogno e della domanda di

ricerca è “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri” che, in una realtà come quella del nostro Istituto, permette di approfondire alcuni aspetti inclusivi considerandoli quali valori aggiunti per la scolarizzazione di tutti i bambini.

Lo schema del progetto di ricerca-azione prevede dunque non solo il bisogno formativo a cui dare risposta, ma anche la tipologia della situazione sulla quale mirare l’intervento (sistemico/organizzativo, interpersonale, professionale).

Esplicitazione del modello educativo presupposto

Il modello educativo presupposto si basa su una didattica ludica e veicolare che tiene conto della personalità del bambino e di tutti i codici espressivi di cui egli dispone: il codice verbale, musicale e mimico gestuale. L’approccio è principalmente ludico in quanto il gioco rappresenta il veicolo della conoscenza per i bambini della scuola dell’infanzia. Nessuna lingua viene messa in secondo piano e per ciascuna di esse vengono create occasioni utili a favorire una comunicazione naturale e un coinvolgimento dal punto di vista emotivo e affettivo.

Gli spazi e i tempi vengono riconfigurati in modo da utilizzare in modo sistematico e trasversale le lingue presenti sia per la vita scolastica che per lo sviluppo di traguardi di competenza non solo linguistici.

Modalità di attivazione dei soggetti coinvolti

I soggetti sono stati attivati per mezzo di incontri informali e formali, in gruppo ed individualmente. La ricerca-azione ha permesso ai docenti di ridefinire con maggiore sicurezza gli ambiti di intervento e l’ambiente di apprendimento; parallelamente il progetto è stato spiegato alle famiglie e condiviso con i docenti interessati allo sviluppo del plurilinguismo nei bambini dalla/della scuola dell’infanzia.

Descrizione delle modalità di conduzione delle attività in peer tutoring tra docente, tutor e tutee

All’incontro introduttivo del percorso di formazione ricerca-azione, tenutosi il 5 aprile 2018 presso l’Università di Udine, sono state espone le ragioni dell’avvio delle azioni di tutoraggio e di formazione dei docen-

ti, nell'ottica delle possibili azioni di coordinamento, di peer-teaching e tutoring. Una collega della scuola dell'infanzia, interessata alle tematiche inerenti al plurilinguismo, ha aderito alla formazione FAMI. Per la formulazione del progetto di ricerca-azione è stato necessario inizialmente condividere materiali forniti dagli insegnamenti e laboratori del Secondo Modulo del Master FAMI e condividere alcuni concetti chiave di linguistica educativa e pratiche glottodidattiche, per lo sviluppo linguistico in età tempestiva, consolidate dalla ricerca.

Le attività di peer tutoring avviate sono state: l'individuazione delle tematiche da parte della collega partecipante alla formazione, l'avvio delle fasi informative e formative, la ricerca-azione, la documentazione dell'esperienza, la condivisione con tutte le insegnanti del plesso.

Documentazione, monitoraggio e verifica

Sono state documentate le caratteristiche organizzative, la pianificazione delle attività giornaliere e settimanali, i collegamenti con il territorio, i materiali utilizzati, le competenze degli insegnanti, i cambiamenti nell'organizzazione del plesso, le scelte operate per l'utilizzo delle diverse lingue.

È stata registrata la partecipazione dei bambini, le loro azioni comunicative, come utilizzano i diversi codici e come sviluppano il repertorio fonologico complessivo; sono state registrate le esperienze linguistiche utilizzabili come routine considerando le caratteristiche del plesso.

La raccolta delle produzioni orali dei bambini si è avvalsa di azioni osservative (durante giochi spontanei, durante l'utilizzo degli strumenti del calendario sia guidato che spontaneo, durante i giochi in cerchio, negli angoli di gioco spontaneamente utilizzati, durante attività guidate), di schede aneddotiche (con l'indicazione del momento-luogo-gruppo/individuale/coppia-attività svolta-con chi viene fatta la produzione linguistica autonoma) e di video raccolti con telecamera fissa ed analisi delle immagini (questa modalità solo in determinati momenti delle attività di routine in modo da raccogliere le espressioni linguistiche dei bambini).

La formazione per ricerca-azione dei docenti ha fornito utili indicazioni sull'ambiente di apprendimento rendendo esplicite le pratiche inclusive individuate dalle singole progettazioni delle corsiste.

Sono stati utilizzati quali strumenti di monitoraggio e/o verifica sia il Diario di bordo (strumento a sfondo soggettivo di particolare importanza anche per rilevare la collaborazione) che interviste, registrazioni e questionari (strumenti a sfondo oggettivo) e anche ppt di presentazione delle azioni compiute.

Per il monitoraggio e la verifica del progetto di ricerca-azione relativamente alle azioni di tutoraggio sono stati utilizzati tre modelli¹ adattati da: F. Virgilio, “Strumenti per l’autoanalisi delle ONG nell’ambito dell’educazione allo sviluppo”, in Aa.Vv. (2001-2003), *Educare allo Sviluppo: responsabilità e partecipazione di tutti*, CIPSI e Volontari nel mondo FOCSIV, Roma.

Descrizione delle attività svolte e dei risultati raggiunti

La ricerca-azione “Italiano come L2 e educazione plurilingue e interculturale: acquisizione linguistica in età prescolare e sviluppo delle competenze” ha dato maggiore organicità all’educazione linguistica indirizzando le azioni educative a:

- offrire ai bambini varie esperienze linguistiche per mezzo di attività non strutturate e routine: le lingue possono così essere apprese in modo naturale e semplice, tenendo conto di tutti gli aspetti della personalità e dei codici espressivi di cui i bambini dispongono: verbale, musicale e mimico gestuale;
- promuovere una maggiore consapevolezza linguistica per mezzo delle attività strutturate;
- avere progettazioni di plesso incentrate sulla valorizzazione delle lingue presenti.

Le routine hanno il vantaggio educativo di far nascere nel bambino un senso di sicurezza fondamentale per cementare l’appartenenza a una comunità, favorire i rapporti interpersonali, la comunicazione, l’espressività e quindi lo sviluppo cognitivo. Le routine dell’accoglienza sono, dunque, così strutturate: nel momento iniziale della giornata scolastica ci incontriamo tutti insieme sulle panchine disposte in modo da creare una piazza dove le lingue della scuola (italiano, friulano e inglese) vengono a turno utilizzate per i saluti e la compilazione dei calendari (del giorno, della data, del mese, delle stagioni e del tempo metereologico). L’attenzione dei docenti è rivolta all’aspetto fonetico, al modo in cui i bambini incontrano sonorità e parole diverse, a come queste si mescolano e si intrecciano nell’esperienza di ogni giorno e a quali atteggiamenti, espressioni e riflessioni questo contesto plurilingue dà luogo. Viene così valorizzata la fase ricettiva di interiorizzazione e acquisizione di parole, di suoni, di tonalità e di significati diversi da parte dei bambini, risultato di un processo naturale inconscio.

1. Per la brevità dello scritto non vengono riportati i modelli compilati.

L'acquisizione sappiamo essere un processo naturale e inconsapevole, mentre l'apprendimento è un processo formale fatto di conoscenze esplicite e consapevoli da parte del bambino, che inizia dal momento in cui si introduce l'aspetto morfologico e sintattico.

Nell'ambito della didattica e quindi delle strategie messe in atto per favorire l'incontro dei bambini con le lingue, nel rispetto delle loro potenzialità e dei loro stili, e delle forme di mediazione didattica adottate, gli argomenti trattati per favorire l'apprendimento linguistico sono stati estrapolati dalla programmazione delle sezioni secondo il curricolo di Istituto.

In relazione al lessico, è stato particolarmente utilizzato quello per la gestione di semplici scambi comunicativi orali relativi a: saluti; formule di cortesia; formule per chiedere ed esprimere stati d'animo; semplici azioni ed istruzioni legate alle routine quotidiane; lessico relativo al tempo atmosferico; lessico relativo ai nomi dei giochi; saper contare fino a 10; lessico relativo ai nomi di animali; lessico relativo ai nomi dei colori; lessico relativo alle parti del corpo; lessico relativo a specifici giochi strutturati proposti.

Nelle routine teniamo presente la connotazione linguistica del personaggio-guida diverso per ciascuna sezione: il gufo Gustavo per i Grandi, la coccinella Cora per i Medi e il cane Birillo per i Piccoli.

In riferimento alla lingua utilizzata, il personaggio-guida cambia il berretto: verde per la lingua italiana, blu per la lingua friulana e rosso per la lingua inglese. Per convenzione, la settimana del Progetto Plurilinguismo prevede che il lunedì si usi il cappello blu, martedì quello rosso, mercoledì quello blu, giovedì quello verde e venerdì quello rosso.

Sono stati molto apprezzati sia i semplici testi narrativi che i video proposti in lingua friulana e inglese. La presenza sul territorio della lingua friulana e di eventuali altre lingue è stata valorizzata per mezzo della collaborazione con associazioni locali (teatro) e persone che si sono rese disponibili: una scrittrice in lingua friulana e una nonna-docente madrelingua inglese.

Elementi di miglioramento

Per la riformulazione del progetto sono stati utilizzati alcuni schemi e materiali presentati nel corso del Master. In questo caso si è fatto riferimento alla scheda di *Analisi Partecipata del Contesto*² che è stata utilizzata sia per analizzare il contesto dal punto di vista della formazione dei

2. Adattato da: F. Virgilio, "Strumenti per l'autonanalisi delle ONG nell'ambito dell'educazione allo sviluppo", in Aa.Vv. (2001-2003), *Educare allo Sviluppo: responsabilità e partecipazione di tutti*, CIPSI e Volontari nel mondo FOCSIV, Roma (fascicolo 1, pp. 44-45: "Punti di forza e di debolezza, opportunità e limiti: l'analisi SWOT applicata all'EaS").

docenti che per la progettazione di una scuola dell'infanzia plurilingue nell'ottica della verticalizzazione delle metodologie.

I Punti di forza interni individuati sono:

- è stato istituito un gruppo di insegnanti dei diversi ordini per il Plurilinguismo;
- sono emersi numerosi bisogni formativi delle insegnanti;
- le diverse ricerche-azione possono diventare patrimonio di idee e di (in) formazione per l'Istituto ed occasione di ricerca e rielaborazione collegiale per la glottodidattica;
- la ricerca di soluzioni percorribili per continuare a incentivare un'offerta linguistica maggiore.

I Punti di debolezza interna individuati sono:

- la progettualità della scuola plurilingue per gli altri ordini è ancora percepita come richiesta di deroga alle ore delle lingue;
- la lingua friulana è percepita a margine delle riflessioni glottodidattiche;
- non bastano gli insegnanti iscritti all'albo regionale Lingua Friulana per rispondere alla richiesta dei genitori;
- mancata conoscenza diffusa degli aspetti positivi del plurilinguismo nei bambini;
- la mancanza di alunni stranieri è anche un punto di debolezza in quanto gli aspetti/bisogni relativi alla linguistica acquisizionale non sono generalmente condivisi.

I Punti di forza esterni individuati sono:

- le associazioni ed Enti presenti riconoscono all'Istituto la centralità in campo educativo;
- il possibile stretto contatto con personale dell'USR;
- la disponibilità di una nonna, già insegnante, madrelingua inglese ad operare secondo la modalità una persona-una lingua nella scuola dell'infanzia direttamente interessata alla progettazione.

Punti di debolezza esterni individuati sono:

- la mancata conoscenza di documenti cardine europei per il Plurilinguismo e le competenze di alunni plurilingui.

Impatto sulla professionalità docente

Rita Ciambone sostiene che le competenze dell'insegnante possono essere soprattutto riferite a quattro campi di sviluppo della professione: le competenze disciplinari, le competenze metodologico-didattiche, le competenze comunicativo-relazionali e le competenze organizzative. In riferimento a ciò, la partecipazione al Master e la redazione del Progetto Interno, con le modifiche in corso d'opera, hanno permesso di approfondi-

dire, confermare, mettere in crisi e sfidare diverse convinzioni, abitudini e pratiche professionali. L'insegnante tutee si è affiancata alla docente tutor come ricercatore, nell'intento di creare e proporre contesti in cui non è solo il prodotto finale che interessa, ma l'osservazione e l'ascolto dei processi di apprendimento dei bambini, sia soggettivi che di gruppo, tenendo viva l'attenzione al plurilinguismo e all'intercultura.

Ricadute sull'istituto e impatto di sistema

Il progetto ha avuto importanti ricadute sia sulla comunità scolastica che sul territorio. L'apprendimento plurilingue nell'Istituto ha acquisito maggiore rilevanza, permettendo una più diffusa valorizzazione dei repertori e delle pratiche linguistico/culturali presenti in classe, a scuola, nelle famiglie e nella comunità. Il progetto Plurilinguismo alla scuola dell'infanzia è stato riformulato ed inserito nel PTOF 2019-2022; altri progetti rivolti al potenziamento dell'educazione in ottica plurilingue per tutti gli ordini scolastici sono stati inseriti nel PTOF.

Nell'anno scolastico 2018-2019 alla scuola dell'infanzia coinvolta nella ricerca-azione è stato riconosciuto il modulo PON – Sviluppo delle competenze. Azioni specifiche per la scuola dell'infanzia: *Nel campo delle lingue: esplorando con il corpo e le parole.*

L'azione educativa sottesa si è prefissa di implementare nei bambini lo sviluppo delle abilità sensoriali, percettive, intellettive, linguistiche e plurilinguistiche.

Le letture plurilingui si sono tenute in alcuni luoghi significativi del Comune in cui è situata la scuola, così da apprezzarne l'importanza dal punto di vista artistico, storico e naturalistico e creare un legame affettivo con esso.

Il modulo si è focalizzato su tre parole chiave: lettura, plurilinguismo, territorio; le tre componenti declinate insieme hanno dato vita a un ambiente di apprendimento finalizzato a valorizzare la lettura, il contatto con diversi modi di comunicare e la conoscenza del proprio territorio con le sue tradizioni.

Tutti diversi ma tutti uguali.

Progetto di inclusione alla scuola primaria

di *Elena Stipetic*

Premessa

Il progetto vuole portare alla luce e valorizzare la presenza delle diverse identità culturali presenti all'interno della scuola primaria, promuovendo una relazione binaria in cui il diverso non è solo un alunno che ha bisogno di supporto ed aiuto, ma è anche un soggetto portatore di ricchezze e stimoli nuovi ed è un individuo con pari diritti e dignità come è ben evidenziato nella nostra Costituzione quando si afferma nell'articolo 34 che «La scuola è aperta a tutti» e nell'articolo 3 che tutti i cittadini hanno pari dignità sociale «senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali». Compito della Repubblica e quindi della scuola è anche «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana».

Analisi del contesto scolastico

La scuola primaria in cui è stata realizzata la ricerca-azione, opera nel contesto della provincia di Gorizia, nello specifico nella città di Monfalcone. Per capire la significativa presenza di alunni con cittadinanza straniera all'interno dell'istituto è utile dare dei brevi numeri sulla popolazione secondo i dati ISTAT aggiornati al 1 gennaio 2018.

Tab. 1 - Censimento Friuli Venezia Giulia

	Totale abitanti	Totale abitanti stranieri
Friuli Venezia Giulia	1.215.538	106.652
Provincia di Gorizia	139.439	13.423
Provincia di Pordenone	312.080	31.661
Provincia di Trieste	234.638	21.747
Provincia di Udine	529.381	39.821

Dai dati si evince che la popolazione straniera rappresenta quasi il 9% della popolazione totale del Friuli Venezia Giulia, quindi un numero relativamente basso. La maggiore concentrazione è visibile nella provincia di Pordenone con il 10% di stranieri sul totale della popolazione, mentre la minore presenza si rileva nella provincia di Udine. Nello specifico della Provincia di Gorizia possiamo osservare:

Tab. 2 - Censimento comuni del Friuli Venezia Giulia

	Totale abitanti	Totale abitanti stranieri
Capriva del Friuli	1.717	66
Cormons	7.347	422
Doberdò del Lago	1.385	19
Dolegna del Collio	347	12
Farra d'Isonzo	1.717	68
Fogliano Redipuglia	3.048	145
Gorizia	34.411	3.234
Gradisca d'Isonzo	6.452	344
Grado	8.173	574
Mariano del Friuli	1.486	49
Medea	962	44
Monfalcone	28.107	6.176
Moraro	753	37
Mossa	1.553	28
Romans d'Isonzo	3.717	146
Ronchi dei Legionari	11.971	792

Tab. 2 - segue

	Totale abitanti	Totale abitanti stranieri
Sagrado	2.183	107
San Canzian d'Isonzo	6.227	301
San Floriano del Collio	775	6
San Lorenzo Isontino	1.540	39
San Pier d'Isonzo	2.023	77
Savogna d'Isonzo	1.718	70
Staranzano	7.297	434
Turriaco	2.832	165
Villesse	1.698	68

A fronte di una presenza relativamente bassa di stranieri nella regione, dalla tabella salta subito agli occhi che tra le tre città con maggior numero di abitanti Gorizia, Monfalcone e Ronchi dei Legionari, Monfalcone ha il 21% di stranieri, Gorizia nonostante la maggiore popolazione ha solo il 9% mentre Ronchi dei Legionari il 6%.

La presenza di cittadini stranieri sul territorio ha portato conseguentemente ad un aumento di utenza straniera nei vari istituti scolastici della città di Monfalcone, con una significativa concentrazione negli istituti più vicini alla zona del cantiere che è la fonte principale di impiego maschile per molte famiglie straniere. È proprio la presenza del cantiere che ha spinto molti a migrare nel monfalconese nella speranza di trovare un impiego. Il consolidarsi della presenza di cittadini stranieri ha portato anche alla presenza non solo di cittadini stranieri nati all'estero, ma anche di seconde generazioni portatrici di una molteplicità di realtà familiari e sociali.

In questo complesso tessuto sociale nasce l'1/9/1999 l'Istituto Comprensivo in cui si realizza l'esperienza qui descritta. Esso è composto da tre plessi di scuola dell'infanzia, due plessi di scuola primaria e una scuola secondaria di primo grado. Presenta un numero totale di alunni di 1055 unità, di cui 355 alunni stranieri così distribuiti:

Tab. 3 - Alunni Istituto Comprensivo

	Totale alunni	Totale alunni stranieri
Scuole dell'infanzia	253	120
Scuole primarie	410	132
Scuola secondaria I°	392	103

Gli stranieri rappresentano il 33% degli studenti dell'Istituto con il 47% nelle scuole dell'infanzia, il 32% nelle scuole primarie ed il 26% nella scuola secondaria di primo grado.

Per una più completa comprensione della realtà scolastica in cui mi trovo a operare ho svolto una indagine sulle nazionalità presenti secondo l'ordine di scuola. Riporto di seguito il numero per grado di scuola.

Tab. 4 - Nazionalità presenti nell'Istituto Comprensivo Randaccio

	Scuole dell'infanzia	Scuole primarie	Scuola secondaria di primo grado
Albania	7	4	1
Algeria	1	3	1
Bangladesh	79	55	45
Bosnia	4	10	12
Bulgaria	1	1	1
Cina	1	5	6
Croazia	1		1
Cuba			1
Equador	2		1
Filippine	1		
Ghana		1	2
Kosovo	2	5	2
Macedonia	6	6	6
Marocco	1	3	2
Moldavia		1	
Romania	7	34	14
Russia	1		1

Tab. 4 - segue

	Scuole dell'infanzia	Scuole primarie	Scuola secondaria di primo grado
Senegal	2		1
Serbia	1	1	3
Slovenia		1	
Thailandia	1		
Tunisia	2	1	
Turchia	1		
Ucraina			1
Venezuela		1	1

Le nazionalità più rappresentate sono Bangladesh (16% del totale degli studenti iscritti) e Romania (con il 5%). La realtà dell'istituto rispecchia quella della città dove i bengalesi sono la comunità storica di migranti e i rumeni sono la comunità in crescita degli ultimi anni. Dalla tabella emerge la presenza anche di altre nazionalità che rendono la composizione della popolazione studentesca molto varia, come lo è anche la città di Monfalcone con le sue 81 nazionalità presenti.

Azioni per l'integrazione

Per favorire l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri, l'istituto scolastico ha deliberato la presenza di una commissione interculturale con una docente referente e di un protocollo di accoglienza. I moduli usati per comunicare con le famiglie (uscite scolastiche, avvisi, comunicazioni di scioperi e quant'altro) sono stati tradotti in bengalese con l'aiuto della mediatrice culturale che negli anni è venuta nei vari plessi a fare da supporto agli alunni con più necessità.

Con la presenza delle insegnanti di potenziamento sono stati organizzati inoltre gruppi in verticale di italiano L2 in orario curricolare. In orario extracurricolare è stato creato, da parte di docenti, un gruppo di studio dell'italiano L2 con le famiglie che hanno voluto aderire. Nell'ultimo anno, grazie alla volontà di alcune docenti di scuola primaria, è nata anche un'associazione volta al supporto nello studio per gli alunni stranieri e anche per gli alunni con particolari situazioni di disagio e svantaggio sociale, che

opera in orario extrascolastico. In merito alla formazione docenti, è stato portato avanti il programma FAMI con alcune insegnanti iscritte al Master e altre al percorso di ricerca-azione.

Le risorse: punti di forza e di debolezza

<p>Punti di forza interni</p> <ul style="list-style-type: none"> • La presenza di docenti preparati e disposti a mettersi in gioco • La disponibilità del team docente ad impiegare del tempo curricolare per portare avanti iniziative per l'inclusione • La disponibilità e l'entusiasmo di molti alunni nella partecipazione a progetti 	<p>Punti di debolezza interni</p> <ul style="list-style-type: none"> • La presenza di un numero consistente di alunni stranieri che rende difficile il compito di dare adeguato supporto a tutti a fronte di un numero limitato di docenti • Agli alunni di nazionalità bengalese è riservata maggior attenzione, perché essendo più numerosi hanno interventi mirati per loro (vedi documenti) • Poiché la scuola primaria è d'obbligo, si lavora con alunni molto eterogenei anche per quanto riguarda la motivazione e l'impegno da parte delle famiglie • Difficoltà a reperire fondi per progetti • La gestione della presenza di alunni stranieri ancora in chiave emergenziale e di prima accoglienza • La presenza di dirigenti reggenti che cambiano ogni anno • La mancanza di materiale sia cartaceo sia multimediale, dovuto anche alla scarsa presenza e mal funzionamento dei computer, per gestire la pluralità di nazionalità e bisogni • La carenza di spazi fisici dove poter lavorare con piccoli gruppi esterni alle aule usate dalle classi
<p>Punti di forza esterni</p> <ul style="list-style-type: none"> • La consapevolezza di vivere in un territorio multiculturale • La presenza di mediatori linguistici • Buona partecipazione da parte delle famiglie di origine locale alla vita scolastica 	<p>Punti di debolezza esterni</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una varietà di culture che rende difficile il compito di dare un supporto adeguato a tutti i bisogni • Il cambio di schieramenti politici a livello comunale che rende difficile una continuità • La lentezza con cui vengono gestite le situazioni problematiche e l'attivazione di azioni di supporto • Il livello culturale della cittadinanza soprattutto straniera che rientra in una fascia medio-bassa

Per svolgere questa analisi mi sono servita dello schema sull'analisi partecipata del contesto, che offre una visione molto chiara dei punti di debolezza e di forza. Come si può notare, molte sono le criticità sia a livello di istituto sia di territorio circostante. A livello d'istituzione scolastica sono incisivi soprattutto due aspetti: quello riguardante il cambio di dirigente scolastico, che rende difficile la continuità di progetti, ma anche una comprensione più approfondita della situazione dell'istituto; e quello relativo ai fondi destinati alla scuola, che deve farsi promotrice spesso di iniziative a costo zero con conseguente risparmio anche sulla qualità in termini di supporto da parte di personale specializzato.

A livello territoriale, non considerando i tempi spesso molto lunghi e quindi interventi poco tempestivi, credo che l'altro elemento significativo sia il *background* sociale. Vi è una condizione culturale ed economica delle famiglie straniere che rende davvero difficile il lavoro di inclusione e aiuto, poiché ci si scontra con oggettive necessità di assistenza di base che impediscono la disponibilità da parte delle famiglie stesse di mettersi in gioco. Partendo dalla disponibilità di una buona parte di docenti di mettere a disposizione le proprie conoscenze e dall'entusiasmo dei bambini a mettersi in gioco, è possibile promuovere iniziative di inclusione e integrazione.

Individuazione del problema

L'analisi del contesto dell'istituto ha messo in luce due punti importanti. Il primo riguarda la presenza di un alto numero di alunni iscritti con cittadinanza straniera e la varietà della loro provenienza, nonché la mancanza di interventi che superi la dimensione emergenziale e che renda la componente degli alunni stranieri una ricchezza percepita concretamente dall'utenza. Il secondo elemento critico è il supporto per così dire "mirato" agli alunni di nazionalità bengalese essendo i più numerosi, venendo così a mancare un aiuto più articolato a tutte le altre nazionalità.

Fondamentale per la definizione del problema e per la creazione del progetto è stata anche la somministrazione del sociogramma *I petali dei fiori* tratto dal *Quaderno dell'integrazione* del Comune di Firenze, che ha messo proprio in evidenza relazioni binarie tra alunni della stessa nazionalità e l'isolamento rispetto al resto del gruppo. È proprio partendo da questi due nuclei che ho dato inizio alla mia ricerca-azione.

La progettazione dell'intervento

L'intervento si articola in due nuclei principali. Il primo aspetto riguarda la realizzazione dentro gli spazi della scuola di una mostra multiculturale che raccoglie oggetti, storie, indumenti, musica e altro delle varie culture presenti all'interno del plesso; il secondo prevede la realizzazione di un *lapbook* su termini specifici dell'ambiente scolastico e relativi alle prime necessità per l'accoglienza e l'interazione con alunni di qualunque nazionalità che non parlano, o parlano molto poco, la lingua italiana.

L'intervento vede coinvolti tutti i 255 alunni della scuola primaria. I destinatari dell'intervento sono molteplici. I primi destinatari sono tutti gli alunni del plesso per quanto riguarda la realizzazione della mostra sia in termini di allestimento, sia in termini di collaborazione intesa come condivisione del materiale necessario alla mostra riguardante le varie dimensioni culturali. Vi sono poi gli alunni dell'altra scuola primaria che verranno invitati a visitare la mostra. Partecipano anche i docenti che lavorano all'interno del plesso per quanto riguarda la loro disponibilità a dedicare del tempo curricolare alla trattazione dell'argomento, ma anche nel fornire materiali utili per l'allestimento della mostra. I genitori sono un altro attore importante sia per il coinvolgimento nella ricerca del materiale, sia perché verranno invitati nel periodo delle recite natalizie a visitare la mostra. Non ultimo, il territorio perché la visita alla mostra verrà condivisa con l'associazione che si occupa del supporto allo studio degli alunni ed offre iniziative di socializzazione tra gruppi di diverse nazionalità.

Per quanto riguarda invece la realizzazione del *lapbook* gli alunni coinvolti saranno quelli delle classi quarte e quinte. Successivamente la sperimentazione dello strumento verrà estesa a tutte le classi del plesso proprio per testarne l'efficacia con gli alunni con una scarsa conoscenza della lingua italiana. I docenti del plesso saranno a supporto nell'utilizzo del *lapbook*; mentre i docenti dell'altra scuola primaria potrebbero entrare nel progetto durante la fase di divulgazione del *lapbook*.

Il modello educativo

La complessità della realtà in cui si trova a operare la scuola presuppone l'assunzione di un *modello educativo misto* che è l'integrazione di più modelli. Il concetto base da cui prende il via è il rispetto della persona nella sua unicità e complessità di ricchezze da usare a vantaggio di tutta la comunità, ma anche nei suoi bisogni.

Dal *costruttivismo* (Dewey, Piaget, Vygotskij) viene colta l'idea di un apprendimento che presuppone la partecipazione attiva dell'individuo. Le

conoscenze si costruiscono attraverso l'interazione tra i pari e con l'adulto in un contesto concreto. Si parla infatti di una conoscenza "situata". Da qui l'importanza di dare valore e di partire proprio dal vissuto reale dell'allunno. Il soggetto apprende spinto dai propri interessi. L'insegnante non è il detentore del sapere, ma una guida attenta ai ritmi e predisposizioni di ciascuno. C'è un passaggio da un approccio educativo *teaching centered* a uno *learning centered*. La valorizzazione di queste differenze individuali diventa la chiave per l'integrazione.

Del *cognitivismo* (Neisser) emerge invece l'idea di un apprendimento consapevole che supera la dimensione della mera ricezione e memorizzazione degli apprendimenti. Gli alunni vengono guidati alla scoperta delle proprie strategie di apprendimento. Per fare ciò devono però essere anche degli attenti osservatori della realtà circostante.

Vi è poi un'ampia valorizzazione delle differenze secondo una *pedagogia interculturale*. Il diverso, che può essere il bambino straniero, quello con bisogni speciali o il bambino diversamente abile, è portatore di bisogni specifici, ma anche di ricchezze. Lo sforzo che deve fare l'insegnante è notevole perché è chiamato a creare una nuova dimensione dell'insegnamento. Da un lato deve trovare le strategie più idonee per accogliere tutti e, nel caso dello straniero, offrire percorsi di prima alfabetizzazione, e dall'altro deve promuovere atteggiamenti corretti per eludere ostacoli, impedire razzismi e scontri, costruendo ponti e dialoghi tra culture.

Oltre a questi aspetti più generali, per il mio lavoro di ricerca-azione mi sono avvalsa anche dell'esperienza *montessoriana* per quanto riguarda l'importanza di apprendere attraverso le immagini (*flashcard*) e del ruolo fondamentale del coinvolgimento emotivo come evidenziato da *Edgar Dale* con il suo *cono dell'apprendimento*. Secondo questo modello teorico vi è un apprendimento passivo e uno attivo. Nel primo tipo di apprendimento rientrano l'attività della lettura, dell'ascolto o della visione di immagini, mentre al secondo gruppo appartengono attività come laboratori, discussioni, condivisioni, esperienze pratiche. Maggiore è il coinvolgimento attivo, più duratura sarà la memoria.

Le metodologie didattiche

Per realizzare il progetto della mostra multiculturale e del *lapbook* ho messo in campo diverse metodologie didattiche.

Il *cooperative learning*, poiché stimola la collaborazione tra i soggetti coinvolti attraverso una *leadership* condivisa ed una distribuzione dei ruoli. Si crea così una interdipendenza positiva tra gli alunni e sono loro

stessi a fare una valutazione ed il monitoraggio del lavoro svolto. Il *circle time*, che prende spunto dalla psicologia umanistica degli anni Settanta con esponenti come Maslow e Rogers, è stata una metodologia preziosa per creare un clima di rispetto e fiducia all'interno del gruppo e per stimolare la riflessione sul lavoro svolto, nonché per orientare e coordinare il lavoro. Il progetto svolto ha richiesto anche una *didattica laboratoriale*. Gli alunni hanno vissuto concretamente la dimensione multiculturale della loro scuola, impegnandosi personalmente alla creazione della mostra, realizzando cartelloni, allestendo lo spazio espositivo, ricercando il materiale, progettando e creando il *lapbook*. Seppure in dimensioni molto ridotte, è stata applicata anche la metodologia della *scuola scomposta*. Gli alunni delle classi hanno lavorato in verticale raggruppati per competenze. Dimensione ridotta perché è stato un utilizzo temporaneo e legato solo al progetto. Preziosa è stata la *flipped classroom* che ha visto gli alunni impegnati in un lavoro di ricerca personale secondo le proprie inclinazioni e capacità. Ognuno per la propria sfera è diventato un soggetto competente e l'insegnante ha svolto un ruolo di *coach* che monitora l'attività. Ogni alunno secondo la propria curiosità ha approfondito un aspetto della sua cultura o alcuni hanno voluto fare ricerca sulla cultura di un proprio compagno o amico. Cito solo la *didattica inclusiva*, poiché la valorizzazione delle differenze e l'equità nella lettura dei bisogni sono state un punto cardine di tutta la ricerca-azione.

Il progetto

Finalità generali	Promuovere integrazione e intercultura nella scuola al fine di formare cittadini del mondo.
Obiettivi specifici	<ul style="list-style-type: none"> • Promuovere la conoscenza delle diverse culture all'interno dell'istituto tra gli alunni e i docenti. • Promuovere la conoscenza della dimensione multiculturale dell'istituto tra i genitori e il territorio circostante. • Facilitare l'accoglienza e la comunicazione per gli alunni non italofoni. • Stimolare l'utilizzo in chiave creativa delle risorse umane presenti nell'istituto per creare una comunità educativa attiva.
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> • Realizzazione negli spazi scolastici di una mostra multiculturale rappresentativa delle diverse nazionalità presenti a scuola. Esposizione di oggetti di vario tipo che ciascun alunno ha portato.

	<ul style="list-style-type: none"> • Creazione di un <i>lapbook</i>, contenente le prime parole della scuola, alcune frasi per la comunicazione di base e alcune parole di uso comune, per l'accoglienza e la comunicazione con alunni non italo-foni. • Diffusione della conoscenza della realtà scolastica esportando la mostra alla festa delle culture realizzata sul territorio dall'associazione AMI.
Metodologie	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cooperative learning</i>. • <i>Circle time</i>. • Didattica laboratoriale. • Didattica inclusiva. • <i>Flipped classroom</i>.
Risorse	<p>Risorse umane:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alunni: per il recupero del materiale e la realizzazione sia della mostra che del <i>lapbook</i>. • Docenti: per la guida nel lavoro e la collaborazione alla realizzazione. • Genitori: per il coinvolgimento nel recupero del materiale e per la partecipazione alla realtà comunitaria della scuola. • Associazioni del territorio ed altre realtà: per la diffusione della mostra come buona pratica delle istituzioni scolastiche. <p>Risorse materiali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necessità di un locale scolastico per l'allestimento. • Materiale di cancelleria: carta per stampare, cartelloni, colla e plastificatrice.
Tempi	Tutto l'anno scolastico in corso.
Valutazione	In un primo momento viene svolta tramite l'osservazione e successivamente attraverso una nuova somministrazione del sociogramma "I petali dei fiori" e attraverso le griglie di osservazione del <i>Quaderno dell'Integrazione</i> .

Tempi di realizzazione

La realizzazione della mostra multiculturale e la creazione del *lapbook* occupano il primo quadrimestre dell'anno scolastico (settembre-gennaio). Dapprima è stata realizzata la mostra e in seguito è stata proposta la creazione del *lapbook* partendo proprio dall'entusiasmo dei bambini di essere parte attiva del processo di inclusione. Il progetto di ricerca-azione vorrebbe poi protrarsi anche nel secondo quadrimestre con la creazione di altri *lapbook* di prima accoglienza, anche da distribuire negli altri plessi dell'i-

stituito e poi con la realizzazione di una giornata scolastica senza zaino in cui invitare qualche genitore di alunno straniero che possa proporre a tutte le classi dei laboratori su un aspetto musicale, artistico o di tradizione della sua cultura di provenienza.

Il progetto tuttavia vorrebbe avere una dimensione di più ampio respiro e diventare un progetto caratterizzante del plesso scolastico. L'idea sarebbe quella di creare ogni anno un tema che abbia come scopo la conoscenza delle diverse sfaccettature della scuola promuovendo l'idea di una cittadinanza multietnica e di una visione mondiale che supera la sola e ristretta realtà locale.

Documentazione delle attività svolte

Sia l'allestimento della mostra sia la realizzazione del *lapbook* partono da un lavoro preliminare con le due classi prime e le due classi quarte in cui i bambini sono stati invitati a fare il sociogramma "I fiori dell'amicizia". Queste classi sono state scelte perché hanno una situazione piuttosto complessa. Ospitano due bambini bosniaci che non parlano italiano, un bambino russo, un alto numero di bengalesi e anche alunni con disabilità.

Dal sociogramma sono emersi interessanti spunti di riflessione. Gli alunni stranieri risultano essere di norma isolati e ricercati solo da altri alunni stranieri della stessa nazionalità. Altro aspetto decisivo è la buona interazione tra le due classi prime, mentre le quarte sembrano socializzare solo all'interno del proprio gruppo classe. Questi due aspetti mi hanno portato a riflettere sulla necessità di fare qualcosa che possa far sentire i bambini parte di un gruppo.

La mostra multiculturale

La mostra è partita con il solo scopo di far conoscere agli alunni di tutte le classi del plesso in cui lavoro la ricchezza culturale di cui sono dotati. Ad ogni alunno, straniero o italiano, è stato chiesto di portare qualcosa che rappresenta la sua cultura spaziando dagli indumenti, libri, cartoline, foto, musica, oggetti vari, monete e quant'altro. Tutti hanno contribuito e hanno condiviso con passione. Particolarmente attivi si sono dimostrati i bambini delle classi seconde. Il titolo della mostra *Uguale ma diversi* è stato scelto da tutti i bambini della scuola tramite votazione segreta con apposita scatola come nei seggi. È stato un momento per dare ulteriore rilievo all'esposizione e dare il senso ai bambini di essere

parte attiva di un gruppo. All'allestimento della mostra hanno partecipato le classi quinte attraverso la realizzazione delle scritte e il montaggio. L'intenzione iniziale di far conoscere la mostra solo agli alunni, insegnanti e genitori del plesso si è poi ampliata in un invito anche al dirigente scolastico e al sindaco della città, ai bambini e insegnanti di tutti gli ordini di scuola dell'Istituto e alla replica della mostra nel mese di dicembre all'interno della festa multiculturale organizzata dall'associazione AMI che opera sul territorio di Monfalcone.

La mostra è stata allestita suddividendo il materiale pervenuto in nuclei tematici: la cultura italiana in generale e quella più specifica locale legata alla realtà di Monfalcone e Trieste; la cultura rumena piuttosto ricca ed articolata con vestiti tradizionali, monete, disegni e giochi; la zona dell'Europa orientale e occidentale con alcuni oggetti dalla Bosnia, Macedonia, Russia, Francia e Germania; la zona del Bangladesh e della culture asiatiche come quella cinese, thailandese e dell'Africa con una lampada dall'Algeria e una ricetta del Marocco.

Il *lapbook*

Il *lapbook* realizzato è stato pensato per diventare uno strumento di prima accoglienza per alunni di qualunque nazionalità che nel momento in cui arrivano a scuola non sanno parlare e non capiscono, oppure parlano molto poco la lingua italiana. Lo strumento può avere però un utilizzo più ampio, perché potrebbe essere usato anche con alunni con difficoltà di lettoscrittura per apprendere le parole base della scuola o anche dagli alunni stessi nei momenti di gioco per allenarsi alla scrittura e lettura di parole insieme ai propri compagni.

Il messaggio della copertina *CollaboriAMO ImpariAMO* vuole essere proprio quello dell'aiuto, ma anche dell'integrazione e condivisione, perché solo comunicando si riesce a sentirsi parte di un gruppo e a portare nel gruppo la propria esperienza e ricchezza.

Internamente il *lapbook* contiene tre grossi nuclei tematici. Il primo riguarda le parole del tempo e quindi i giorni della settimana, i mesi e le stagioni. Il secondo contiene una bustina con la scrittura delle lettere sia in stampatello maiuscolo che minuscolo, la scrittura sia simbolica che in lettere dei numeri e la denominazione delle operazioni matematiche. Il nucleo più consistente è quello che riguarda il linguaggio scolastico, cioè le parole di uso frequente a scuola, le frasi per la comunicazione di bisogni, le parole di uso quotidiano e anche una parte legata all'espressione delle proprie emozioni.

Strumenti di monitoraggio

Credo che l'effettiva valutazione del lavoro svolto avrà bisogno di un arco di tempo molto lungo, poiché gli effetti sulla comunità e il livello della sua integrazione non sono sicuramente immediatamente visibili. Inoltre sarà possibile notare qualche cambiamento sottoponendo alla fine di questo anno scolastico o all'inizio dell'anno scolastico prossimo un questionario relativo alla comunità scolastica agli alunni oppure svolgendo un sociogramma ulteriore tra le classi. L'osservazione tuttavia è uno strumento che può fornire fin da subito alcuni dati.

Il primo elemento è la diffusione del *lapbook* come strumento di comunicazione con gli alunni con difficoltà linguistiche, nonché l'arricchimento del *lapbook* stesso con ulteriori parole che emergeranno nei vari contesti di utilizzo. Il secondo elemento riguarda l'effettivo riscontro da parte dei docenti sull'utilità del *lapbook* nel proprio contesto classe, e quindi la richiesta di farne altri da poter usare per ogni modulo di insegnamento.

Per quanto riguarda la mostra invece l'osservazione potrà fornire dati sulla numerosità delle visite e sulla diffusione della notizia anche presso altri istituti.

Il secondo strumento di monitoraggio coinvolgerà le insegnanti di ogni classe e sarà una riflessione insieme agli alunni sul valore della mostra come momento di creazione di una comunità accogliente per tutti e di una comunità viva. La riflessione potrebbe poi concretizzarsi nella stesura di brevi temi o articoli di giornale da pubblicare sul sito della scuola.

Per quanto riguarda il *lapbook* invece la riflessione potrebbe essere la verifica insieme agli alunni della fruibilità dello strumento e la realizzazione di altre varianti. Potrebbe essere infatti interessante creare uno scaffale scolastico con *lapbook* relativi a vari argomenti e discipline ad utilizzo di tutti.

Possibili ricadute e sviluppi futuri

Il lavoro è stato molto coinvolgente e stimolante e ha portato una nuova ventata positiva nel plesso scolastico in cui lavoro, dove molti colleghi hanno espresso il loro entusiasmo a partecipare a questa iniziativa. Spesso il dover affrontare quotidianamente difficoltà di ordine pratico nella gestione sia di alunni stranieri, sia alunni con difficoltà assorbe gran parte del tempo e dello spirito creativo del docente, appiattendolo o riducendo un po' l'insegnamento. Questa iniziativa invece sta riportando lo spirito dello stare insieme e dell'essere una comunità che educa cittadini del mondo.

Sono fiduciosa sul fatto che il progetto aprirà la strada ad altre iniziative di questo tipo. Per quanto riguarda la mostra multiculturale e quindi

l'approfondimento delle varie culture che compongono la realtà del plesso scolastico, i docenti hanno già espresso la loro volontà di collaborare alla proposta di realizzare in primavera una giornata senza zaino, in cui portare a scuola laboratori relativi alle varie culture come musica e balli tradizionali oppure tecniche artistiche e di decorazione tipiche, o tematiche specifiche legate ai vari paesi di provenienza con il coinvolgimento dei genitori degli alunni.

Partendo dalla mia scuola primaria, il progetto potrebbe diventare, dopo questa prima fase di sperimentazione, anche un progetto di istituto. Per questo sarà necessario aspettare il prossimo anno scolastico per redigere una proposta di progetto identitario dell'istituto da far approvare in collegio docenti. Il lavoro sul *lapbook* in prospettiva potrebbe estendersi alla realizzazione di uno scaffale scolastico con *lapbook* su vari argomenti di libera fruizione per tutti i moduli di insegnamento.

Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv. (2012), *Annali della Pubblica Istruzione*, Le Monnier Editore, anno LXXXVIII, numero speciale.
- Aa.Vv. (2011), *Inter-azioni, strumenti per l'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, Trieste-Udine.
- Aa.Vv. (2008), *Quaderno dell'integrazione*, Comune di Firenze.
- Aa.Vv. (2015), *Monfalcone, una città multietnica: tra precarietà, rischi e risorse*, Co.S.Mo.
- Gottardi, G. (2016), *Il mio primo lapbook*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri*.
- MPI (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Virgilio, F., "Strumenti per l'autonalisi delle ONG nell'ambito dell'educazione allo sviluppo", in Aa.Vv. (2001-2003), *Educare allo Sviluppo: responsabilità e partecipazione di tutti*, CIPSI e Volontari nel mondo FOCSIV, Roma (fascicolo 1, pp. 44-45: "Punti di forza e di debolezza, opportunità e limiti: l'analisi SWOT applicata all'EaS").
- Zoletto, D. (aprile 2018), *La ricerca-azione nei contesti multiculturali. Presupposti pedagogici*, Materiale del corso (Progetto ricerca-azione), Università degli Studi di Udine.
- Zoletto, D. (aprile 2018), *Intercultura e inclusione, Sguardi, contesti, punti di forza e criticità* Materiale del corso (Progetto ricerca-azione), Università degli Studi di Udine.
- Zoletto, D. (2016), "L'eterogeneità come punto di forza", in *Sesamo didattica interculturale*.

Gli ambienti di apprendimento cooperativi. Il cooperative learning come strumento di integrazione e inclusione

di *Giada Di Bonaventura, Antonella Marinai*

L'analisi del contesto educativo

L'Istituto comprensivo è costituito da tre plessi: una scuola dell'infanzia che conta 8 sezioni, una scuola primaria e una scuola secondaria di primo grado, nella quale insegniamo, costituita attualmente da 15 classi.

Generalmente gli studenti e le studentesse che frequentano l'Istituto provengono da un contesto socioeconomico medio-alto e il numero degli iscritti con cittadinanza non italiana non è particolarmente significativo, ma in aumento negli ultimi anni.

Nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa sono contenute le linee generali alle quali la scuola si attiene al fine di costituire un ambiente formativo accogliente che promuova la centralità della persona considerata in tutti i suoi aspetti. In conformità con le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo*, nelle quali si afferma che “la finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona, nella promozione della conoscenza e del rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, con il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie”¹, l'Istituto mira al potenziamento dell'inclusione e ne fa una delle priorità indicate nel Rapporto di autovalutazione, documento nel quale, accanto al potenziamento delle competenze sociali e civiche, vi è la promozione delle attività inclusive mediante la realizzazione di percorsi laboratoriali.

Anche gli ambiti progettuali confermano l'attenzione dell'Istituto per lo stesso tema: le attività proposte contemplano l'uso di linguaggi diversi come quelli teatrali, musicali e artistici, l'organizzazione di gruppi sportivi

1. *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo*, Napoli-Salerno, Tecnodid Editrice, settembre 2012, p. 9.

e di attività legate alle tematiche ambientali. Nell'adesione a molti di questi progetti la scuola può contare sull'intervento di esperti esterni che operano nelle associazioni presenti sul territorio.

L'Istituto inoltre attribuisce un'importanza rilevante ai rapporti scuola-famiglia. All'inizio di ogni anno scolastico infatti viene richiesta ai genitori degli alunni la sottoscrizione di un *Patto di corresponsabilità*, documento che intende creare intorno ai ragazzi "una sponda comune, coerente, tale da favorire in loro comportamenti rispettosi e al tempo stesso tale da dissuaderli precocemente da comportamenti che rispettosi non sono"².

Anche nei confronti degli alunni con background migratorio e delle loro famiglie la nostra scuola si mostra sensibile all'accoglienza e all'integrazione mediante l'organizzazione di colloqui informativi con i genitori e i mediatori linguistici, l'attivazione di percorsi di lingua italiana e la predisposizione di piani didattici personalizzati condivisi poi con i genitori, al fine di promuovere il successo formativo degli alunni.

Per favorire un ulteriore livello di integrazione abbiamo cercato, a seguito dell'analisi e dello studio dei materiali consultati durante questo percorso di formazione, di abbandonare il *them focus*³ che solitamente adottiamo in presenza di alunni con background migratorio e di attivare una serie di metodologie finalizzate alla loro integrazione.

L'analisi dei bisogni

Considerate le priorità indicate nel Rapporto di autovalutazione dell'Istituto, le aree progettuali e le riflessioni tenute con altri insegnanti del plesso, è emerso il bisogno di pianificare ed attivare strategie finalizzate alla personalizzazione, in modo da condurre ogni alunno al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e dei traguardi di competenza nel rispetto delle sue caratteristiche e nella valorizzazione dei suoi punti di forza.

Nei nostri ruoli di *tutor* e *tutee*, ci siamo quindi impegnate nella sperimentazione di metodologie didattiche inclusive quali il *cooperative learning* e i lavori di gruppo formali e informali finalizzati a rendere la classe un ambiente di apprendimento costruttivo, lasciando il ruolo di attori protagonisti ai nostri alunni.

2. *Patto di corresponsabilità, per rispettare ed essere rispettati*, p. 1.

3. L'espressione *them focus* di Sleeter è presente in D. Zoletto, *Intercultura e inclusione – Sguardi, contesti, punti di forza e criticità – Un cambiamento di sguardo*. Con questo termine si definisce l'approccio che solitamente adottiamo nei confronti delle persone con background migratorio verso le quali ci rivolgiamo come a soggetti "bisognosi" del nostro aiuto.

L'esperienza di tutoraggio

Il Master di I livello organizzato dall'Università degli Studi di Udine nell'anno accademico 2016/2017 in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" prevedeva, tra le varie attività, un'esperienza di tutoraggio tra docenti iscritti e altri insegnanti operanti negli stessi istituti scolastici, al fine di attivare un passaggio di conoscenze, esperienze e strategie tra il docente *tutor* e il suo *tutee* in modo da svolgere il programma di formazione sostenuto dal Fondo Asilo, Migrazione e integrazione FAMI.

Ho accolto con curiosità ed entusiasmo la proposta avanzatami dalla mia collega di prendere parte a questo progetto nel ruolo di *tutee* innanzitutto per l'intesa professionale che ci ha legato fin dall'inizio dello scorso anno scolastico, un'intesa che nasce da molti aspetti comuni del nostro modo di fare scuola e dalla convinzione che il confronto e il dialogo possano essere fonti di preziose proposte migliorative.

Avendo entrambe conseguito l'abilitazione all'insegnamento nell'anno accademico 2014/2015 presso l'Università degli Studi di Udine e superato il concorso docenti indetto nel 2016, abbiamo avuto modo di realizzare nella nostra pratica didattica quell'ampio bagaglio di conoscenze teoriche costruito durante i nostri percorsi formativi in parte paralleli. La programmazione per competenze, l'idea di una didattica che pone al centro dei processi di apprendimento gli alunni quali costruttori del loro sapere e la convinzione che la nostra professione necessiti di una continua e aggiornata formazione, sono alcune delle idee che hanno dato origine a una sinergia che ci ha accompagnato prima, durante questa esperienza di tutoraggio, e che continua tuttora.

Dopo aver constatato che una delle priorità indicate nel Rapporto di Autovalutazione del nostro Istituto, ossia il "Potenziamento delle attività inclusive mediante la realizzazione di percorsi laboratoriali"⁴, si legava perfettamente alla tipologia di attività previste da questo programma, abbiamo pianificato insieme le unità di apprendimento che avremo affrontato nelle nostre classi prime, preferendo metodologie finalizzate, appunto, all'integrazione e all'inclusione.

Abbiamo quindi messo in atto la strategia della ricerca-azione che, come mi ha illustrato la collega all'inizio del nostro lavoro, si prefigge di individuare e migliorare una situazione problematica attraverso il coinvolgimento di ogni attore secondo il paradigma del pianificare – agire – osservare e ancora ripianificare – agire – osservare.

4. R.A.V. 2016-2017.

Abbiamo così fatto riferimento ai medesimi modelli metodologici, usufruendo di utili strumenti di indagine, di osservazione e di autovalutazione del nostro operato, riflettendo infine sui punti di forza della nostra attività e sulle eventuali modifiche migliorative per il futuro.

L'esperienza della *peer education*, basata sulla condivisione di saperi ed emozioni tra pari, è stata per me un momento estremamente prezioso in quanto mi ha permesso di conoscere nuovi modelli teorici di riferimento e una vasta serie di strumenti utili per monitorare la mia pratica didattica.

Mi sono così lasciata guidare in questo percorso dalla mia collega *tutor*, che con professionalità e generosità ha saputo condividere le sue conoscenze maturate nel frequentare questo Master.

Tuttora mi accorgo di quanto l'esperienza del tutoraggio abbia modificato il mio approccio alla classe e alle attività didattiche, orientandolo in una prospettiva inclusiva e di quanto io cerchi di sperimentare nuove metodologie modellandole in base ai gruppi classe nei quali opero.

Gli aspetti significativi delle nostre attività sono emersi nella stesura del quadro riassuntivo del progetto di ricerca-azione, un utile strumento di monitoraggio fornito alla mia tutor dal professor Zoletto nel corso delle lezioni del Master, che ho riportato nelle pagine successive di questo elaborato.

L'ambito di intervento

Dato uno dei bisogni primari emerso dall'analisi del contesto scolastico nel quale lavoro, ovvero la necessità di attivare una didattica che sia strumento di integrazione e di inclusione e che sia orientata nella prospettiva della personalizzazione, abbiamo progettato una serie di attività laboratoriali affinché i nostri studenti potessero attivare delle esperienze di cooperazione.

Un ambiente cooperativo favorisce maggiormente l'apprendimento di concetti rispetto a un'esperienza di studio individuale: nell'ampliare le loro conoscenze all'interno dei gruppi, i discenti maturano abilità sociali e relazionali, condividono esperienze e le rielaborano, sviluppano l'autonomia, la manualità e l'autoapprendimento.

Una metodologia nella quale l'ordine "tradizionale" della classica lezione frontale viene sovvertito (a partire dalla disposizione dei banchi nell'aula), rende gli studenti protagonisti nella costruzione del loro sapere e, nel corso di questa esperienza, li pone in una collaborazione positiva facendo condividere loro obiettivi comuni, spingendoli a mettere in gioco spontaneamente i loro punti di forza e colmando eventuali debolezze grazie all'aiuto dei compagni.

In questo progetto abbiamo coinvolto le nostre due classi prime di scuola secondaria di primo grado, una di 21 alunni e l'altra di 23, provenienti

da scuole primarie e da percorsi scolastici molto diversi tra loro. Tra questi vi sono quattro alunni con disturbi specifici dell'apprendimento e due alunni con background migratorio.

In un secondo momento abbiamo voluto ampliare ulteriormente la sperimentazione delle metodologie laboratoriali e cooperative formando gruppi a classi miste: si sono create nuove dinamiche relazionali, nuovi equilibri in una situazione di apprendimento del tutto nuova che ha stimolato positivamente la partecipazione e la collaborazione attiva dei nostri studenti e delle nostre studentesse.

Il questionario sociolinguistico e il sociogramma: due strumenti di analisi del contesto classe

Al fine di tracciare un quadro complessivo dei componenti della classe e delle dinamiche relazionali esistenti che potesse guidarci in una formazione attenta e consapevole dei gruppi di lavoro, abbiamo utilizzato due preziosi strumenti di indagine.

Il primo tra questi, ovvero il questionario sociolinguistico, si è rivelato utile per indagare vari aspetti del vissuto dei nostri alunni.

In un primo momento abbiamo analizzato i dati relativi al paese in cui sono nati i nostri alunni e al loro comune di residenza. È emerso che il 95% degli studenti è nato in Italia e solo due alunni sono nati all'estero.

Per quanto riguarda il comune di residenza invece, la situazione si è presentata più complessa: su 44 alunni solo 20 risiedono nel comune in cui è situata la scuola, mentre i restanti 24 provengono da altri 6 paesi limitrofi.

I risultati che ci sono parsi più interessanti sono quelli relativi alla consapevolezza degli studenti riguardo il continuum di varietà linguistiche (dialetto, italiano, lingue straniere) nella loro esperienza familiare. Dai dati raccolti si evince che nelle famiglie degli alunni le lingue parlate sono assai diverse: nella maggior parte dei casi l'italiano viene parlato insieme ai dialetti delle regioni di provenienza dei genitori (il connubio più popolare è italiano – bislacco, a seguire italiano – dialetti parlati nelle regioni dell'Italia meridionale). Nel caso in cui uno dei genitori sia di nazionalità estera, accanto all'italiano in casa si parla anche la sua lingua d'origine (il russo e il rumeno).

Dopo aver indagato l'autocoscienza linguistica degli alunni, abbiamo somministrato loro il test sociometrico intitolato "I fiori dell'amicizia", strumento tratto dal *Quaderno per l'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*⁵.

5. *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Il quaderno per l'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Udine, Regione autonoma Friuli Venezia Giulia, maggio 2011.

Dopo aver chiesto silenzio e aver distanziato i banchi per favorire un clima di concentrazione, sono state illustrate le finalità del test, rassicurando gli alunni sulla segretezza assoluta delle risposte che avrebbero dato. È stato consegnato quindi a ciascuno di loro un fiore intagliato nel cartoncino colorato costituito da tre petali e gli alunni sono stati invitati a scrivere su ognuno di essi il cognome e il nome dei compagni che preferiscono.

Raccolte le informazioni, le abbiamo poi organizzate in uno schema, che ci ha permesso di formulare alcune osservazioni di cui abbiamo poi tenuto conto per la formazione dei gruppi a classi aperte. Dal sociogramma abbiamo potuto osservare che:

- alcuni studenti si sono scelti reciprocamente, rimanendo quindi “isolati” rispetto al gruppo in una “coppia chiusa”;
- gli studenti più popolari (che hanno raccolto 5 o 4 preferenze) sono quelli che presentano il rendimento scolastico più alto, segno che le relazioni nel contesto scuola sono influenzate da questo dato;
- 20 alunni su 44 sono stati corrisposti in almeno una delle loro scelte;
- adottando uno sguardo più ampio e prendendo in considerazione gli Istituti comprensivi di provenienza, si può constatare che gli alunni hanno instaurato nuovi legami nel primo periodo dell’anno scolastico.

L’ipotesi di lavoro, le fasi e le finalità del progetto

Fin dall’inizio dell’anno scolastico abbiamo preso in considerazione il modello della programmazione disciplinare elaborato nel nostro Istituto e i testi di italiano in uso per stabilire l’insieme delle unità di apprendimento che avremo affrontato nelle nostre classi prime.

Una volta definito il *corpus* di conoscenze, ovvero gli argomenti che al termine di ogni unità i nostri studenti avrebbero dovuto acquisire, abbiamo consultato le *Indicazioni nazionali per il curricolo 2012* dalle quali abbiamo ricavato le abilità e le competenze correlate a ciascuna unità di apprendimento.

A ciò è seguita la programmazione delle attività che i nostri studenti avrebbero svolto in aula e a casa, riservando un importante spazio alle metodologie finalizzate all’inclusione e all’integrazione: laboratori di apprendimento, lavori di gruppo, *problem solving* e *cooperative learning*.

Dopo un’attenta analisi dei nostri contesti classe, condotta mediante l’utilizzo di utili strumenti d’indagine quali il questionario sociolinguistico e il sociogramma, in un primo momento le attività cooperative sono state sperimentate all’interno delle singole classi. In sede di valutazione degli elaborati finali poi, secondo criteri comuni precedentemente concordati, si è aperto un confronto sulle impressioni, sugli aspetti risultati positivi e sui passaggi critici da riprogettare.

Entusiaste del lavoro svolto alla luce dei risultati ottenuti, ci siamo poste un'ulteriore sfida: creare gruppi di lavoro a classi miste, per porre gli studenti in nuovi contesti di apprendimento nei quali avrebbero avuto modo di confrontarsi con nuovi compagni e di costruire nuove relazioni che avrebbero instaurato ulteriori equilibri e squilibri.

Questo ampliamento progressivo dell'ambiente di apprendimento ha avuto due principali finalità. Da un lato osservare il relazionarsi degli alunni all'interno della loro classe ci ha permesso di cogliere i loro punti di forza e di debolezza e di stabilire il livello delle loro competenze sociali. Questi dati sono stati poi utili non solo per una formazione attenta dei gruppi a classi miste, ma anche per la programmazione di una didattica personalizzata nel lavoro quotidiano in classe. Dall'altro lato, mettere alla prova le abilità e le competenze degli alunni dapprima nelle loro classi di appartenenza, ha permesso loro di acquisire i prerequisiti utili per affrontare le attività a classi aperte e per avere più chiari gli obiettivi da raggiungere al termine dei lavori.

Il progetto complessivo, che in questo modo ha coperto l'intero anno scolastico, ha avuto come principale finalità la costruzione di ambienti di apprendimento cooperativi, all'interno dei quali il contributo di ogni singolo alunno risulta prezioso e indispensabile nel raggiungimento degli obiettivi finali.

Nella messa in atto di queste strategie noi docenti abbiamo ricoperto il ruolo di facilitatori: dopo aver progettato le unità di apprendimento, abbiamo preparato e predisposto i materiali, abbiamo osservato gli studenti nel corso dei lavori utilizzando delle griglie di osservazione e, qualora se ne sia ravvisata la necessità, siamo intervenute per fornire chiarimenti, offrire suggerimenti e riportare equilibrio nelle interazioni tra pari risultate difficili.

In questo modo, dopo aver fornito le preconoscenze e gli strumenti necessari, abbiamo lasciato ampio spazio ai nostri alunni nel loro processo di apprendimento.

Gli obiettivi

Tra gli obiettivi specifici del progetto vi è sicuramente la volontà di favorire un clima di classe positivo e di innalzarne il livello, affinché il gruppo sia sensibile all'accoglienza e alla risoluzione di eventuali conflitti interpersonali e di comportamenti tendenti all'esclusione.

L'utilizzo del *cooperative learning* e delle altre metodologie messe in atto mira a stimolare la partecipazione attiva e l'impegno degli studenti, che acquisiscono conoscenze e maturano abilità e competenze in un clima di interdipendenza positiva, che li porta a raggiungere elevati livelli di apprendimento.

Nel corso delle attività, inoltre, gli insegnanti hanno l'occasione di osservare gli studenti e di ricavare informazioni utili che permettono di calibrare le modalità di approccio nei confronti dei singoli alunni e della classe intera. Una profonda conoscenza delle caratteristiche cognitive e comportamentali dei nostri discenti ci permette di programmare una didattica che miri in modo diretto al raggiungimento dei traguardi di competenza.

I traguardi di competenza

Il progetto mira al raggiungimento dei seguenti traguardi di competenza, che riguardano sia l'ambito più specifico della disciplina, sia l'insieme delle competenze sociali e civiche:

- usare la comunicazione orale per collaborare con gli altri nella realizzazione di un progetto comune;
- esporre oralmente gli argomenti di ricerca anche avvalendosi di supporti specifici;
- comprendere ed usare in modo appropriato le parole del vocabolario di base;
- scrivere correttamente testi letterari di vario tipo;
- maturare la consapevolezza del valore civile del dialogo e utilizzarlo per apprendere informazioni, elaborare opinioni e progetti;
- interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative;
- adattare opportunamente registri alla situazione comunicativa e all'interlocutore.

I riferimenti teorici, le metodologie e i contenuti

Il quadro teorico di riferimento cui appartengono le metodologie sperimentate in questo progetto è costituito dalla teoria costruttivista, per la quale la conoscenza non è oggettiva, ma viene costruita dal soggetto in base alle sue motivazioni e al suo percorso storico. Essa è pertanto un prodotto socialmente, culturalmente, storicamente e contestualmente costruito mediante un processo intenzionale, che diventa facilitato in contesti di collaborazione e negoziazione sociale.

Le metodologie costruttiviste che abbiamo applicato in questa esperienza sono state la lezione partecipata e il *cooperative learning*.

Le unità di apprendimento nelle quali abbiamo previsto l'applicazione di metodologie inclusive hanno riguardato i seguenti argomenti: Le regole e i regolamenti (il testo regolativo e il testo espositivo), unità di apprendimento affrontata in apertura dell'anno per favorire la conoscenza del nuovo

ambiente scolastico e guidare a comportamenti corretti secondo alla luce di regole condivise, La favola, La fiaba, argomento che è stato oggetto della sperimentazione dell'attività di cooperative learning a classi aperte, Il testo descrittivo, Il racconto mitologico, Il testo poetico e Alcuni temi di cittadinanza quali la scuola, il gioco, la famiglia, gli animali e l'ambiente.

Un esempio di attività

L'attività relativa al testo fiabesco rappresenta un esempio significativo del nostro percorso di ricerca-azione.

L'attività si è svolta in due momenti: nella prima fase è stato organizzato un lavoro di gruppo in classe che ha avuto come obiettivo finale la conoscenza delle strutture, degli elementi e delle caratteristiche della fiaba attraverso l'analisi di un racconto. In seguito gli studenti hanno messo in campo le loro conoscenze e abilità in un *cooperative learning* a classi aperte, attività nella quale hanno instaurato nuove relazioni e hanno avuto l'occasione di confrontarsi con altri compagni che avevano svolto un percorso di apprendimento parallelo.

La prima fase dell'attività: La struttura di una fiaba e le funzioni di Vladimir Propp

Spazio: aula.

Periodo e durata: l'attività è stata organizzata a conclusione dell'unità di apprendimento dedicata alla fiaba e ha occupato 3 ore da 55 minuti nel mese di febbraio.

Raggruppamento: i gruppi sono stati formati dall'insegnante sulla base delle capacità degli alunni osservati nel corso del primo quadrimestre e tenendo in considerazione le informazioni emerse dal questionario sociolinguistico e dal sociogramma.

Materiali e strumenti: penne, fogli A4, fiabe oggetto di analisi fornite in fotocopia.

Le attività: dopo aver letto, compreso e analizzato alcune fiabe tratte dal libro di testo, gli alunni sono stati suddivisi in gruppi eterogenei sulla base delle loro capacità e delle informazioni relative ai rapporti con i compagni. Ho cercato quindi di formare dei gruppi equilibrati nei livelli di abilità e di favorire un clima di collaborazione positiva.

Ho consegnato quindi ad ogni gruppo una copia unica del materiale che sarebbe stato oggetto di studio: il testo di una fiaba e due schede di analisi.

Ho presentato alla classe l'opera letteraria dalla quale sono state tratte le fiabe assegnate, ovvero "Fiabe italiane" di Italo Calvino e, dopo alcuni

cenni sull'autore, ho illustrato l'importanza culturale di questi racconti, specchi della cultura regionale del nostro Paese.

In seguito ho fornito loro le regole e le procedure da seguire nel corso dell'attività: lettura della fiaba, comprensione e analisi della stessa finalizzate ad individuare le parti costitutive della struttura, i personaggi e le funzioni di Vladimir Propp, con particolare attenzione all'ambientazione in cui si svolgono le vicende narrate, ai ruoli del protagonista e dell'antagonista e all'elemento magico. Ho inoltre chiesto loro di trovare nel testo alcuni termini dialettali e riferimenti ad elementi tipicamente regionali (quali ad esempio cibi, oggetti, diminutivi...) per sollecitare una riflessione linguistica. Per svolgere quest'attività gli alunni avrebbero seguito le domande guida presenti sulla prima scheda di analisi.

I risultati del loro lavoro di gruppo sarebbero poi stati esposti ai compagni, i quali a loro volta avrebbero completato la seconda scheda di analisi in versione ridotta attivando in questo modo l'ascolto partecipato in maniera tale da conoscere il contenuto e le caratteristiche delle fiabe lette dai compagni.

Dopo aver chiarito l'obiettivo finale, ho esposto i criteri ai quali mi sarei attenuta in sede di valutazione: la correttezza nell'esecuzione degli esercizi di comprensione e analisi (correttezza delle risposte nonché dell'aspetto ortografico, grammaticale e sintattico) e la chiarezza nell'esposizione dei risultati dell'attività di gruppo.

Nel corso del lavoro di gruppo ho osservato ciascun alunno e sono intervenuta in una situazione rivelatasi critica a causa della mancanza di una leadership all'interno del gruppo, che si è rivelato essere quello in maggiore difficoltà. Ho quindi compilato la griglia di valutazione concordata precedentemente con la mia tutor e ho appuntato alcune note che mi sarebbero tornate utili nella formazione dei gruppi a classi aperte.

Al termine delle esposizioni di tutti i gruppi ho guidato gli alunni nel completamento di una tabella riassuntiva degli elementi presenti nelle fiabe analizzate: l'ambientazione, il protagonista, l'antagonista e l'elemento magico. Questa attività è stata propedeutica alla seconda fase.

La seconda fase dell'attività: Insalata di fiabe

Spazio: auditorium della scuola.

Periodo e durata: l'attività si è svolta successivamente alla prima fase alla fine del mese di febbraio e ha impegnato 2 ore da 55 minuti.

Raggruppamento: nei gruppi a classi aperte sono stati riuniti gli alunni che avevano letto la stessa fiaba. Non è tuttavia mancato un confronto tra la docente *tutor* e la *tutee* finalizzato a predisporre un ambiente di apprendimento sereno ed equilibrato sul piano delle competenze cognitive e relazionali degli alunni.

Materiali e strumenti: penne, fogli A4, cartoncini colorati.

Azioni: condotte entrambe le classi in auditorium, la mia tutor e io abbiamo suddiviso gli alunni in gruppi di 4: due alunni della mia classe hanno incontrato due alunni della classe della mia *tutor* che avevano letto la stessa fiaba.

Abbiamo quindi esposto il programma delle attività, il prodotto finale e i criteri di valutazione, come avevamo già fatto nelle singole classi.

Abbiamo allora consegnato loro dei cartoncini colorati: su quello verde avrebbero appuntato l'ambientazione delle vicende, su quello rosso il nome del protagonista e due aggettivi che ne descrivessero il carattere, sul cartoncino blu il nome dell'antagonista e le sue caratteristiche e infine, su quello giallo, l'elemento magico presente nella fiaba che avevano letto.

A seconda del colore poi, i cartoncini sono stati raccolti in alcune scatole poste al centro della stanza e il portavoce di ogni gruppo ha pescato ad occhi chiusi quattro bigliettini. Con i nuovi ingredienti (ambientazione, protagonista, antagonista ed elemento magico) ogni gruppo ha organizzato una fiaba rispettandone la struttura testuale (costituita dalla situazione iniziale, la rottura dell'equilibrio, lo svolgimento e la conclusione) e tenendo in considerazione le caratteristiche degli elementi a disposizione riportando alla memoria le fiabe lette dagli altri compagni e ascoltate attentamente nel corso delle loro esposizioni al termine dei lavori in classe.

Ad ogni alunno è stato assegnato un ruolo preciso:

- il coordinatore, che si è occupato di organizzare il lavoro e di gestire i turni di parola tra i compagni;
- i due inventori, ovvero coloro che hanno ideato lo svolgimento del racconto;
- lo scrittore, che si è occupato della stesura e della revisione del testo.

I testi prodotti sono stati consegnati e, una volta corretti, è stato organizzato un incontro conclusivo di condivisione degli elaborati e un confronto sulla base del questionario grazie al quale gli alunni hanno riflettuto sui punti di forza e di debolezza del loro lavoro.

L'utilizzo di griglie di valutazione e autovalutazione

La realizzazione di un progetto è preceduta da un'ampia fase preparatoria, che comprende la progettazione delle attività sulla base del contesto, la predisposizione di risorse e materiali e la formulazione di ipotesi. Al termine delle attività è necessaria una riflessione sul processo avvenuto, sui punti di forza che hanno avuto successo e sugli aspetti deboli che hanno invece generato situazioni critiche. Porsi delle domande su questi ultimi e

ipotizzare eventuali possibili alternative è il vero e proprio nucleo dell'attività di ricerca-azione. L'apertura al confronto e alla messa in discussione del proprio operato è il primo passo verso una valutazione costruttiva orientata al miglioramento della propria pratica didattica.

Anche in questo senso l'esperienza di tutoraggio è stata preziosa in quanto la mia tutor ha condiviso con me alcune rubriche valutative quali-quantitative elaborate nel corso del Master di I livello che ha frequentato. Ho continuato ad utilizzare questi strumenti anche in seguito all'esperienza di tutoraggio in quanto li ritengo molto utili per analizzare dettagliatamente i contesti classe nei quali opero e per programmare con maggiore consapevolezza la mia attività didattica.

Durante le attività di gruppo, in particolare nel corso del *cooperative learning* a classi aperte, abbiamo somministrato ai nostri alunni alcune griglie autovalutative finalizzate a guidarli in una riflessione sul loro processo di apprendimento. Osservarli nel completamento di queste griglie mi ha fatto riflettere su quanto spesso si tenda ad assegnare delle consegne e a concentrare l'attenzione unicamente sul risultato, senza interrogarsi sul processo che condotto ad esso. Ciò è risultato evidente dall'entusiasmo e dalla serietà con la quale i nostri allievi hanno affrontato questo compito, che per loro è risultato un'operazione piuttosto insolita.

Ritengo che queste griglie di valutazione abbiano migliorato sia la nostra pratica didattica sia il processo di apprendimento dei nostri alunni e che abbiano costituito un momento significativo che potrà avere degli sviluppi positivi non solo per noi docenti ma anche per i nostri studenti.

Riflessioni e ricadute sull'istituto

L'esperienza di tutoraggio, sulla quale abbiamo avuto modo di riflettere nel corso della stesura di questo elaborato finale, è stata un momento estremamente formativo, nel quale abbiamo avuto modo di conoscere riferimenti teorici, pedagogici e didattici nuovi e di utilizzare strumenti di indagine, valutazione e autovalutazione che hanno modificato l'approccio all'attività didattica orientandolo in una direzione maggiormente inclusiva.

Abbiamo potuto osservare come la realizzazione di esperienze laboratoriali abbia avuto risultati positivi sui processi di apprendimento dei nostri alunni e su come questi ultimi abbiano maturato e migliorato competenze relazionali. Tutto ciò ha permesso di costruire un clima di classe positivo, sereno, aperto al dialogo, al confronto costruttivo e alla condivisione di conoscenze e pratiche.

Questa esperienza formativa e didattica ha avuto anche una ricaduta importante sul nostro istituto, in quanto abbiamo ricevuto la funzione

strumentale *profili critici e rapporti scuola famiglia*, in base alla quale operiamo laddove ci siano delle difficoltà non certificate al fine di creare ambienti di apprendimento inclusivi e finalizzati alla formazione culturale e sociale degli alunni.

Crediamo che questo bagaglio di esperienze e conoscenze possa essere condiviso anche con altri colleghi al fine di adottare delle linee comuni capaci di orientare le nostre pratiche didattiche nella direzione dell'inclusione e dell'integrazione non solo degli alunni con background migratorio, ma di tutti gli studenti che frequentano il nostro Istituto, affinché la scuola di oggi, che si trova ogni giorno ad affrontare nuove sfide, possa davvero essere "una scuola di tutti e per tutti".

Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv. (2011), *Inter-azioni: strumenti per l'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, Trieste-Udine.
- Albarea, R. (2006), *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, Imprimatur Editrice, Padova.
- Andrich, S., Miato, L. (2003), *La didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Andrich, S., Miato, L. (2007), *La didattica positiva*, Erickson, Trento.
- Comoglio, M., Cardoso, M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Ed. Las, Roma.
- Elliott, J., Giordan, A., Scurati, C. (1993), *La ricerca-azione: metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Eurydice (2009), *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, EACEA P9, aprile.
- Eurydice (2004), *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Eurydice – EC.
- Fagiani, R., Passantini, C. (2007), *Risolvere i conflitti in classe – tecniche di apprendimento cooperativo e di counseling educativo*, Erickson, Trento.
- Frabboni, F. (2005), *Il laboratorio per imparare a imparare*, Tecnodid, Napoli.
- Lewin, K. (1980), *I conflitti sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo*, Tecnodid Editrice, Napoli-Salerno.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ministero dell'Istruzione dell'Università della Ricerca, febbraio.
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
- MPI (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, MPI, ottobre 2007.
- Zoletto, D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano.

Organizzare per accogliere: un percorso di ricerca-azione e di condivisione professionale

di *Claudia Poiana, Paola Qualizza, Rita Sironi*

Analisi del contesto

L'Istituto Comprensivo, nato il 1/09/2012, include le scuole dell'infanzia e primarie di tre comuni e una scuola secondaria di primo grado (l'indagine si riferisce all'a.s. 2017/2018). Gli studenti frequentanti sono 859, gli alunni con entrambi i genitori stranieri sono 148 (quelli con almeno un genitore di origine non italiana sono 256). La percentuale di presenza a livello di Istituto è del 17%, tuttavia la distribuzione degli iscritti non è omogenea: il 4,4% frequenta la scuola dell'Infanzia, 8,4% la scuola primaria, il 4,4% la scuola secondaria di primo grado. Rispetto al totale degli alunni con background migratorio iscritti alla scuola primaria la distribuzione è la seguente: scuola A 54,2%, scuola B 2,8%, scuola C 38,9%, scuola D 4,1%. Gli iscritti frequentano le lezioni nel paese di residenza della famiglia. Nei comuni minori la presenza di alunni stranieri è minima, le scuole del terzo comprensorio ne accolgono un'alta percentuale, soprattutto in alcune classi, per motivi legati al trasporto scolastico, alla maggior offerta di servizi e alloggi. I paesi di provenienza degli alunni sono assai diversificati, si contano 27 diverse nazionalità. I dati dell'Istituto rispecchiano le statistiche nazionali: la maggior parte degli studenti stranieri arriva da paesi che sono aree di emigrazione storica verso l'Italia (Romania, Albania, Marocco); alta è la presenza di nazionalità provenienti dai Balcani, la frequenza di alunni di origine asiatica segue la tendenza nazionale. Prevalgono gli allievi nati nel nostro paese (seconda generazione).

Per quanto riguarda la scuola primaria quasi tutti gli alunni sono iscritti dalla classe prima e hanno frequentato in Italia anche la scuola dell'infanzia. La gran parte dei bambini presenti nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria si avvale dell'insegnamento del friulano, scelta che denota la volontà delle famiglie di integrarsi nella comunità locale. Non mancano,

a livello d'Istituto, ingressi in corso d'anno senza alcuna conoscenza della lingua italiana.

L'analisi del contesto ha avuto lo scopo di:

- delineare un quadro generale della situazione dell'Istituto Comprensivo in merito alla presenza, accoglienza, inserimento e apprendimento degli alunni stranieri;
- verificare i punti di forza e di debolezza che caratterizzano l'Istituto rispetto a tale tematica;
- ricavare informazioni utili a individuare possibili percorsi di ricerca-azione volti al miglioramento dell'organizzazione e gestione dell'istituzione scolastica.

Sono stati utilizzati i seguenti strumenti d'indagine:

- consultazione documenti (PTOF, Curricolo d'Istituto, dati alunni stranieri);
- intervista semi strutturata alla referente Intercultura per le scuole dell'infanzia e primaria;
- intervista/confronto a/con personale di segreteria, referente integrazione socio-linguistico della scuola secondaria di primo grado, Collaboratori del Dirigente;
- questionario rivolto ai docenti della scuola primaria, genitori e alunni neoinseriti nel sistema scolastico italiano negli anni scolastici 2016-2017 e 2017-2018 nelle scuole primarie, personale di segreteria (area specifica di indagine).

Dall'analisi è emerso che, a seguito dei tagli al Fondo di Istituto (Fis), negli ultimi anni sono stati persi alcuni punti di riferimento importanti per il coordinamento organizzativo e didattico dell'attività interculturale. La figura strumentale è stata sostituita da due referenti di settore: un referente Intercultura per le scuole dell'infanzia e primaria, e un referente per l'integrazione socio-linguistica per la scuola secondaria di primo grado. Entrambe hanno seguito le azioni rivolte all'educazione ai diritti e all'intercultura (e non solo perché, all'occorrenza, contattate dalla segreteria), si sono occupate della stesura di progetti in risposta ai Bandi Immigrazione e alla loro rendicontazione, delle fasi di prima accoglienza e della mediazione linguistica e culturale a livello di Istituto.

La Commissione Intercultura, soppressa, era composta da almeno un insegnante per plesso di ogni ordine di scuola, che fungeva anche da referente dell'unità scolastica. I compiti svolti in passato sono stati l'individuazione di criticità delle singole realtà scolastiche, la partecipazione a un percorso di ricerca-azione a livello di reti di scuole per stendere il protocollo per l'accoglienza e l'integrazione, la formazione per insegnanti di italiano L2, la creazione di uno scaffale multiculturale a livello di istituto. Il protocollo di accoglienza predisposto è tuttora in uso, ma le figure referenti

hanno ritenuto necessario rivedere il documento per semplificarlo in alcune sue parti e integrarlo in altre (risale all'a.s. 2010/11).

La scuola ha scelto di ricorrere a risorse professionali interne ed esterne per favorire l'alfabetizzazione e l'apprendimento della lingua italiana come L2 degli alunni stranieri. I fondi disponibili sono stati destinati a interventi di alfabetizzazione linguistica di prima accoglienza e di mediazione linguistica con esperti solitamente esterni, per soddisfare le richieste di potenziamento linguistico e anche per le attività di mediazione culturale. L'indisponibilità immediata dei finanziamenti si è dimostrata di ostacolo, talvolta, all'attivazione dell'intervento dei mediatori linguistici per i neoarrivati.

I percorsi di alfabetizzazione linguistica (fino al raggiungimento del livello A1) sono stati assegnati agli esperti esterni; il potenziamento linguistico e il supporto al metodo di studio sono, invece, stati affidati ai docenti interni, in possesso di formazione specifica e/o di esperienza nell'insegnamento dell'italiano come L2; l'indagine ha rilevato una carenza di disponibilità a prestare orario di insegnamento aggiuntivo. La scelta dell'Istituto si è orientata a destinare un maggior numero di ore alle classi quinte della primaria e alle classi terze della secondaria di primo grado, al fine di favorire il passaggio ai successivi gradi di scuola. Il numero delle ore stanziato è stato fortemente influenzato dalle singole esigenze dei plessi e dai fondi a disposizione. In alcuni casi si è optato per percorsi individualizzati, ma più spesso si è lavorato a piccoli gruppi, adeguando le attività ai fondi stanziati.

Il confronto tra insegnanti di L2 non si è dimostrato una prassi consolidata, generalmente si è notata una tendenza da parte dei docenti ad interfacciarsi con la referente Intercultura prima, durante e al termine del percorso, acquisendo dai colleghi di classe i punti di forza e gli aspetti da potenziare dei singoli alunni, condividendo le attività da svolgere, informazioni su progressi e difficoltà riscontrate e predisponendo, se possibile, percorsi a integrazione del lavoro svolto in classe. Non è emersa alcuna consuetudine alla documentazione del lavoro svolto con gli alunni (la condivisione delle esperienze non è avvenuta, ma la documentazione è rimasta ai singoli alunni nei rispettivi quaderni) e alla condivisione dei materiali e delle buone prassi relativi alle esperienze realizzate.

L'ambito disciplinare linguistico è stato quello in cui si sono rilevate le maggiori difficoltà (comprensione, produzione orale e scritta). La conoscenza dell'Italiano L2 per comunicare è stata definita buona o sufficiente per la maggior parte degli alunni; i dati relativi all'acquisizione dell'Italiano L2 come lingua di studio hanno evidenziato la necessità di interventi specifici in tal senso.

L'indagine ha dimostrato la necessità/esigenza di poter disporre di un maggior numero di ore per interventi continuativi, per potenziare i momenti dedicati alle attività in compresenza e al lavoro con piccoli gruppi di

alunni. Si è ritenuto importante, inoltre, destinare più risorse agli interventi dei mediatori culturali per favorire la conoscenza e la valorizzazione di culture altre.

I plessi dell'Istituto hanno predisposto progetti di educazione interculturale comuni a più scuole sui temi dell'educazione alla pace e alla cittadinanza globale. Nelle singole unità si sono realizzati percorsi sulla cultura dei diritti, del rispetto e dell'apertura verso l'altro, di Cittadinanza e Costituzione (rispetto delle regole, legalità, istituzioni), di sviluppo di competenze linguistiche comunitarie e minoritarie.

Individuazione ambito di intervento

Tre docenti della scuola primaria dell'Istituto hanno colto l'opportunità di aggiornamento offerta dal Master e dal percorso di ricerca-azione ed hanno costituito un gruppo di lavoro.

La condivisione e la discussione sull'analisi del contesto svolta hanno permesso di delineare diverse ipotesi progettuali e, successivamente, di restringere il campo d'indagine precisando i tre percorsi di lavoro individuali aventi uno scopo comune: tentare di rendere più efficace l'organizzazione e la gestione di alcuni aspetti legati ai temi dell'intercultura e dell'inclusione (la gestione dell'accoglienza e dell'insegnamento dell'Italiano L2, fornire una cornice di riferimento alle attività di educazione interculturale).

L'attività di ricerca-azione si è orientata a suggerire proposte di aggiornamento inerenti alcuni aspetti organizzativi dell'istituzione scolastica e della progettazione didattica all'interno dell'Istituto Comprensivo. Il lavoro ha previsto, sia all'interno del gruppo di ricerca che tra il personale dell'Istituto, la condivisione e il confronto sulle tematiche prese in esame. Confronto relativo alle criticità rilevate e alle strategie di miglioramento proposte, in un'ottica di apertura a possibili osservazioni e/o critiche costruttive.

Gli strumenti e le modalità operative utilizzati per svolgere un'analisi più approfondita delle linee d'azione individuate sono stati definiti nel gruppo e adottati nei tre percorsi sviluppati, predisponendo questionari e interviste semi-strutturate specifici relativamente ai singoli aspetti presi in considerazione. Il gruppo ha dedicato del tempo all'individuazione degli strumenti più idonei, all'analisi degli stessi e dei dati raccolti. Ogni docente si è interfacciata con il personale di segreteria e le figure strumentali/dello staff di Istituto.

Incontri periodici in presenza e online hanno permesso un confronto costante e costruttivo sulle attività svolte. Le docenti si sono soffermate a riflettere riguardo a criticità e problemi emersi: difficoltà comunicative e di coinvolgimento con/di altre persone, dubbi sulle modalità operative, tempistica, necessità di confronto e sostegno più allargato.

L'analisi del contesto e i percorsi di ricerca-azione sviluppati sono stati resi noti alla Referente PTOF e ai componenti dello Staff di Direzione.

I tre percorsi di ricerca individuati hanno avuto finalità comuni:

- proporre un aggiornamento dell'organizzazione e gestione di alcune attività dell'Istituto Comprensivo;
- individuare e definire strumenti operativi e/o procedure che favoriscano la riflessione e il confronto tra docenti;
- favorire la progettazione collegiale;
- promuovere la documentazione e la condivisione di pratiche, di materiali prodotti;
- migliorare il servizio offerto rispetto ai temi presi in considerazione.

Gli strumenti e le modalità operative utilizzate sono stati: questionari, interviste, consultazione documenti, incontri in presenza/on line.

La ricerca-azione ha visto le seguenti persone coinvolte: tre docenti di scuola primaria (gruppo di lavoro), docenti delle scuole primarie dell'Istituto, referente Intercultura scuola primaria e infanzia, Componente staff di Direzione-area organizzativa-formativa-progettuale, Componente staff di Direzione-area organizzativa referente scuola primaria, figura strumentale per la didattica-POF/Valutazione-progetti, personale di segreteria, genitori e alunni.

Educazione interculturale

L'intervento di ricerca-azione riferito all'educazione interculturale ha preso avvio dai dati emersi dall'analisi di contesto d'Istituto che ha evidenziato:

- la presenza di numerosi progetti, comuni anche a più scuole, inerenti la valorizzazione delle culture minoritarie, il potenziamento del plurilinguismo, la cultura della legalità, dei diritti, l'educazione alla pace;
- la programmazione di attività su argomenti interculturali in determinati periodi dell'anno scolastico (anniversari, ricorrenze, eventi...) o mediante interventi tematici tenuti da esperti esterni (mediatori culturali/ animatori Caritas);
- la mancata declinazione nel Curricolo di Istituto, all'interno della sezione dedicata alle Competenze chiave di Cittadinanza, delle competenze sociali e civiche comprensive di quelle interculturali;
- l'utilizzo di un format di progettazione didattica che non prevede riferimenti alle competenze da sviluppare.

Il percorso ha posto l'attenzione sui temi della cittadinanza/interculturale sul piano dei curricoli e della progettazione didattica. L'intento è stato quello di capire come una diversa organizzazione (diversi strumenti a disposizione) possa influire sulla programmazione e sulla pratica didattica.

La ricerca ha coinvolto diversi soggetti e si è posta alcuni obiettivi, come di seguito descritti.

- Destinatari: docenti e alunni dell'Istituto.
- Attori: docenti della scuola primaria, in particolare docenti di un plesso, figure strumentali e componenti, Staff di Direzione, insegnanti coinvolte nel percorso di ricerca-azione.
- Obiettivi:
 - elaborare una bozza di curricolo relativo alle competenze sociali e civiche;
 - definire un'ipotesi di format di progettazione;
 - creare situazioni di auto riflessione e di confronto tra docenti, nell'ottica di un'autovalutazione formativa;
 - co-progettare un percorso che tenga conto dei traguardi di competenza sociale e civica.

Il percorso di ricerca si è sviluppato in tre fasi.

1. Stesura di una bozza di curricolo relativo alle competenze sociali e civiche, inteso come strumento utile ai docenti per organizzare l'esperienza didattica e finalizzato allo sviluppo di atteggiamenti che favoriscano l'apertura, il dialogo, il confronto, la collaborazione. Il documento proposto è stato elaborato tenendo conto del format utilizzato per la stesura del Curricolo d'Istituto: si è cercato di definire indicatori che descrivano atteggiamenti e comportamenti da osservare negli allievi per valutare le competenze sociali e civiche, e che permettano di individuare gli obiettivi da raggiungere. La declinazione dei descrittori è stata frutto di un'elaborazione personale dei testi normativi sull'argomento. Si è optato per una definizione essenziale delle singole voci (attività e contenuti) come riferimento per l'implementazione di attività volte al raggiungimento dei traguardi di competenza specifici per i singoli contesti. Si è cercato di individuare situazioni significative e sufficientemente concrete a descrivere le evidenze del saper essere:
 - con se stessi (fiducia in sé, responsabilità, consapevolezza dei propri limiti e potenzialità);
 - con gli altri (rispetto, accettazione, ascolto, dialogo, confronto, collaborazione);
 - con le cose (rispetto delle cose, degli spazi, dell'ambiente, delle istituzioni);
 - con il sapere (curiosità, apertura, interesse per cose nuove).
2. Predisposizione di un format da utilizzare per strutturare percorsi formativi che tendano allo sviluppo di competenze. Il modello per la progettazione è stato elaborato riorganizzando e modificando parzialmente quello già in uso.

3. Programmazione e realizzazione di un breve percorso didattico interdisciplinare partendo dal Curricolo relativo alle competenze sociali e civiche, finalizzato a:
- migliorare alcune dinamiche relazionali all'interno di una classe;
 - sperimentare/modificare il format progettuale proposto in collaborazione con i docenti di classe.

Gli strumenti sono stati testati dai docenti di una classe quarta di scuola primaria. L'individuazione di una situazione-problema ha permesso l'elaborazione di un percorso da poter realizzare entro la fine dell'anno scolastico 2017/18. L'avvio delle attività è stato preceduto da una specifica analisi del contesto classe (osservazioni sistematiche mediante check list, test sociometrico, osservazioni non strutturate) per comprendere meglio le criticità relazionali emerse. I dati raccolti hanno evidenziato i punti di debolezza, ma anche elementi positivi su cui poter agire, indirizzando gli insegnanti ad affrontare il tema dei pregiudizi e degli stereotipi, con l'obiettivo di favorire l'inclusione di tutti gli alunni.

Il modello proposto ha fornito ai docenti sia elementi su cui confrontarsi durante la fase di progettazione, attivazione e valutazione che una traccia alla lettura delle discipline nell'ottica delle competenze da sviluppare (nel caso specifico traguardi di competenza sociale e civica). I diversi riquadri della scheda hanno definito le singole fasi di programmazione, fungendo da organizzatori delle azioni concrete che i docenti hanno messo in atto per strutturare il percorso, ed hanno facilitato un'ordinata analisi del compito da svolgere, uno scambio costruttivo di idee e opinioni favorendo la condivisione e il confronto sulle diverse metodologie e la costruzione di strumenti di osservazione. L'individuazione di descrittori ha permesso di riflettere sulle abilità coinvolte nella specifica competenza al fine di indirizzare il lavoro in classe, monitorare i progressi degli alunni, predisponendo degli strumenti oggettivi utili per la valutazione e l'autovalutazione. La pianificazione così strutturata si è rivelata utile a definire i traguardi su cui lavorare e gli obiettivi di apprendimento, a collaborare sulla scelta di contenuti e attività, a scandire le fasi di lavoro focalizzando l'attenzione su ciò che devono fare gli alunni. Lo scambio di idee ha dato significato alle scelte fatte e permesso ai docenti di modificare e rendere più funzionali le singole sezioni del format. La ricaduta positiva delle attività svolte sulle dinamiche relazionali all'interno della classe ha aggiunto ulteriore valore all'esperienza di auto-aggiornamento.

La progettazione ha stimolato la rilettura delle Indicazioni Nazionali, non tanto dei più spesso consultati aspetti contenutistici, quanto delle sezioni dedicate alle finalità generali, all'organizzazione del curricolo, all'esperienza educativa, al contesto di apprendimento.

Dal confronto con i colleghi del plesso sul lavoro svolto è emerso che:

- esiste la necessità di implementare attività per lo sviluppo di abilità sociali;
- viene quotidianamente posta attenzione al “saper essere”, pur non essendo esso declinato tra gli obiettivi perché “dato per scontato”;
- porre tali competenze come traguardi da raggiungere permetterebbe di attribuire loro maggior rilevanza, sia per i docenti che dovrebbero individuare delle modalità adatte a svilupparle e a verificarle, sia per l’utenza (alunni/genitori) che percepirebbe l’importanza ad esse attribuita. Gli strumenti utilizzati hanno permesso di:
- guardare in modo diverso le pratiche organizzative e didattiche, favorendo una maggiore attenzione al contesto educativo per tentare di orientarlo intenzionalmente;
- far emergere la relazione tra modalità di progettazione e processi di insegnamento/apprendimento e processi valutativi.

Protocollo di accoglienza

L’attività di ricerca-azione ha avuto inizio con la richiesta di collaborazione da parte dell’insegnante Tutor nella raccolta dati per l’analisi della situazione.

Nel percorso individuale, finalizzato alla revisione del protocollo di accoglienza degli stranieri, sono state seguite con maggiore attenzione le prime fasi dell’accoglienza dei nuovi arrivi nelle scuole primarie del nostro Istituto, e attraverso questionari sono stati individuati punti di forza e punti di criticità.

La fase di rilevazione dei dati di osservazione è iniziata a settembre, mentre durante l’estate 2018 è stata svolta un’analisi del vecchio Protocollo di accoglienza alunni stranieri del nostro Istituto, che è stato posto a confronto con vari modelli di Protocollo, per avviare una fase di revisione-aggiornamento.

A fine agosto 2018 sono state presentate all’Istituto cinque richieste di iscrizione di alunni neo-arrivati: una dall’Ucraina e tre dall’Albania, di età diversa, inoltre è stato preannunciato e quindi programmato un nuovo arrivo a metà ottobre di un bambino albanese, residente in Grecia. Le domande di iscrizione pongono, in diverse occasioni, il problema di individuare l’ordine di scuola e/o la classe di inserimento dell’alunno, per diverse ragioni, tra le quali: durata del sistema scolastico del Paese di origine, assenza della documentazione scolastica pregressa.

Nella procedura utilizzata dall’Istituto per l’iscrizione degli alunni stranieri sono emerse criticità di applicazione della stessa, anche per il par-

ziale utilizzo della modulistica allegata al vecchio Protocollo, finalizzata all'acquisizione dei dati riguardanti l'alunno; la scheda richiedeva l'annotazione di elementi utili ai team docenti prima dell'inserimento dell'alunno-studente nella classe di appartenenza, fondamentali per: stilare Piani di studio personalizzati per l'alfabetizzazione linguistica; motivare l'alunno all'apprendimento e al successo scolastico; conoscere le competenze e gli interessi personali, il livello linguistico di italiano come L2. Alcuni altri indicatori rilevanti annotati nelle schede riguardavano nello specifico: progetto migratorio della famiglia, lingua conosciuta dai genitori e loro competenze in italiano, presenza di altri familiari in Italia, lingua parlata e studiata a scuola, seconda lingua studiata nel sistema scolastico precedente, frequenza in altre scuole italiane con accesso a laboratori di italiano L2.

L'analisi delle criticità e l'individuazione dei bisogni ai quali rispondere hanno richiesto una intervista al personale di segreteria, ai Collaboratori del Dirigente, agli insegnanti di classi accoglienti i neo-arrivati, ad alcuni alunni e famiglie inseriti nell'anno scolastico 2017-2018 e 2018-2019 nelle scuole primarie dell'Istituto Comprensivo, al Referente integrazione sociolinguistica, al Tutor e alla Figura strumentale per gli alunni stranieri fino a tre anni fa, ora in quiescenza.

Il punto di partenza è stato quello di verificare quali fossero bisogni-difficoltà-proposte di miglioramento dei quattro "attori" del percorso di accoglienza (genitori, alunni, personale di segreteria, docenti).

Per alcuni protagonisti dell'accoglienza sono stati strutturati e somministrati diversi questionari rivolti a:

- alunni neo-arrivati nel 2017-2018 e nel 2018-2019;
- alcuni loro genitori;
- insegnanti delle classi accoglienti e un'insegnante di L2 intervenuta per l'alfabetizzazione, in assenza di mediatore linguistico;
- personale di segreteria addetto all'iscrizione degli alunni.

Per la struttura e i contenuti dei questionari è stata seguita la traccia di quelli allegati nel *Quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, con i seguenti obiettivi:

- analizzare e individuare prassi positive di inclusione – prima accoglienza;
- individuare/far emergere criticità di inclusione – prima accoglienza;
- dare voce ai protagonisti nelle fasi di prima accoglienza (famiglia, alunni, insegnanti, personale di segreteria);
- raccogliere informazioni, suggerimenti per rivedere e migliorare il protocollo di accoglienza dell'Istituto.

In questa indagine, gli alunni e le famiglie coinvolte si sono dimostrati collaboranti, hanno manifestato apprezzamento per l'attenzione rivolta loro e si sono sentiti maggiormente protagonisti del processo di inserimento, percependo la scuola come un'istituzione attenta e inclusiva.

I questionari restituiti hanno permesso di completare ed arricchire la lettura di questa fase. Molti interlocutori hanno voluto commentare, contestualizzare e motivare alcune loro risposte. Gli apporti del personale di segreteria e degli insegnanti sono stati significativi, ma una riflessione a parte è stata riservata alla componente alunni e genitori: nell'indagine si ipotizzava che le famiglie e gli alunni non riuscissero a completare il questionario per l'ostacolo della lingua, oppure non si sentissero pronti ad offrire i loro contributi migliorativi, invece si sono dimostrati disponibili, richiedendo aiuto per la trascrizione dei loro pensieri. Un alunno ucraino neo-arrivato a settembre, motivato all'apprendimento e determinato, con la mediatrice linguistica, ha voluto contribuire e trasmettere suggerimenti ed apprezzamenti. Tra questi è stata confermata la necessità di poter familiarizzare con l'ambiente scolastico (edificio, insegnanti e personale presente) per superare ansie e inutili preoccupazioni, sentirsi sicuri e sereni. Il *feedback* positivo di genitori e bambini neo-accolti, riferito alla percezione di sentirsi accolti bene dagli insegnanti e dai compagni di classe, ha evidenziato il buon funzionamento di alcune prassi condivise.

L'ascolto di più parti interessate nello stesso processo di inserimento ha portato alla pianificazione di azioni da realizzarsi nel corso dei mesi successivi (dicembre 2018-giugno 2019). L'obiettivo di rivedere il Protocollo di accoglienza, sottoporlo al Collegio dei docenti per l'eventuale approvazione ed inserimento nel PTOF, in assenza di una Commissione Intercultura o di un gruppo di lavoro a livello di Istituto, è stato rinviato all'inizio dell'anno scolastico successivo.

Si è ritenuto di seguire e monitorare nel dettaglio l'inserimento, l'integrazione-inclusione nei gruppi classe, i percorsi scolastici degli alunni neo-arrivati. La presenza a rotazione negli incontri di programmazione settimanali con i gruppi docenti è stata fonte di socializzazione e stimolo per un maggiore coinvolgimento del gruppo, con una ricaduta positiva sul successo formativo dei singoli ingressi: i frequenti scambi di informazioni, il feedback con i mediatori linguistici riguardo i risultati ottenuti hanno portato a pianificare le ulteriori necessità orarie di supporto linguistico, sia con personale interno alla sede scolastica, presente come organico potenziato, sia prevenendo successivi rinforzi/alfabetizzazioni linguistiche con personale esterno. È emerso come il coinvolgimento dei compagni di classe sia un facilitatore del percorso di inclusione degli alunni stranieri, in quanto, gli stessi diventano efficaci maestri nell'insegnare ed ampliare il bagaglio di parole in italiano; se appartenenti alla stessa lingua madre di origine dell'alunno, a volte diventano mediatori culturali e linguistici, e si dimostrano un valido supporto per l'alunno, per l'insegnante e per le relazioni positive in classe.

A supporto dell'accoglienza-inclusione è stato oggetto di ricerca-azione anche il Piano di Studi Personalizzato Temporaneo per gli alunni stranieri.

Insieme ad alcune colleghe della scuola primaria coinvolte, è stato rivisto quello di Istituto per gli alunni BES, adattato, sperimentato e in seguito ne è stata riconosciuta l'utilità da parte dei colleghi.

Dai dati raccolti dalla ricerca-azione, è emersa l'esigenza di sottoporre all'attenzione del Dirigente Scolastico le seguenti riflessioni:

1. rivedere/rinnovare e aggiornare annualmente il Protocollo di accoglienza, partendo dalla bozza già predisposta, che si avvale del lavoro svolto per il presente progetto FAMI: questionari, momenti di confronto e condivisione in situazioni lavorative e di formazione, esperienze pregresse in fase di accoglienza;
2. riorganizzare un gruppo di lavoro/commissione in verticale sull'intercultura e l'integrazione degli alunni stranieri.

Si ritiene importante organizzare un gruppo formato da:

- funzione strumentale per l'aggio;
- insegnanti referenti per i settori dell'intercultura (infanzia, primaria) e per l'integrazione socio-linguistica per la secondaria di primo grado;
- almeno un insegnante referente per l'intercultura per la scuola dell'infanzia;
- almeno un'insegnante dell'Istituto impegnata in percorsi di italiano L2;
- insegnanti con percorsi di Master/ricerca-azione.

Il gruppo avrebbe i seguenti obiettivi: promuovere l'aggiornamento sui possibili percorsi di alfabetizzazione in italiano come L2; operare sul recupero/ampliamento linguistico/metodo di studio con strumenti facilitanti, da attivarsi con personale docente interno all'Istituto e con esperti esterni; condividere e informare sulla utilizzazione/disponibilità di finanziamenti e fondi derivati da bandi; essere occasione di raccolta/socializzazione di buone pratiche da rimandare ai vari plessi; riflettere al fine di rilevare punti di forza e criticità nei vari ordini di scuola e nei singoli plessi riguardo l'integrazione scolastica degli alunni stranieri; sensibilizzare le varie componenti-attori dell'accoglienza nella scuola (un aspetto che si è rivelato molto positivo, per cui prassi da ripetersi).

Al termine del percorso di ricerca-azione è stata rilevata la limitata conoscenza della normativa e delle prassi sull'accoglienza degli alunni stranieri, e si è visto come questo influenzi, talvolta, il percorso di inclusione dell'alunno nella scuola. Si è rilevata l'importanza di far leva, nelle fasi di prima accoglienza, generalmente gestita dal personale di segreteria, sulle informazioni preziose che possono essere raccolte dai genitori degli alunni che non parlano la lingua italiana, che spesso vengono accompagnati da un parente/amico/conoscente che fa loro da mediatore linguistico e facilitatore.

Italiano come L2

L'intervento di ricerca-azione riferito all'italiano come L2 è partito inizialmente da un'analisi degli aspetti organizzativi e strutturali presenti nell'Istituto, focalizzandosi sulle modalità di reclutamento del personale educativo nei diversi ordini di scuola e sulla raccolta di informazioni sugli aspetti gestionali dell'insegnamento della lingua seconda. Si è svolto un colloquio informativo preliminare con la figura referente Intercultura, e i primi dati emersi hanno evidenziato che al personale educativo non è richiesta una formazione specifica in L2 e la stessa è molto diversificata da insegnante a insegnante; inoltre, si è appurato che gli interventi di insegnamento della L2 si strutturano soprattutto nella prima parte dell'anno scolastico (settembre-ottobre) e a fine anno scolastico (aprile-maggio), perché legati alla erogazione dei fondi e non alle reali esigenze formative presenti nei vari plessi dell'Istituto; il personale a disposizione per l'insegnamento della L2 è presente solo in alcuni plessi dell'Istituto e ordini di scuola (non sono presenti insegnanti disponibili all'insegnamento della L2 nella scuola dell'infanzia). Da questa prima raccolta di informazioni si è giunti alle seguenti riflessioni: la mancanza di insegnanti disponibili all'insegnamento della L2 per l'ordine della scuola dell'infanzia potrebbe aver inciso su possibili ritardi nel percorso di alfabetizzazione degli alunni stranieri, dovendo concentrare gli interventi solo nella fascia di età che corrisponde con la frequenza alla scuola primaria (dall'anno scolastico 2017-2018 sono stati effettuati interventi di alfabetizzazione linguistica, con personale interno ed esterno di madrelingua, come previsto dal bando Immigrazione, a partire dal terzo anno della scuola dell'infanzia); la presenza di insegnanti di L2 solo in alcuni plessi, potrebbe aver reso più complesso lo scambio di informazioni tra il personale docente e ostacolato gli accordi sugli orari più funzionali allo svolgimento del percorso progettato per ciascun alunno.

Per approfondire la conoscenza sull'insegnamento della L2 è stato somministrato un questionario, con l'intento di raccogliere delle informazioni di carattere sia qualitativo che quantitativo sulla gestione dell'insegnamento, alle insegnanti che nell'anno scolastico 2017/2018 ne hanno assunto l'incarico.

La raccolta di queste informazioni ha avuto lo scopo di: far emergere gli aspetti funzionali e/o disfunzionali presenti nell'insegnamento della L2, giungere all'identificazione di quegli elementi che sono considerati un ostacolo alla pratica, condurre alla formulazione di ipotesi di cambiamento da apportare all'assetto operativo attualmente funzionante.

L'intento profondo della ricerca-azione è stato quello di stimolare la sperimentazione, nella prassi didattica, di strategie diversificate e di inter-

venti preventivi, facendo leva sulla professionalità docente e restituendo agli insegnanti la lettura dei processi di insegnamento-apprendimento.

I dati del questionario hanno evidenziato, sul piano strutturale, la presenza di docenti che hanno una formazione conseguita con un corso di aggiornamento e/o di formazione; su quello operativo (strategie didattiche, metodologie, ecc.) è emerso che le insegnanti non sentono la necessità di maggiori approfondimenti in termini di formazione personale/professionale, mentre ritengono utili lo scambio di esperienze e lo sviluppo condiviso di unità didattiche che siano riproponibili nel tempo e un coordinamento tra insegnante di L2 e insegnante prevalente. Inoltre, le insegnanti hanno evidenziato come nella pratica didattica le attività proposte dovrebbero favorire la collaborazione e la condivisione tra gli alunni stranieri (peer-tutoring), non sempre realizzabile né all'interno dello stesso plesso, né talvolta neanche per quegli interventi rivolti ad alunni della stessa classe. La didattica scelta per l'insegnamento della L2 è individualizzata e l'intervento è spesso progettato a partire dalle difficoltà e dalle esigenze linguistiche rilevate dall'insegnante di classe ed è predisposto per incontrare le preferenze e gli stili relazionali dell'alunno; la personalizzazione della didattica sembra però non trovare una ricaduta condivisa nell'esperienza di insegnamento, infatti solo alcune insegnanti ritengono importante puntare su quelle lezioni (disegno, musica, motoria, lingue straniere, ecc.) che valorizzano gli aspetti espressivi, con conseguenti ricadute positive sul senso di autoefficacia e motivazione, mentre altre sostengono la necessità di rafforzare la lingua italiana per l'acquisizione dei prerequisiti della stessa; il PDP è considerato uno strumento per la progettazione di un percorso di L2; emerge rilevante la possibilità di accesso a reti per la creazione di una banca dati di "buone pratiche" e per condividere esperienze e materiali, anche se tuttora non in uso nell'Istituto; il momento della valutazione si basa su proposte diverse: verifiche orali, scritte, osservazioni e TFR (Total Physical Response).

A partire dall'analisi dei dati sono state formulate le seguenti ipotesi:

- l'assenza di una banca dati degli interventi svolti a favore di ciascun alunno rende difficile il recupero di informazioni fondamentali per la progettazione degli interventi, soprattutto considerando le ore a disposizione per ciascun alunno per l'insegnamento della L2;
- la mancanza di ore di compresenza e/o di programmazione condivisa tra insegnanti di classe e insegnanti di L2 rende complesso apportare le necessarie correzioni, in itinere, ai percorsi progettati per ogni singolo alunno;
- le difficoltà di accesso ai materiali a disposizione nell'Istituto (perché presenti in un solo plesso) rende articolata la condivisione di prassi nella didattica.

Per introdurre un possibile cambiamento di pratiche nell'insegnamento dell'italiano come L2 sono stati proposti interventi su due livelli:

- un primo livello di carattere informativo: le insegnanti devono poter accedere ad un curriculum di L2, predisposto per ciascun alunno, per coglierne le finalità e gli obiettivi, e poter usufruire del materiale didattico presente nell'Istituto per l'insegnamento dell'italiano come L2, che propone percorsi e griglie di valutazione del livello di acquisizione della lingua seconda;
- un secondo livello di tipo operativo che si struttura sulla predisposizione di un Portfolio per la L2, nel quale siano contenute informazioni in merito all'accertamento linguistico (A1, A2, B1, ecc.), alle prove che sono state utilizzate per l'accertamento stesso, agli interventi di L2 predisposti per gli alunni, agli obiettivi dei diversi interventi, alle metodologie adottate e alle strategie rilevate come più efficaci e motivanti, per progettare i diversi interventi in una prospettiva longitudinale.

Conclusioni

La ricerca-azione è stata occasione di sperimentazione, anche all'interno del percorso a tre, perché il lavoro di gruppo è diventato esso stesso, un campo di sperimentazione di ciò che significa operare integrando professionalità e risorse personali diverse. Infatti, è stato fonte di incentivo a rinnovare, approfondire, osservare e valutare; ha reso ciascuno responsabile e protagonista di una parte del lavoro, con una finalità comune, cioè le proposte di miglioramento all'Istituto, inteso come "la nostra scuola", che può diventare il luogo dove i docenti possono godere di occasioni di crescita, trovare stimoli nuovi, proposte/suggerimenti di confronto con i colleghi, conoscere strumenti, metodologie più rispondenti ai bisogni educativi e formativi degli alunni.

Si ritiene che una finalità importante per la scuola sia quella di individuare spazi di riflessione sulle proprie modalità di lavoro per un'autovalutazione critica e formativa, occasione di riflessione sull'importanza di curare le relazioni interpersonali con colleghi, alunni e famiglie. La formazione continua, intesa anche come competenza chiave "imparare a imparare", dovrebbe essere una condizione imprescindibile dell'essere insegnanti, formatori e co-costruttori del sapere proprio e altrui.

Nella ricerca-azione che abbiamo svolto, abbiamo ritenuto utile costruire occasioni per dare ai docenti l'opportunità di riflettere su temi di fondamentale importanza per la scuola di oggi, che si confronta quotidianamente con vissuti, culture, conoscenze e proposte diverse, al fine di aumentare la consapevolezza dell'organizzazione scolastica e delle pratiche didatti-

che. La proposta della ricerca-azione è diventata pertanto anche quella di assumere il ruolo di soggetti attivi del proprio sapere e del proprio agire, attuando/sperimentando modalità di formazione in servizio.

Il presente lavoro, che si colloca all'interno di un percorso di ricerca-azione, deve poter essere considerato in un'ottica longitudinale/verticale/trasversale che, in questo momento, all'interno dell'Istituto ha posto le basi per l'inserimento delle varie proposte a livello organizzativo. Le insegnanti coinvolte si propongono di proseguire nel lavoro attraverso la condivisione degli obiettivi dei vari percorsi con altri insegnanti appartenenti ai vari ordini di scuola, per avviare la sperimentazione, monitorarla, raccoglierne le informazioni e apportare le necessarie modifiche.

Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv. (2011), *Inter-azioni: strumenti per l'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, Trieste-Udine.
- Aa.Vv. (2001-2003), *Educare allo Sviluppo: responsabilità e partecipazione di tutti*, CIPSI e Volontari nel mondo FOCSIV, Roma (fascicolo 1, pp. 36-61).
- Booth, T., Ainscow, M. (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (rev. ed.). Trad. it. *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (ed. it. a cura di F. Dovigo e D. Ianes), Erickson, Trento 2008.
- Calliero, C., Castoldi, M.A. (2013) *A scuola di intercultura*, FrancoAngeli, Milano.
- Caon, F., Ongini V. (2008), *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Sinnos Editrice, Roma.
- Cottini, L. (2002), *Fare scuola nella scuola dell'autonomia*, Mursia, Milano.
- Council of Europe (2018), *Reference framework of competences for democratic culture* (volume 2 Descriptors of competences for democratic culture).
- Da Re, F. (2013), *La didattica per competenze*, Pearson, Milano.
- Favaro, G., Luatti, L. (2008), *Il quaderno dell'integrazione*, Comune di Firenze – Assessorato alla Pubblica Istruzione.
- Favaro, G. (a cura di) (2008), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri*, Comune di Firenze, Polistampa, Firenze.
- Favaro, G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Giunti Scuola, Firenze.
- Ferrari, M., Ledda, F. (2012), *SAPIENSII. Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado*, FrancoAngeli, Milano.
- Leone, L., Prezza, M. (1999), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Lotti, F., Tosolini, A., Virgilio, F. (2018), *Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale*, Programma “La pace si insegna e si impara” – FVG.

- MIUR (2012) *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR (2014) *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR (2015) *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'Intercultura*.
- MIUR – Ufficio di statistica (2017) *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/16*.
- MIUR (2018) *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
- MPI (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*.
- Santerini, M. (2009), *Vivere nel pluralismo, L'educazione alla cittadinanza in prospettiva interculturale*, Indire.
- Unione Europea (2006) *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Virgilio, F. (2001), "Strumenti per l'autonalisi delle ONG nell'ambito dell'educazione allo sviluppo", in Aa.Vv., *Educare allo Sviluppo: responsabilità e partecipazione di tutti*, fascicolo 1, CIPSI e Volontari nel mondo FOCSIV, Roma 2001-2003, pp. 36-61.
- Wallace, D. (2009), *Questa è l'acqua*, Einaudi, Torino.
- Zoletto, D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Zoletto, D. (2017a), *Intercultura e inclusione. Un cambiamento di sguardo*, Materiale didattico del Master "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali", Università degli Studi di Udine.
- Zoletto, D. (2017b), *Intercultura e inclusione. L'importanza di valutare i contesti inclusivi*, Materiale didattico del Master "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali", Università degli Studi di Udine.
- Zoletto, D. (2017c), *Intercultura e inclusione. Criticità e punti di forza dei contesti educativi eterogenei*, Materiale didattico del Master "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali", Università degli Studi di Udine.

Acqua risorsa per la vita

di *Chiara Vergani*

Contesto: l'Istituto Comprensivo "Pordenone centro" e il territorio

L'Istituto, situato nel Comune capoluogo di Provincia (ora UTI), è nato nel settembre del 2012 a seguito della riorganizzazione dei Circoli Didattici. Esso comprende, come indicato nella mappa, cinque plessi scolastici dislocati nella Circostrizione Centro e uno nella Circostrizione Nord: due scuole dell'infanzia, tre scuole primarie, una scuola secondaria di primo grado. La maggior parte delle scuole dell'Istituto sono inserite nel tessuto urbano cittadino e fanno riferimento ad una utenza proveniente da esso; quest'ultima è in gran parte costituita da famiglie la cui attività lavorativa si svolge presso gli apparati pubblici cittadini o come libera professione; ad essa si aggiunge il 12% di utenza proveniente da fuori comune, figli di non residenti che lavorano in città, ed una componente straniera del 32% proveniente da 22 diversi Paesi in parte extracomunitari. La maggior parte delle famiglie ha un buon livello socioeconomico e culturale (ISTAT, 2010). L'Istituto vuole proporsi, forte della sua favorevole situazione logistica e di una utenza multiculturale, come luogo propositivo e di aggregazione per la crescita civica, sociale e culturale dei propri alunni, organizzando uscite didattiche, partecipando a manifestazioni di tipo culturale e socio-ricreativo, fornendo supporto progettuale ed organizzativo ad altre associazioni per la realizzazione e promozione di iniziative. Nel centro cittadino sono molteplici le sedi in cui vengono svolte importanti attività.

Il Project Work

Il *Project Work* si propone di promuovere l'inclusione sociale delle persone di diverso background culturale, in un'ottica di rispetto delle differenze e di tolleranza, di pace e di sviluppo sostenibile mondiale attraverso la tematica dell'acqua quale risorsa di valore inestimabile. Il percorso mira a formare un atteggiamento investigativo nei confronti della realtà circostante, puntando alla cura e alla responsabilità per l'ambiente naturale, con conseguenze positive anche per la salute (Giorgi, 2006).

Piano di lavoro suddiviso e attori coinvolti

Il lavoro prevedeva una serie di progetti che adesso elencherò e poi andrò a descrivere in dettaglio:

1. *Acque reflue ed usi dell'acqua*: spiegazioni ed esercitazioni ad opera dell'insegnante (esperimenti, letture, favole per i più piccoli, attività laboratoriali a cura degli esperti dell'Immaginario Scientifico, dell'Istituto Nazionale di Oceanografia di Geofisica Sperimentale (OGS), dell'Agenzia Regionale per la Protezione dell'Ambiente (ARPA) per la Giornata Mondiale dell'Acqua 2017).
2. *Impronta idrica*: spiegazioni-esercitazioni ad opera dell'insegnante (esperimenti, letture, favole per i più piccoli, attività). Intervento di ARPA per l'approfondimento geo-fisico della regione Friuli Venezia Giulia.
3. *Acqua e meteorologia*: spiegazioni-esercitazioni ad opera dell'insegnante (esperimenti, letture, favole per i più piccoli, attività). Intervento di ARPA per approfondimenti ed esperimenti.
4. *Natura e acqua*: spiegazioni-esercitazioni ad opera dell'insegnante (esperimenti, letture, favole per i più piccoli, attività). Laboratori a cura di Immaginario scientifico, OGS, ARPA per la Giornata Mondiale dell'Acqua 2018.
5. *Impronta idrica nei prodotti della Costa d'Avorio: il cioccolato*: percorso di scambio culturale con un rappresentante del Governo della Costa d'Avorio e con le scuole.
6. *Inquinamento dell'Acqua*: spiegazioni-esercitazioni ad opera dell'insegnante (esperimenti, letture, favole per i più piccoli, attività). Approfondimenti ed esperimenti con intervento di un esperto.
7. *Giornata Mondiale dell'Acqua 2019*: spiegazioni-esercitazioni ad opera dell'insegnante (esperimenti, letture, favole per i più piccoli, attività). Laboratori relativi alla tematica che verrà decisa dall'ONU.

Obiettivi generali dei progetti

- Educare alla multiculturalità attraverso la conoscenza di alcuni aspetti di culture extraeuropee rispetto al bisogno idrico.
- Accogliere la diversità culturale attraverso i valori del rispetto e della tolleranza.
- Favorire la valorizzazione della diversità culturale e della dimensione internazionale attraverso l'approfondimento delle problematiche relative al consumo idrico.
- Facilitare l'inserimento sociale e scolastico degli studenti con cittadinanza non europea.
- Promuovere l'educazione alla legalità e alla solidarietà in un'ottica di rispetto delle risorse naturali attraverso il dialogo critico.
- Agevolare il passaggio di informazioni e lo scambio costruttivo di esperienze di sviluppo sostenibile.

In particolare si intende:

- approfondire il rispetto verso la natura;
- acquisire comportamenti “nuovi” e responsabili verso l'altro e l'ambiente;
- promuovere la partecipazione ai problemi ecologici attraverso la creazione di comunità di ricerca.

Il progetto non è finalizzato esclusivamente all'apprendimento di nuovi contenuti, ma si propone di avviare i bambini ad un'osservazione più curiosa e più attenta di un elemento con cui possiedono un contatto quotidiano.

Operatività e metodologia

Tutti questi progetti considerano i bambini come reali protagonisti del loro percorso di crescita. L'esperienza diretta costituisce quindi la modalità primaria con cui i bambini sono invitati a “fare” per sviluppare gradualmente la capacità di “saper fare”. Gli alunni seguendo percorsi di ricerca ed esperimenti potranno sviluppare intuizioni, riflessioni, scoperte sull'importanza dell'acqua, delle sue proprietà, del suo ciclo e sullo sviluppo nella storia della civilizzazione umana. La realizzazione del progetto prevede inoltre attività di ricerca e di laboratorio (esperimenti) guidate in classe, dall'insegnante con l'ausilio di narrazioni, filastrocche, aforismi volti a incrementare la meta-riflessione.

Risultati attesi

A conclusione del progetto si attendono i seguenti risultati.

- Implementazione del clima inclusivo nel contesto, sia all'interno della classe, che del plesso scolastico e del tessuto sociale territoriale.
- Miglioramento dell'accoglienza degli alunni stranieri nella scuola con attenzione ai loro bisogni.
- Intensificazione dell'attenzione all'interculturalità e ai valori del rispetto delle diversità e quindi della dimensione inclusiva.
- Valorizzazione della presenza immigrata attraverso la sensibilizzazione nei confronti delle esigenze dei paesi di origine.
- Scambio costruttivo di esperienze con gli alunni di una scuola della Costa d'Avorio per mettersi in ascolto delle necessità contingenti.
- Produzione di documentazione del progetto.

Nella prima fase, fra novembre e dicembre, gli alunni hanno avuto modo di approfondire la conoscenza del territorio regionale, nazionale ed internazionale.

Nella seconda fase del progetto, gli alunni hanno operato con gli esperti di ARPA Friuli e di OGS con esperienze diverse nel settore della progettazione di programmi di risparmio della risorsa idrica. Gli operatori hanno organizzato un incontro/laboratorio di approfondimento in ciascuna delle scuole. I laboratori hanno incluso una breve presentazione in cui sono state affrontate tematiche legate alla povertà d'acqua di molti paesi del mondo. In seguito gli allievi hanno avuto l'opportunità di discutere i temi trattati in classe ed approfondirne la conoscenza attraverso la riflessione e il dibattito sul significato di migrazione, cultura e risorse naturali.

Project Work: Acqua e impronta idrica

La proposta è conseguenza del grande entusiasmo con cui i ragazzi delle scuole di primo e secondo grado, hanno partecipato ai numerosi laboratori didattici e alla serie di incontri in occasione della Giornata Mondiale dell'Acqua 2017.

Gli organizzatori delle manifestazione delle Giornata Mondiale dell'Acqua (OGS, ARPA-FVG) in collaborazione con l'insegnante Referente dell'Istituto Comprensivo, Chiara Vergani, attraverso queste attività hanno inteso contribuire a formare il cittadino di domani, accompagnando e sviluppando le attività di approfondimento per la consapevolezza che, a livello globale, la disponibilità pro capite d'acqua dolce è in costante diminuzione; la tendenza è inevitabilmente quella di una sua ulteriore riduzione alla luce dell'aumento della popolazione mondiale e dei livelli di consumo, della crescita delle eco-

nomie emergenti e dell'impatto dei cambiamenti climatici in atto. Per questo motivo abbiamo identificato nell'impronta idrica uno strumento importante per valutare il quantitativo totale di acqua nei processi produttivi e nei beni di consumo, avviando un processo di analisi e incremento della cognizione su come e dove questa preziosa risorsa venga utilizzata. L'impronta idrica di una nazione porta alla luce il consumo nascosto di risorse idriche, evidenziandone la dipendenza dalle acque di altri paesi. L'acqua virtuale, detta anche acqua non visibile (o nascosta), è la quantità di acqua consumata per produrre un bene. Lo scopo dell'intero percorso è comprendere l'importanza dell'acqua per la vita e come componente dell'ecosistema globale. Essa è vitale per tutti gli ecosistemi, soddisfa i bisogni fondamentali della popolazione umana ed è chiave dello sviluppo, producendo e sostenendo il benessere attraverso l'agricoltura, la pesca, la produzione di energia, l'industria, i trasporti e il turismo (Hoekstra and Chapagain, 2008).

Gli obiettivi del progetto sono un'occasione per meditare sui diversi aspetti del problema delle risorse naturali con particolare riguardo all'acqua, e sul loro utilizzo. La gestione dell'acqua è difficile, ma con intelligenza possiamo trovare soluzioni adeguate per il futuro, in particolare allo scopo di:

- aumentare la consapevolezza e la conoscenza sul tema acqua in un'ottica di bene pubblico, patrimonio dell'umanità, in quanto risorsa esauribile di alto valore ambientale, culturale ed economico;
- promuovere comportamenti responsabili nella gestione della risorsa con particolare riferimento all'uso scolastico (mensa) e domestico.

Invece gli obiettivi di lungo periodo saranno raggiunti non solo attraverso le attività nelle scuole, ma anche con le azioni sul territorio come l'uso delle Case dell'acqua, la creazione e il consolidamento di reti a livello territoriale tra amministrazioni locali, aziende e famiglie. Partendo dai percorsi educativi, il primo obiettivo è la promozione e la riproduzione degli stessi nel corso degli anni, perché diventino un impegno delle istituzioni scolastiche, delle amministrazioni locali e delle aziende per lo sviluppo di consapevolezza sostenibili. Secondariamente, l'effetto diretto sugli adulti e sulle famiglie sarà visibile e misurabile attraverso il monitoraggio dei consumi e delle abitudini.

Percorso con gli studenti

Laboratori didattici della durata di circa 2 ore ciascuno:

- **primo incontro** introduttivo, relativo alla spiegazione della situazione geo-fisica del Friuli Venezia Giulia;
- **secondo incontro**: è stata studiata l'acqua come elemento primario in natura, costituente essenziale nei regni vegetale, animale e come fonda-

to per l'origine della vita. Sono state osservate le risorse idriche terrestri specificandone lo stato della materia in cui si trovano, la loro collocazione e percentuale idrogeologica. Sono state analizzate infine i percorsi geografici dei prodotti più comuni consumati in mensa (anche nei prodotti che i ragazzi portano da casa per merenda per mangiare e bere);

- **terzo incontro:** si è studiato come l'acqua a nostra disposizione sia in una percentuale molto scarsa rispetto all'enorme ricchezza terrestre. Ci si è soffermati sui percorsi di produzione dei beni più comuni distribuiti nella mensa scolastica (tovaglioli, pane, pasta, riso, latte, frutta, ecc.). Sono state realizzate attività ricreative e giochi di calcolo dell'impronta idrica.

Sono seguiti altri due incontri, uno con una biologa specializzata nei bioindicatori ed uno con l'OSMER.

Progetto Meteorologia e climatologia per la scuola primaria

L'intervento prevede una formazione per gli alunni su temi di meteorologia e climatologia con i seguenti obiettivi:

1. approfondire le conoscenze della geografia della regione Friuli Venezia Giulia nel contesto italiano ed europeo, quale territorio con caratteri peculiari che si rispecchiano nel clima e nello sviluppo degli eventi meteorologici più interessanti: abbondanza di precipitazioni, tipo di precipitazioni, ventosità, escursione termica;
2. sottolineare l'importanza del rilevamento dei principali elementi della meteorologia (pressione, temperatura, umidità, vento e precipitazioni) e della determinazione dei fattori geografici e astronomici;
3. conoscere e capire il funzionamento dei principali strumenti di osservazione e registrazione delle grandezze meteorologiche disponibili e consultabili;
4. cogliere gli aspetti e le dinamiche principali, la formazione ed evoluzione dei fenomeni meteorologici;
5. suscitare interesse per la meteorologia e la climatologia in generale, confrontandosi con le problematiche planetarie, riguardanti anche i cambiamenti climatici prodotti dall'intervento delle attività umane nell'atmosfera;
6. spiegare come si svolge concretamente l'attività delle previsioni del tempo, sia in generale, che nel contesto locale su scala limitata;
7. sperimentare in prima persona mediante l'utilizzo di exhibit scientifici e di giochi interattivi, gli effetti dei vari elementi (temperatura, densità, umidità, pressione atmosferica), con la simulazione de "La nuvola in bottiglia", "Il tornado in bottiglia", la tenda-effetto serra, l'effetto serra in bottiglia, ecc.);

8. suscitare maggiore interesse personale e di comunità sul cambiamento climatico in atto (Gerbens-Leenes, van Lienden, Hoekstra, van der Meer, 2012).

Progetto Impronta idrica: il cioccolato della Costa d'Avorio

L'impronta idrica è un indicatore del consumo di acqua dolce che include sia l'uso diretto che indiretto di acqua da parte di un consumatore o di un produttore. L'impronta idrica di un singolo, una comunità o di un'azienda è definita come il volume totale di acqua dolce utilizzata per produrre beni e servizi, misurata in termini di volumi d'acqua consumati (evaporati o incorporati in un prodotto) e inquinati per unità di tempo. Nella definizione dell'impronta idrica è data inoltre rilevanza alla localizzazione geografica dei punti di captazione della risorsa.

Il *water footprint assessment* si sviluppa in tre fasi:

- quantificazione e localizzazione dell'impronta idrica di un prodotto o di un processo nel periodo di riferimento;
- valutazione della sostenibilità ambientale, sociale ed economica dell'impronta idrica;
- individuazione delle strategie di riduzione della stessa.

Il computo globale della *water footprint* è dato dalla somma di tre componenti:

- *Acqua blu*: si riferisce al prelievo di acque superficiali e sotterranee destinate ad un utilizzo per scopi agricoli, domestici e industriali. È la quantità di acqua dolce che non torna a valle del processo produttivo nel medesimo punto in cui è stata prelevata, o vi torna, ma in tempi diversi;
- *Acqua verde*: è il volume di acqua piovana che non contribuisce al ruscellamento superficiale e si riferisce principalmente all'acqua evapotraspirata per un utilizzo agricolo;
- *Acqua grigia*: rappresenta il volume di acqua inquinata, quantificata come il volume di acqua necessario per diluire gli inquinanti al punto che la qualità delle acque torni sopra gli standard di qualità (Falkenmark & Rockström 2006).

L'utilizzo delle tre componenti di acqua virtuale incide in modo diverso sul ciclo idrogeologico. Sono state poi previste le seguenti attività:

- intervento di un esperto geofisico per la presentazione e la spiegazione della cioccolata quale prodotto oggetto di analisi;
- scambio di dati con un deputato del Governo della Costa d'Avorio e con la direttrice di una scuola dello stesso stato;
- attività concordata con l'insegnante Giuseppina Moscato in classe rispetto al bene primario acqua.

Obiettivi

Questa parte del *Project Work* ha avuto la finalità di far conoscere agli alunni altre realtà oltre a quella italiana, ed in particolare le caratteristiche idriche di un prodotto alimentare a loro molto gradito per veicolare la loro attenzione ad un uso e consumo corretto della risorsa acqua. L'attività dell'insegnante Moscato, programmata con la collega di classe, ha avuto come obiettivo la riflessione sugli scambi comunicativi legati al tema della sostenibilità per implementare gli interventi dei bambini valorizzandone i punti di vista in un'ottica inclusiva (Falkenmark & Rockström, 2004),

In particolare si è cercato di promuovere una sensibilizzazione che si traduce in un cambiamento delle abitudini quotidiane, ovvero la fruizione di cibi con una impronta idrica minore e sostenibile e con la diminuzione del consumo diretto d'acqua. Ciò si auspica possa spingere i produttori a mutare i processi produttivi e quindi i prodotti finali.

Valutazione finale del *Project Work*

Il percorso svolto ha favorito lo sviluppo della metacognizione rispetto alla valorizzazione della dignità umana, dei diritti di ognuno, del senso civico; i bambini si sono sentiti parte di una comunità educante ed inclusiva. I discenti hanno compreso che la responsabilità dei loro gesti è fondamentale ed implica una riflessione sulle proprie azioni e sulle altrui, al fine di unirsi sinergicamente per produrre cambiamenti visibili. L'uso consapevole dell'acqua diventa una metafora del cambiamento e delle pratiche, e delle relazioni che devono intercorrere.

A metà del nostro studio sull'acqua, abbiamo voluto verificare l'impatto che tale esperienza ha avuto nella nostra quotidianità rispetto all'atteggiamento sull'uso di questa risorsa, ormai consapevoli che l'acqua è la sostanza più preziosa del nostro pianeta e riveste ovunque un ruolo importante per tutti gli ecosistemi e per la vita umana.

A questo fine abbiamo deciso di compilare un questionario: in due anni scolastici risulta che abbiamo preso coscienza delle problematiche relative all'acqua ed osserviamo con soddisfazione che il nostro consumo medio giornaliero è diminuito, anche se siamo ancora all'inizio di quella strada che ci condurrà ad essere sempre più consapevoli della necessità del risparmio idrico e quindi ad individuare comportamenti da adottare in questo senso.

La diminuzione del consumo medio giornaliero procapite di acqua della classe, dopo la conclusione delle attività del progetto, per quanto possa sembrare insignificante, è stata di 12-18 lt al giorno. Per una famiglia media composta da quattro persone in un anno porterebbe ad un risparmio di

circa 18.000 lt di acqua potabile, una quantità che se si considera la classe intera, raggiungerebbe i 324.000 lt annui, mentre per le famiglie di ragazzi che frequentano una scuola come la IV Novembre, toccherebbe l'incredibile numero di 11.250.000 lt annui.

A questo punto è importante sottolineare che tale risparmio è stato raggiunto con dei piccoli accorgimenti da parte dei ragazzi nel modificare alcune delle abitudini sulla fruizione dell'acqua nella loro quotidianità.

La consapevolezza di aver raggiunto questi risultati ci obbliga d'altra parte ad un maggior impegno e responsabilità, non solo sulla riduzione del consumo personale, ma anche nell'informare le persone che ci circondano.

Punti di debolezza del *Project Work*

Il punto debole rilevato è la mancanza di un laboratorio scientifico all'interno della scuola primaria, e questo fattore non ha permesso di svolgere ulteriori esperimenti, anche se gli esperti dell'Immaginario Scientifico e di Arpa hanno provveduto portando tutto il materiale utile per lo svolgimento delle sperimentazioni e delle attività pratiche. Si auspica che in futuro si possa approfondire la tematica con un'aula specifica e con strumentazione adatta.

Altro punto di debolezza che ho constatato è l'assenza di un curriculum verticale di scienze e di sviluppo sostenibile all'interno dell'Istituto Comprensivo, l'obiettivo sarà quello di costruirlo affinché gli alunni siano sensibilizzati, informati e formati sulle tematiche specifiche.

Riferimenti bibliografici

Falkenmark, M. (1995), "Land-water linkages: A synopsis", *Land and Water Integration and River Basin Management*, FAO Land and Water Bulletin, 1, pp. 15-16.

Falkenmark, M. & Rockström, J. (2004), *Balancing water for humans and nature: The new approach in ecohydrology*, Earthscan, London.

Falkenmark, M. & Rockström, J. (2006), "The New Blue and Green Water Paradigm: Breaking. New Ground for Water Resources Planning and Management", *Journal of Water Resources Planning and Management*, May-June, pp. 129-132.

Food and Agriculture Organisation of the United Nations [FAO] (2011), *The State of the world's land and water resources for food and agriculture. Managing systems at risk*, Summary Report, Rome, Italy. Disponibile online: www.fao.org Food and Agriculture Organisation of the United Nations [FAO] (2013). AQUASTAT database. Website accessed on [15/02/2014 13:34].

- Gerbens-Leenes, P.W., van Lienden, A.R., Hoekstra, A.Y., van der Meer, T.H. (2012), "Biofuel scenarios in a global perspective: The global blue and green water footprint", *Global Environmental Change*, 22, pp. 764-775.
- Giorgi, F. (2006), "Climate change hot spots", *Geophysical Research Letters*, 33(8).
- Goubanova, K. & Li, L. (2006), "Extremes in temperature and precipitation around the Mediterranean in an ensemble of future climate scenario simulations", *Global and Planetary Change*, doi:10.1016/j.globapla.2006.11.012.
- Hoekstra, A. & Chapagain, A. (2008), *Globalization of Water: Sharing the Planet's Freshwater Resources*, Blackwell, Malden, Mass.
- International Energy Agency [IEA] (2013), *World Energy Outlook 2013. Executive Summary*, OECD/IEA. Disponibile online: www.iea.org.
- IPCC (2007), *Climate Change 2007: The Physical Science Basis – Summary for Policymakers*. Contribution of WGI to the 4th Assessment Report of the IPCC. Geneva.
- ISTAT (2010), 6° censimento dell'agricoltura. Istituto Italiano di Statistica.

Il piano di gestione della diversità

di *Domenica Cornacchia*

Analisi del contesto

Il monfalconese è uno dei territori del Friuli Venezia Giulia che negli ultimi anni ha sperimentato un consistente aumento di cittadini stranieri regolarmente soggiornanti. A livello regionale, Monfalcone si colloca al quarto posto per numero di stranieri residenti, dopo Trieste, Udine e Pordenone, con importanti conseguenze sul contesto urbano. Questo fenomeno non è nuovo per la cittadina isontina: le possibilità lavorative nel settore della cantieristica hanno reso la città, dapprima meta di migrazioni interne dal sud Italia, poi di migrazioni internazionali.

La composizione dell'immigrazione sul territorio si caratterizza per una forte incidenza di cittadini del Bangladesh, la cui presenza risale al 1998.

Vi è una notevole varietà di situazioni che ha contribuito a modificare il volto della popolazione locale. Le seconde generazioni di stranieri sono, per esempio, sempre più consolidate nel contesto locale. Progressivamente sono aumentati anche coloro che emigrano con la famiglia: questa tendenza conferma non solo una stabilizzazione della migrazione nel territorio, ma ne prefigura anche un progressivo aumento.

La presenza di minori stranieri è divenuta, pertanto, negli anni, sempre più costante.

Come risposta a questa realtà, la scuola ha cercato di mettere in atto tutte le forme di adattamento possibili ai fini dell'inclusione di ciascuno.

Da qui la definizione di una progettualità specifica rivolta al sistema scolastico e agli alunni che tiene conto di due priorità:

1. per l'Istituto: la definizione di azioni che traducano le scelte strategiche di sistema e garantiscano agli alunni stranieri l'esercizio del diritto all'istruzione attraverso un'adeguata formazione, finalizzata ad una piena integrazione nel tessuto sociale;

2. per gli alunni: la progettazione di percorsi didattici tali da favorire il superamento dell'ostacolo linguistico.

La scuola si è pertanto adoperata con una serie di azioni volte ad accogliere gli studenti stranieri, come la stesura del Protocollo di Accoglienza, del Piano Didattico Personalizzato (PDP) per alunni con BES e del Piano Annuale dell'Inclusione (PAI).

Inoltre l'Istituto organizza corsi di lingua italiana per studenti stranieri tenuti da docenti interni; mette in campo risorse per attivare progetti didattici di varia natura, nei diversi ordini di scuola, volti a favorire l'inserimento anche attraverso il coinvolgimento delle famiglie; ricorre a mediatori linguistici e culturali.

La scuola, infine, partecipa in modo attivo a reti e ha, con soggetti esterni, diverse collaborazioni che contribuiscono al miglioramento dell'offerta formativa e all'attuazione di una didattica attiva e trasversale.

Definizione dell'ambito di intervento

L'analisi del contesto operata con il tutor ha messo in luce la mancanza di un *Piano di gestione delle diversità* (PGD) come strumento di pianificazione e monitoraggio di respiro più ampio rispetto al PAI e, al contempo, più duttile rispetto al Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).

Il progetto di ricerca-azione è stato indirizzato, pertanto, verso la redazione di un PGD volto ad evidenziare le diverse azioni intraprese dall'istituzione scolastica al fine di garantire il rispetto, il riconoscimento e l'integrazione di ogni forma di diversità all'interno dell'istituto.

Nella primissima fase del lavoro è stato individuato il perimetro delle diversità, ovvero quegli aspetti o quelle differenze che impediscono all'alunno di esprimere pienamente le proprie potenzialità nel processo di integrazione/apprendimento. Sono state poi analizzate le opportunità connesse alla diversità e descritti i processi di accoglienza e di *empowerment* messi in atto dalla scuola. Infine sono stati identificati gli obiettivi e le azioni future da intraprendere.

Accogliere le differenze: verso una scuola inclusiva

Sono state individuate tre situazioni che possono causare esclusione:

1. alunni stranieri che, nel comprensivo, costituiscono una presenza significativa (il 34%); per questa ragione la scuola è destinataria di specifici fondi e strumenti;
2. studenti con disturbi specifici nell'apprendimento (DSA);
3. studenti con disabilità.

Ognuna di queste situazioni presenta, tuttavia, delle opportunità connesse alla situazione stessa. Per quanto riguarda gli alunni stranieri, ad esempio, la loro importante presenza all'interno dell'istituto è occasione per rivedere la gestione educativa delle differenze e dei bisogni di apprendimento, nonché i curricoli formativi. La sfida rappresentata dalla forte presenza di alunni stranieri è l'adozione di una prospettiva interculturale che, riconoscendo l'altro nella sua diversità, ne valorizza i punti di forza, le potenzialità, le competenze per costruire percorsi di apprendimento efficaci ed adeguati. La scuola è chiamata a mettersi in discussione assumendo la diversità come occasione per produrre cambiamenti significativi.

Ecco allora che la scuola dell'intercultura diventa opportunità non solo per gli alunni con *background* migratorio, ma per tutti gli attori dell'istituzione scolastica (alunni, docenti, dirigente e personale scolastico), riconoscendo, nello scambio, un'occasione di reciproca ricchezza e crescita.

Il cambio di sguardo che viene sollecitato richiede alla scuola di riprogettarsi e di spostare l'attenzione dal soggetto al contesto per cogliere quelle "risorse nascoste" dei contesti educativi che consentono di creare ambienti inclusivi.

Per quanto riguarda gli alunni con DSA, va ricordato che utilizzano un diverso modo di imparare, che richiede un'organizzazione scolastica flessibile e una metodologia didattica personalizzata.

Modificare l'insegnamento per i ragazzi con DSA utilizzando una varietà di metodologie e strategie didattiche con flessibilità significa migliorare il lavoro a beneficio di tutti, poiché non esiste un'unica metodologia in grado di favorire efficacemente l'apprendimento di ogni studente.

Un approccio pedagogico inclusivo prevede quindi:

- uno spostamento del focus da ciò che funziona solo con pochi a ciò che funziona per tutti;
- progettare situazioni di apprendimento adeguate alle caratteristiche cognitive e affettive individuali;
- favorire la partecipazione attiva di tutti con facilitazioni e supporti adeguati;
- utilizzare modalità e strategie mirate per portare gli studenti a processi di apprendimento consapevoli e progressivamente sempre più autonomi. Ne derivano vantaggi per tutti:
- migliorano le competenze disciplinari;
- migliorano le competenze relazionali;
- migliora il profitto;
- aumenta la consapevolezza attraverso i processi di autoregolazione e controllo;
- migliora l'autostima dei ragazzi;
- aumenta l'impegno e il desiderio di raggiungere gli obiettivi prestabiliti;

- si crea un clima sereno dove si collabora per la costruzione delle competenze;
- si condividono i materiali di studio;
- avviene una distribuzione adeguata dei compiti;
- si riducono le conflittualità.

Infine, per gli alunni con disabilità, i compagni di classe sono la risorsa più preziosa per attivare processi inclusivi ed è perciò fondamentale incentivare e lavorare su collaborazione, cooperazione e clima di classe. In particolare, sono da valorizzare le strategie di lavoro collaborativo in coppia o in piccoli gruppi. L'apprendimento, che non è mai un processo solitario, è profondamente influenzato dalle relazioni, dagli stimoli e dai contesti tra pari. Per contro, la presenza di alunni con disabilità è un'occasione per coinvolgere e responsabilizzare i coetanei. Inoltre, alcune strategie e percorsi attuati per gli alunni diversamente abili permettono di disporre di strumenti utili anche per altri alunni.

I processi di accoglienza

Un punto di contatto tra i percorsi specifici degli allievi sopra descritti sono i processi di accoglienza.

Per gli alunni stranieri il Protocollo di accoglienza si propone di:

- favorire un clima d'accoglienza e di attenzione alle relazioni per prevenire e rimuovere eventuali ostacoli alla piena integrazione;
- definire pratiche condivise all'interno delle scuole in tema di accoglienza degli alunni stranieri costruendo un contesto favorevole all'incontro con altre culture e con le "storie" di ogni alunno;
- 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 rapporto collaborativo con la famiglia;
- 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.

Esso definisce i compiti degli operatori scolastici, le fasi di accoglienza e le attività di facilitazione per l'apprendimento della lingua italiana, in attuazione delle indicazioni normative.

Per i processi di accoglienza per gli alunni con DSA il Protocollo di accoglienza definisce le linee guida di Istituto riguardanti l'accoglienza e l'inserimento degli alunni che presentano DSA illustrando tutte le azioni intraprese dalla scuola, nonché le funzioni e i ruoli di ogni agente all'interno dell'Istituto.

È importante poi individuare i processi di empowerment degli alunni stranieri, che vengono sinteticamente descritti nella tabella che segue.

La didattica e la gestione della classe	<p>Strategie utilizzate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementare l'operatività nell'azione didattica. • Contestualizzare (fare riferimento a oggetti, relazioni, pensieri, cose presenti, creare simulazioni, giochi di ruolo, ecc.). • Semplificare il linguaggio (ridurre la velocità espositiva, utilizzare ridondanze e strutture linguistiche chiare). • Prevedere, se l'alunno non ha alcuna conoscenza della lingua italiana, l'esclusione temporanea di alcune discipline.
Metodologie	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio linguistico. • Integrazione dei percorsi comuni e dei percorsi personali (percorsi comuni con obiettivi stratificati). • Apprendimento cooperativo e insegnamento tra pari. • Gruppi laboratoriali omogenei e non.
Adattamento curricolo	<ul style="list-style-type: none"> • Riduzione: i contenuti del curricolo vengono proposti agli alunni NAI in forma ridotta. • Sostituzione: riguarda in particolare l'insegnamento della seconda lingua comunitaria, che può essere sostituita dalla lingua madre, se questa è una lingua comunitaria.
Personalizzazione	Valuta l'efficacia di strumenti specifici e l'adozione di un PDP, con eventuali strumenti compensativi e/o misure dispensative.
Valutazione	
Livelli di competenza in L2	La valutazione è collegata al percorso di apprendimento proposto. Essa è pertanto formativa e tiene conto del percorso effettivamente realizzato con l'alunno; è di competenza degli insegnanti curricolari, previa consultazione con i docenti di Laboratorio di L2, ove presenti.
Allievi neo iscritti, con nessuna conoscenza pregressa della lingua italiana	L'obiettivo finale è il raggiungimento dell'alfabetizzazione, pertanto la valutazione riguarderà solo i seguenti aspetti: frequenza, partecipazione, progressi.
Allievi che hanno superato la fase di prima alfabetizzazione (scuola primaria e secondaria)	I docenti del Consiglio di classe terranno conto del fatto provato che la L2 usata quotidianamente si impara da qualche mese ad un anno, mentre per la lingua dello studio ci vogliono diversi anni. Pertanto le valutazioni di ogni singolo docente si atterranno a quanto stabilito nel PTOF rispetto alle tematiche dell'inclusione (PAI).

Allievi che hanno raggiunto il livello di padronanza linguistica della classe di appartenenza	Se l'alunno segue le attività della classe, si valuta con gli stessi criteri.
Valutazione in corso d'anno	Se l'iscrizione avviene vicino al momento della stesura del documento di valutazione del 1° quadrimestre, negli spazi riservati alle discipline andrà riportata la seguente dicitura: "La valutazione non viene espressa in quanto l'alunno si trova nella prima fase di alfabetizzazione in lingua italiana".
Valutazione/ osservazioni di fine anno	Nel 2° quadrimestre la valutazione espressa è la base per il passaggio o meno alla classe successiva e deve essere formulata. Quando l'alunno segue parzialmente le attività didattiche previste per i diversi ambiti disciplinari, negli spazi riservati alle discipline si esprime un enunciato di questo tipo: "La valutazione espressa si riferisce al percorso personale di apprendimento, in quanto l'alunno si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana".

Anche nei processi di *empowerment* degli alunni con DSA la scuola garantisce ed esplicita, interventi didattici individualizzati e personalizzati, attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato. Non oltre il primo trimestre scolastico (D.M. 5669, par. 3.1) si redige una prima "bozza" del PDP le cui linee essenziali vengono definite con la famiglia. Questa prima fase preparatoria rappresenta un momento di incontro e di dialogo, nel rispetto dei ruoli e delle competenze, al fine di rendere il percorso scolastico di ogni alunno il più sereno possibile. Il PDP viene sottoscritto dal *team* docente o dal consiglio di classe, dalla famiglia, dal Dirigente Scolastico. La sottoscrizione del PDP sottolinea la corresponsabilità educativa nel percorso dell'alunno: la firma del Dirigente Scolastico sancisce l'applicazione della normativa, la firma di tutti i docenti sottolinea la responsabilità nella scelta e nell'attuazione di strategie didattiche inclusive e di forme di valutazione adeguate, la firma della famiglia dichiara la corresponsabilità nella stesura e nell'applicazione del documento stesso. Durante l'anno scolastico vengono messe in atto azioni di monitoraggio del piano didattico personalizzato. Esse possono essere effettuate al termine del 1° quadrimestre o nel consiglio di classe di marzo, ma comunque ogniqualvolta se ne ravvisi la necessità (sia da parte della famiglia sia da parte della scuola). Questo documento, infatti, per sua natura flessibile, necessita della costante verifica sul campo e conseguentemente deve prevedere un opportuno monitoraggio per eventuali adeguamenti.

Infine, il documento viene verificato al termine dell'anno scolastico per un'analisi finale dei risultati ottenuti e per eventuali osservazioni da inserire in previsione del successivo anno scolastico.

L'Istituto adotta, in tutti i gradi di scuola, griglie di osservazione volte alla rilevazione di prestazioni atipiche finalizzata al riconoscimento di situazioni a rischio di DSA.

Sono previste progettazioni di continuità nel passaggio da un ordine di scuola all'altro.

La scuola secondaria di primo grado organizza ogni anno un laboratorio per lo sviluppo delle tecnologie compensative. Viene curata la formazione dei docenti riguardo alle problematiche relative ai DSA.

Nei processi di empowerment degli alunni con disabilità, infine, sono progettati percorsi specifici che, partendo da quelli previsti per la classe, tengano conto delle peculiarità del soggetto e degli obiettivi potenzialmente raggiungibili dagli alunni.

I processi di comunità

Per promuovere la piena integrazione degli alunni con *background* migratorio nel più vasto contesto sociale e per realizzare un progetto educativo che coniughi insieme successo formativo e pari opportunità nel rispetto delle differenze, la scuola ricerca risorse nel territorio. La collaborazione con servizi, associazioni, luoghi di aggregazione, amministrazioni locali è fondamentale per costruire una rete di intervento che rimuova eventuali ostacoli e favorisca una cultura dell'accoglienza e dello scambio culturale.

I processi con la comunità servono a:

- rafforzare l'accoglienza;
- rafforzare le competenze linguistiche;
- integrare il lavoro degli insegnanti.

I processi che coinvolgono la scuola e la comunità per gli alunni con DSA e per gli alunni con disabilità sono molto limitati.

In generale, comunque, gli obiettivi e le azioni da intraprendere nei processi di comunità si possono sintetizzare come segue.

Per gli alunni con *background* migratorio si possono individuare i seguenti obiettivi:

- creare condizioni favorevoli all'ingresso scolastico;
- sostenere gli alunni nella fase di adattamento;
- entrare in relazione con la famiglia straniera;
- favorire un clima di accoglienza nella scuola;
- promuovere la collaborazione tra le scuole e tra scuola e territorio sui temi dell'accoglienza e dell'educazione interculturale;

- valorizzare le differenze culturali;
- promuovere la cultura della tolleranza e del mutuo rispetto;
- maturare la capacità di leggere le trasversali e quotidiane “culture dei pari” che accomunano tutti gli studenti nei momenti informali della giornata scolastica al fine di valorizzarle anche a livello curricolare.

Le conseguenti azioni possono essere:

- organizzare corsi di lingua (L2);
- promuovere il ricorso a strategie di didattica inclusiva in modo condiviso dai team o C.d.C.;
- sviluppare un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi;
- coordinare il supporto agli alunni stranieri che imparano l'italiano con il sostegno all'apprendimento degli altri alunni;
- incentivare l'apprendimento cooperativo;
- adeguare l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo attraverso percorsi di recupero e potenziamento;
- implementare forme di valutazione che contribuiscano al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni e che tengano in considerazione anche abilità, conoscenze ed esperienze degli alunni che non siano strettamente legate al contesto scolastico;
- coinvolgere le famiglie e la comunità locale nelle attività della scuola, cercando di attivare le risorse territoriali.

La valutazione di impatto delle azioni permette di mettere in luce come l'intervento di rafforzamento linguistico migliori, negli alunni stranieri, le capacità di comprensione e quindi di inserimento. I corsi di alfabetizzazione producono progressi nella comprensione del testo e nella scrittura; rimangono, tuttavia, ampie difficoltà legate all'uso della lingua come veicolo di apprendimento delle discipline.

Per gli alunni con DSA si possono individuare i seguenti obiettivi:

- promuovere e sviluppare le attitudini di base, la conoscenza di codici linguistici diversi, metodi di studio efficaci e personalizzati, la conoscenza di sé e delle proprie peculiarità, costruendo una positiva autostima, processi di autovalutazione e autocontrollo delle proprie strategie di apprendimento;
- migliorare la comunicazione e consolidare il raccordo con le famiglie, al fine di creare un rapporto di accoglienza, collaborazione e sostegno nella gestione del disturbo di apprendimento;
- sviluppare nei ragazzi l'autoconsapevolezza del DSA;
- sviluppo di un efficace metodo di studio;
- utilizzare le nuove tecnologie per creare nuovi ambiti di ricerca e di didattica speciale ed inclusiva;
- documentare le buone prassi di istituto.

Le possibili azioni sono:

- privilegiare l'apprendimento esperienziale e laboratoriale per favorire l'operatività, il dialogo e la riflessione su quello che si fa;
- incrementare la conoscenza e l'uso degli strumenti compensativi;
- incentivare l'uso dei libri digitali;
- favorire un rapporto di continuità metodologico-didattico, con incontri tra docenti delle classi ponte;
- adeguare l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo attraverso percorsi di recupero e potenziamento;
- incoraggiare l'apprendimento collaborativo;
- favorire le attività in piccolo gruppo e il tutoraggio;
- adottare strategie di valutazione coerenti con prassi inclusive;
- progettare adeguati percorsi per gli alunni BES impiegando metodologie didattiche alternative.

La valutazione delle azioni deve prevedere il lavoro collettivo di tutte le figure educative coinvolte nel percorso scolastico. È possibile valutare:

- il livello di raggiungimento degli obiettivi;
- il corretto uso degli strumenti messi a disposizione;
- la motivazione dell'alunno nell'uso degli strumenti e nell'approccio scolastico.

Per gli alunni con diverse abilità si sono individuati i seguenti obiettivi:

- stendere il protocollo di accoglienza degli alunni con disabilità;
- coordinare le forme del sostegno al fine di rispondere ai bisogni di tutte le diversità, facendo in modo che le iniziative di sostegno vengano fatte proprie da tutto il personale scolastico, docente e non;
- sviluppare attività didattiche e formative sia a livello individuale che laboratoriale;
- ampliare e specializzare le attività da comprendere nei PEI degli alunni certificati ex L. 104/92.

Le azioni da realizzare sono:

- favorire e potenziare attività di tipo laboratoriale: laboratori espressivi, artistici e musicali;
- elaborazione di progetti specifici;
- utilizzo di metodologie di intervento diversificate (individuali, di coppia, di gruppo, di classe) a seconda delle specifiche esigenze individuali.

Le modalità di valutazione in questo caso prevedono il monitoraggio costante del percorso e delle modificazioni attraverso l'acquisizione di dati osservativi e il costante confronto tra gli insegnanti (curricolari e di sostegno), la famiglia, l'ASL e gli operatori esterni di riferimento.

Conclusioni

La scelta di redigere il PGD, condivisa e pensata insieme al tutor, aveva lo scopo di:

- creare un documento unico con tutte le azioni di inclusione;
- schematizzare e semplificare il quadro generale;
- ottimizzare le risorse;
- offrire uno strumento utile a condividere la conoscenza degli strumenti organizzativi e didattici che la scuola attiva.

Ci è inoltre sembrato che il PGD potesse rappresentare il punto di partenza per futuri miglioramenti, per integrare gli strumenti e i documenti esistenti, per valorizzare le buone pratiche già esistenti nella scuola.

Purtroppo, le ricadute non sono state quelle attese, poiché negli ultimi anni la scuola si è trovata a vivere una situazione di instabilità dovuta alle reggenze e al cambio di alcune figure chiave all'interno dell'Istituto.

Ha rappresentato, invece, un'occasione di arricchimento reciproco la condivisione con le Funzioni Strumentali Intercultura, Sostegno, BES/DSA, seguita dall'approvazione del documento da parte del Collegio Docenti.

Il PGD rimane comunque un documento dal quale partire per realizzare gli obiettivi declinati e per raggiungere nuovi traguardi al fine di garantire il successo formativo di tutti.

Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv. (2010), *Il tempo dell'integrazione, Osservare l'inserimento dei bambini e dei ragazzi stranieri nella scuola di tutti*, Comune di Firenze, Firenze.
- Aa.Vv. (2011), *Inter-azioni: strumenti per l'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, Trieste-Udine.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (rev. ed.). Trad. it. *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (ed. it. a cura di F. Dovigo e D. Ianes), Erickson, Trento, 2008.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri*.
- MPI (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Zoletto, D. (2018), *Intercultura e inclusione, Sguardi, contesti, punti di forza e criticità*, Materiale del corso (Progetto ricerca-azione), Università degli studi di Udine.
- Zoletto, D. (2018), *La ricerca-azione nei contesti multiculturali, Presupposti pedagogici*, Materiale del corso (Progetto ricerca-azione), Università degli studi di Udine.

Nella mia città c'è una casa bianca. Alunni stranieri e conoscenza del territorio*

di *Luca Geroni*

Introduzione

Il presente progetto di ricerca-azione nasce dalla necessità, avvertita da un piccolo gruppo di docenti della nostra scuola, di studiare e capire quali siano le attività e le frequentazioni in orario extrascolastico degli alunni con background migratorio.

L'équipe di ricerca, costituita dallo scrivente e dalle colleghe Sofia Benoni e Maria Cristina Boscarol e supervisionata dalla tutor dott.ssa Anna Russo (dirigente scolastica), ha subito rilevato l'«anomalia» della situazione della scuola: un'istituzione che fa da collettore di tutti i ragazzi stranieri presenti su un territorio omogeneo. In altre scuole, soprattutto quelle delle grandi città, gli alunni provengono invece da territori eterogenei e non sempre è possibile verificare quanto si intende indagare con il presente progetto di ricerca-azione¹.

Da anni Monfalcone è meta di un flusso migratorio eccezionale, in particolare dal Bangladesh; si tratta di un fenomeno dovuto allo sviluppo dell'industria cantieristica. La forte presenza bengalese si innesta poi su una comunità di persone straniere variegata e tipica di gran parte delle città italiane e su un nucleo considerevole di famiglie provenienti dal sud dell'Italia.

Vista la particolare situazione del contesto, la convinzione dei docenti, coinvolti nel progetto, è molto vicina a quella espressa da pedagogisti quali Agostino Portera:

* La prima parte del titolo è presa dal testo della canzone di Giuseppe Mango, *Nella mia città* (dall'album *Sirtaki*, 1990).

1. «... perché i bacini di utenza degli istituti superiori sono talmente diversificati che è difficile indagarli...» è quanto riferito in: *Interazioni* (Aa.Vv., 2011a, p. 37).

L'educatore, come appartenente alla società del suo tempo, non può esimersi dal tenere conto dell'ambiente in cui la bambina o il bambino vivono e in cui si attua il progetto educativo [...]. L'educazione si attua sempre in situazione ambientale: in pedagogia è impossibile trascurare gli apporti dell'ambiente all'educazione protesa a valorizzare l'individuo con la realtà che egli ha di fronte [...]. Negli ultimi anni invece l'ambiente è considerato come indispensabile, da includere sempre: l'atto educativo dovrà misurarsi con l'ambiente (inteso come tutto ciò che circonda l'educando) in cui il soggetto vive [...] (Portera, 2006, p. 47).

O da una psicologa come Margalit Cohen-Emerique che ne mette in evidenza l'aspetto sociale:

[...] i processi di socializzazione dell'individuo variano a seconda delle fasi di vita e dei luoghi di frequentazione, dei contesti storici, socioculturali e socioeconomici. È importante che gli operatori sociali, che lavorano con i migranti, prestino attenzione a queste diverse modalità di socializzazione [...] (Cohen-Emerique, 2017, p. 75).

Forti di questi presupposti gli insegnanti hanno progettato la seguente attività nella speranza di poter mettere un piccolo tassello al processo di integrazione tra alunni italiani e alunni stranieri della scuola in cui lavorano.

Prima fase

Analisi di contesto/situazione problema

Come già messo in evidenza nell'introduzione la situazione monfalconese è una realtà particolare rispetto al territorio regionale. Il forte flusso di stranieri proveniente dal Bangladesh ha sconvolto e stravolto il tessuto sociale della città: il centro storico di Monfalcone è stato abbandonato dai "nativi" ed è stato "colonizzato" dai migranti economici e molte attività commerciali storiche hanno chiuso soppiantate da negozi etnici. Una buona parte dei monfalconesi è "emigrata" nei comuni limitrofi di Ronchi dei Legionari e di Staranzano e tale fenomeno ha avuto una ricaduta anche sull'ambiente scolastico, soprattutto quello legato all'obbligo. Le scuole primarie e quelle medie inferiori, in alcuni casi, presentano un elevato numero di alunni stranieri, trasformandosi in vere e proprie scuole "ghetto". Le scuole medie superiori non sfuggono a questa realtà dei fatti e l'Istituto "Sandro Pertini" rappresenta sostanzialmente l'unica possibilità di formazione superiore per gran parte degli studenti stranieri che desiderino avere un diploma da spendere nel mondo del lavoro. Inutile affermare (ma è il caso di farlo lo stesso) che si tratta di studenti che partono in gran parte da

situazioni familiari svantaggiate che certamente non incoraggiano i giovani a proseguire con gli studi.

Una scuola come il “Pertini” è obbligata a “fare i conti” con una situazione del genere e fortunatamente gli strumenti non mancano (oltre ai già noti protocolli previsti per legge). Già è attiva all’interno dell’organizzazione scolastica una Commissione Intercultura «con compiti specifici per l’accoglienza e per la programmazione di interventi personalizzati»; è pure presente un Gruppo Lavoro per l’Inclusione GLI e un relativo Piano Annuale PAI che viene aggiornato annualmente. Ogni anno scolastico poi vengono attivati dei corsi di Italiano L2 sia come prima alfabetizzazione sia come lingua idonea allo studio (Russo, 2016/2017, p. 46). Attualmente una docente di potenziamento di Lingua e letteratura italiana, che ha seguito un master universitario sull’insegnamento della Lingua italiana come L2, è impegnata nella gestione di corsi su più livelli. Ricordiamo inoltre che la scuola è istituto capofila nell’accordo di rete del Progetto FAMI.

È quindi sembrato necessario iniziare a lavorare su altri aspetti del problema: il rapporto tra ragazzi stranieri e il territorio che li ospita.

Seconda fase

Modello educativo, progettazione, avvio di progetti

Il gruppo di lavoro chiaramente condivide se non proprio un modello, alcuni principi universali:

1. tutti gli esseri umani appartengono alla stessa specie e provengono dallo stesso ceppo. Essi nascono uguali in dignità e diritti e fanno tutti parte integrante dell’umanità;
2. tutti gli individui e tutti i gruppi hanno diritto di essere diversi, di ritenersi e di essere accettati come tali².

Inoltre è consapevole che la pedagogia debba affrontare nuovamente alcune questioni preliminari, già messe in evidenza da Portera:

1. riscoprire la *grande narrazione umanistica* dell’Occidente, partendo dai fondamenti cristiani per arrivare alle istanze personalistiche, solidaristiche, etico-civili dei diritti-doveri delle persone;

2. “Dichiarazione sulla razza e i pregiudizi razziali”, Unesco, Conferenza Generale di Parigi, 1978.

2. farsi carico del paradigma scientifico, sia di quello umanistico-filosofico e di quello ermeneutico;
3. riappropriarsi dei concetti come la responsabilità, la cura, l'educazione, la formazione, e palesare il nesso tra conoscenza e sua finalizzazione, tra ontologia e tecnica;
4. recuperare una *ragione pedagogica*, affinché sia affidato alla pedagogia e all'educazione il compito di ricomporre mezzi e fini, fatti e valori, funzioni e senso;
5. ritornare a delle etiche condivise spendibili sul piano dell'autorevolezza educativa: «insegnare tutto a tutti potrebbe sfociare con l'insegnare nulla a tutti» (Portera, 2006, pp. 57-58).

Non è possibile poi non prendere in considerazione il “cambiamento di sguardo”, proposto da Zoletto che vince finalmente l'etnocentrismo e il paternalismo che caratterizza molti dei nostri interventi didattici:

[...] Un focus rivolto sempre e solo alle “difficoltà” di allievi/e con background migratorio potrebbe farci incorrere in un doppio grave pericolo: da un lato perché potremmo finire per vedere in tali allievi e tali allieve solo dei “soggetti in difficoltà” senza coglierne invece anche le potenzialità e i punti di forza su cui basare il nostro intervento educativo; dall'altro perché – concentrandoci solo sulle “difficoltà” di allievi e allieve con background migratorio – potremmo finire per non accorgerci di come sia spesso il “nostro” modo di insegnare e fare scuola che può concorrere a enfatizzare tali difficoltà e a non valorizzare i punti di forza di questi ragazzi e ragazze [...] (Zoletto, 2016/2017).

Senza dimenticare infine quanto riferito da Favaro:

[...] Alla base dello strumento vi è una chiara consapevolezza: l'integrazione è un percorso che attraversa molte stanze, che interessa spazi di vita e luoghi diversi, che si compie a scuola e fuori dalla scuola, nei luoghi dell'apprendimento e nei luoghi comuni delle relazioni elettive e amicali [...] (Favaro, 2011, p. 102).

Progetto educativo

Sulla base dei principi e sulle convinzioni descritte nel precedente paragrafo, i docenti coinvolti nel progetto di ricerca-azione hanno deciso di redigere un progetto educativo. Come già accennato nell'introduzione il gruppo di lavoro ha voluto prendere in considerazione uno degli indicatori dell'integrazione, il quarto: Le relazioni nel tempo extrascolastico e le modalità di aggregazione nella città (Favaro, Luatti, s.d., p. 2). Si è voluto procedere in tale direzione anche per ascoltare i suggerimenti già proposti da altri team di docenti che hanno lavorato con dei progetti di ricerca-azione:

[...] Sono stati rielaborati strumenti, da utilizzare in classe con tutti gli alunni, che possono rivelarsi un pretesto per riflettere sul modo in cui gli studenti impiegano il tempo fuori dalla scuola, sulle attività che svolgono e sui luoghi che frequentano. Questi sollecitatori portano non solo a conoscere l'esistente, ma diventano anche occasione di promozione ed offerta di nuove opportunità per gli studenti stessi. Un ulteriore sviluppo dell'attività potrebbe portare ad una mappatura delle possibili risorse che a livello territoriale concorrono a costruire una comunità aperta e accogliente [...] (Aa.Vv., 2011b, p. 114).

Senza ovviamente avere alcuna pretesa di completezza, le finalità del progetto sono, sostanzialmente, le seguenti:

1. conoscere, a grandi linee, gli ambienti che i ragazzi stranieri frequentano nel pomeriggio;
2. mettere in rilievo il livello di conoscenza che i ragazzi stranieri hanno del territorio in cui vivono;
3. valorizzare i ragazzi che sono riusciti a integrarsi;
4. promuovere azioni di conoscenza del territorio;
5. favorire una maggiore autonomia e sicurezza negli spostamenti da una parte all'altra della città;
6. consolidare competenze sociali e civiche.

Per quanto riguarda le metodologie impiegate si è deciso di fare ricorso alla somministrazione di questionari e alla *peer education*.

Terza fase

Azione educativa, monitoraggio, verifica progetti/attività, possibile affinamento del progetto educativo proposto

Azione educativa

1. Preparazione del questionario

Il plesso scolastico di via Baden Powell, preso in considerazione nell'anno scolastico 2018/2019, è costituito da due indirizzi: quello tecnico economico/turistico e quello professionale socio/sanitario. Dal punto di vista numerico gli alunni stranieri sono distribuiti nella seguente maniera: 14 nell'indirizzo economico/turistico e 40 in quello socio/sanitario. La maggioranza di questi studenti è iscritta nel biennio mentre nel triennio il numero si assottiglia. Gli alunni appena arrivati in Italia e non parlanti la lingua italiana sono particolarmente concentrati nelle classi prime e seconde.

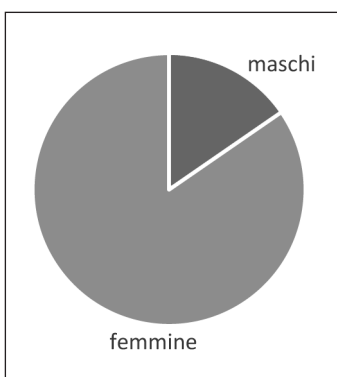
Il gruppo di lavoro, dopo aver letto con attenzione alcuni esempi di questionari relativi al quarto indicatore dell'integrazione (Aa.Vv., 2011a, p. 37), ha deciso di redigere un questionario da sottoporre sia agli alunni stranieri, appena giunti in Italia, sia a quelli che in Italia vivono da anni.

II. Rilevazione dei dati

Dopo aver somministrato i questionari il gruppo di docenti ha rilevato i dati, illustrandoli con i seguenti grafici.

Quesito 1: Genere

Maschi: 15% Femmine: 85%



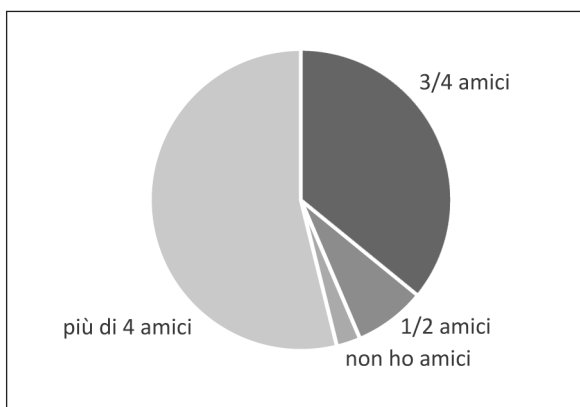
Quesito 2: Mi puoi dire quanti amici hai nella tua classe?

3/4 amici: 35%

Un amico, forse due: 7%

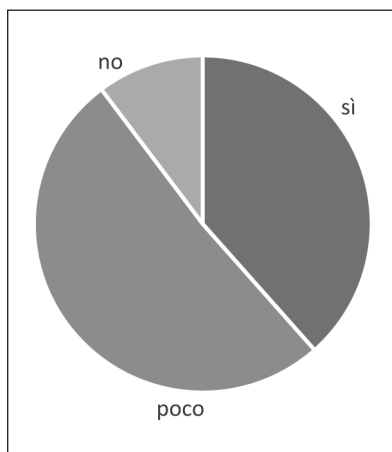
Non ho nessun amico nella mia classe: 2%

Ho più di quattro amici: 56%



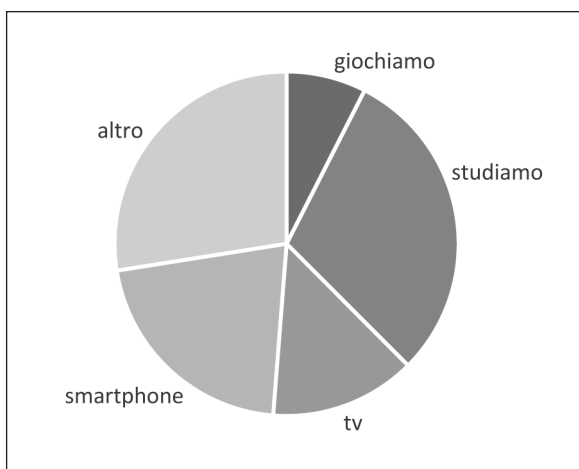
Quesito 3: Ti vedi (cioè stai insieme per studiare, ascoltare musica, fare sport...) con i tuoi compagni di classe anche fuori della scuola?

Sì, mi vedo con una certa frequenza: 38% Poco, in alcuni casi: 51%
No, non mi vedo mai: 11%



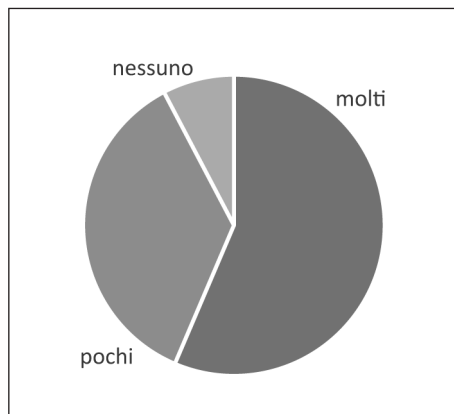
Quesito 4: ... e se ti vedi con i tuoi compagni fuori dalla scuola, puoi dirmi che cosa fate insieme? (puoi dare anche più risposte)

Giochiamo: 4% Studiamo: 32% Guardiamo la tv: 11%
Guardiamo insieme lo smartphone: 23% Altro...: 30%



Quesito 5: Mi sai dire quanti amici hai fuori della scuola che non sono compagni di classe?

Molti: 56%
Pochi: 35%
Nessuno: 9%



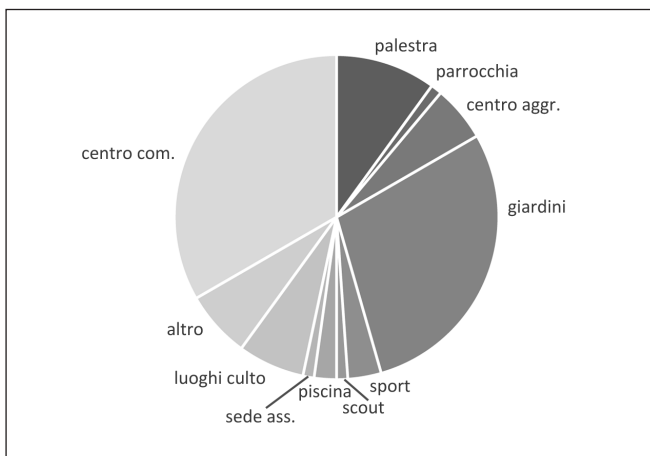
Quesito 6: Puoi dirmi se frequenti... (puoi dare anche più risposte)

Amici italiani: 35%
Amici di vari paesi: 33%
Amici del tuo paese di origine: 32%



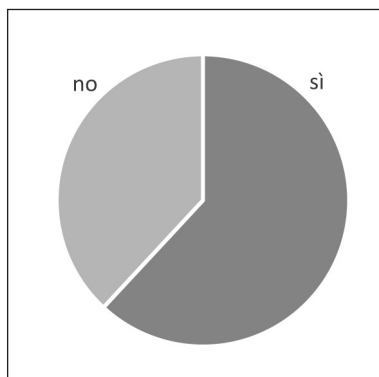
Quesito 7: Puoi indicare, tra quelli segnati nell'elenco, i luoghi che frequenti (puoi dare anche più risposte)

La palestra: 7%
La parrocchia: 0,5%
Un centro di aggregazione: 3%
I giardini: 35%
Squadre e gruppi sportivi: 1,5%
Gruppi scout: 0,5%
La piscina: 1%
Sede associazione della comunità di origine: 0,5%
Chiesa, moschea, altri luoghi di culto: 6%
Altro: 5%
Centro commerciale: 40%



Quesito 8: Conosci il nome del tuo dottore e sai dove riceve?

Sì: 66%
No: 34%



Quesito 9: Se hai un problema a scuola con chi ne parli?

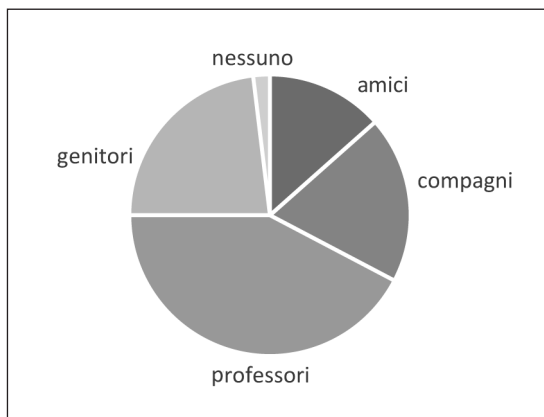
Amici: 9%

Compagni di classe: 19%

Professori: 44%

Genitori: 26%

Nessuno: 2%



Quesito 10: Che cosa fai, di solito, dopo la scuola?

Il dato non risulta significativo perché tutti stanno a casa e occasionalmente fanno un giro, senza specificare.

Quesito 11: Che cosa fai il sabato pomeriggio e la domenica?

Anche questo dato non risulta significativo perché la grande maggioranza dei ragazzi il sabato esce con gli amici e la domenica stanno a casa (o viceversa). Solo una percentuale minore riferisce di non uscire.

III. Analisi dei dati e proposte

Il gruppo di lavoro ha riletto con attenzione i dati e ha rilevato i seguenti aspetti significativi:

- la grande maggioranza degli alunni stranieri ha amici all'interno del gruppo classe, ma non li vede con costanza fuori dalla scuola;
- al di fuori del contesto scolastico gli studenti stranieri si trovano tra di loro per studiare o al massimo per guardare insieme il cellulare;
- quando questi ragazzi frequentano altri amici che non sono compagni di classe, non fanno una particolare distinzione tra quelli italiani e quelli stranieri;
- i giardini e il centro commerciale sono i luoghi più frequentati;

- la maggioranza degli studenti consultati conosce il proprio medico generico;
- gli adulti rimangono il principale riferimento qualora dovessero sorgere dei problemi (docenti e genitori);
- gli alunni stranieri non conoscono il territorio in cui abitano e non sono in grado di poterlo “sfruttare” in tutte le sue potenzialità.

A questo punto il gruppo di lavoro ha pensato che, come prima concreta azione educativa, fosse auspicabile l'organizzazione di un'attività in modalità *peer education* per offrire ai ragazzi stranieri delle classi terminali la possibilità di presentare gli aspetti più significativi del territorio monfalconese al resto degli alunni con *background* migratorio, con particolare riferimento a quelli appena giunti in Italia.

IV. Attività in modalità peer education

Il gruppo di lavoro, dopo un'attenta analisi, ha deciso di individuare alcuni alunni stranieri delle classi terminali (classi quarte e quinte) con il compito di illustrare ai propri colleghi più piccoli gli aspetti salienti del territorio e i servizi offerti. Il drappello di giovani rappresentava una selezione delle principali comunità della città.

I ragazzi scelti hanno preparato delle presentazioni in *power point* che trattavano i seguenti argomenti:

- servizi sanitari pubblici e privati (con orari);
- cinema, teatro, biblioteca, galleria d'arte, centro giovani (con orari);
- centri commerciali;
- uffici comunali (orari);
- vigili urbani;
- forze dell'ordine (Polizia, Carabinieri, Finanziari);
- vigili del fuoco;
- trasporti (stazione delle corriere e stazione ferroviaria);
- storia della città di Monfalcone e dei suoi monumenti.

Gli argomenti sopra elencati sono stati presentati un sabato mattina agli alunni con *background* migratorio. Alla fine ogni giovane relatore ha anche parlato di sé stesso e della propria storia, con l'intento di far capire, soprattutto agli alunni appena giunti in Italia, che esiste una via per l'integrazione.

Nel corso dell'incontro sono emerse le problematiche che affrontano i ragazzi e le loro famiglie nel momento in cui si devono iscrivere a scuola, difficoltà dovute alla scarsa – se non nulla – conoscenza della lingua italiana. In tale contesto sono state proposte delle soluzioni che rappresentano una evoluzione del presente progetto di ricerca-azione.

Monitoraggio

Nel corso del progetto di ricerca-azione il monitoraggio è stato garantito dall'osservazione diretta delle attività da parte del gruppo di lavoro che spesso si è interrogato sull'efficacia delle stesse e ha aggiustato il tiro delle proposte.

Verifica progetti/attività

In sede di verifica l'équipe si è resa conto che gli obiettivi prefissati non sono stati raggiunti e che il progetto di ricerca-azione è sostanzialmente in una fase di avvio. Sono emersi i limiti dello stesso che sono riassumibili nelle seguenti considerazioni:

- il campione usato per la somministrazione del questionario non è significativo;
- è mancato il confronto, a livello di elaborazione dei dati, con gli studenti italiani a cui si sarebbe potuto somministrare le stesse domande;
- la ricaduta immediata sugli alunni stranieri è stata minima.

Nello stesso tempo il progetto di ricerca-azione ha permesso di mettere in evidenza alcuni nodi problematici che dovrebbero essere affrontati e risolti:

- le difficoltà pratiche e concrete che incontrano gli alunni e le famiglie al momento dell'iscrizione a scuola (a causa della scarsa se non nulla conoscenza della lingua italiana);
- la necessità di comunicare con mezzi diversi dalla lingua parlata;
- l'opportunità di produrre del materiale informativo redatto nelle lingue madri.

Possibile raffinamento del progetto educativo proposto

Il progetto di ricerca-azione potrebbe proseguire con la realizzazione di alcuni materiali didattico-divulgativi che aiuterebbero gli alunni stranieri appena arrivati in Italia:

- realizzazione di video tutorial da mettere su *YouTube* che illustrino i servizi presenti sul territorio monfalconese;
- produzione di materiale cartaceo che presenti la città e le sue potenzialità nelle diverse lingue delle comunità presenti sul territorio;
- creazione di sportelli gestiti dagli alunni delle classi terminali: un servizio che potrebbe essere utile ai ragazzi e alle famiglie con background migratorio.

Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv. (2011a), *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Udine.
- Aa.Vv. (2011b), *L'esperienza di ricerca-azione nei gruppi territoriali*, in Aa.Vv., *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Udine, pp. 112-116.
- Cohen-Emerique M. (2017), *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative*, Erickson, Trento.
- Favaro, G., Luatti, L. (s.d.), *Quaderno dell'integrazione*, s.l.
- Favaro, G. (2011), *Per uno sguardo inclusivo. Il quaderno dell'integrazione e i suoi usi*, in Aa.Vv., *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Udine, pp. 100-111.
- Portera, A. (2006), *Globalizzazione e Pedagogia Interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento.
- Russo, A. (2016/2017), *"I have a dream": Cantiere Inclusione a Scuola*, elaborato finale, Master universitario di I livello "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali", Università degli Studi di Udine.
- Zoletto, D. (2016/2017), *Intercultura e Inclusione. Sguardi, contesti, punti di forza e criticità*, dispensa del corso di Pedagogia Interculturale. Master universitario di I livello "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali", Università degli Studi di Udine.

Percorsi alla scoperta dei giardini storici della città. Norme per una civile convivenza

di Antonia Ratta

Premessa

La scuola, luogo di formazione, d'incontro di integrazione di inclusione, di cambiamento, è un laboratorio in cui nascono e si sviluppano i fermenti, le speranze e le metodologie per favorire la crescita del cittadino nella pienezza dei diritti civili e politici. La scuola deve accettare le sfide provenienti dalla società e offrire ai giovani un sistema di formazione ricco di motivazioni, affinché la proposta formativa, da essa elaborata, sia il risultato di una coerente coniugazione dei bisogni formativi dello studente e delle caratteristiche dell'ambiente di apprendimento. In questo solco si muove la metodologia didattica della ricerca-azione, sinteticamente riassunta nel *Project Work*. Il processo di realizzazione di un progetto può essere diviso in fasi che si distinguono non soltanto per quello che si fa ma anche per gli attori che rivestono il ruolo più importante. La prima fase, l'unica di esclusiva competenza del docente, comincia con l'analisi approfondita dei bisogni linguistici e comunicativi degli studenti e dei loro interessi. La seconda fase è quella del progetto: il docente attraverso una fase di negoziazione stimola la nascita dell'idea progettuale, elaborata in linea con i bisogni rilevati nella prima fase, e definisce con gli studenti il progetto vero e proprio. Una volta deciso il progetto, gli attori coinvolti devono decidere, attraverso ulteriori negoziazioni, le modalità di lavoro, i criteri di formazione dei gruppi, la distribuzione dei compiti, la gestione dei tempi e la definizione del prodotto finale. Si passa poi alla fase operativa: gli studenti raccolgono le informazioni, le confrontano, le elaborano e le presentano sotto la forma che avevano precedentemente deciso insieme. A questa seguirà una terza fase di monitoraggio, verifica e valutazione del prodotto finale. Le procedure della ricerca-azione sono state teorizzate da Lewin (1946) secondo il noto paradigma: pianificare, agire, osservare per poi ripianificare, agire,

osservare, quindi riflettere di nuovo. Dal punto di vista del processo, la ricerca-azione si sviluppa in più fasi o stadi, ed è un *processo circolare*, in cui si alternano fasi più centrate sulla conoscenza (es. raccolta di dati e info, sviluppo di ipotesi) e fasi più centrate sull'azione. Operativamente ogni fase richiede un momento di *valutazione*, per decidere se si può passare alla fase successiva. È evidente che i ruoli tradizionali di docente e discente in questa metodologia vengono scardinati. Il docente, quando gli studenti o la situazione lo richiedono, può rivestire molteplici ruoli: può fungere da facilitatore, organizzatore, animatore e regista per stimolare lo sviluppo delle attività e il proseguire dei lavori. In quanto esperto di lingua sarà sempre la figura di riferimento per tutte le esercitazioni e le preparazioni che richiederanno un supporto linguistico. Con la didattica per progetti l'operatività esce dalla classe e si spinge nel mondo al di fuori della scuola, dando sempre maggiore importanza al contesto. In questo breve lavoro, gli elementi della metodologia di ricerca-azione sono stati incardinati in un racconto che ha come protagoniste un gruppo di allieve dell'Est Europa che frequenta il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) di Udine.

Incontro inatteso

Capita, talvolta, di camminare senza una meta nella propria città e perdersi nei propri pensieri che s'inseguono senza sosta come rondini a primavera. Una voce o meglio più voci all'unisono esclamano prof!!! prof!!!, quasi per istinto, sono una prof. anch'io, insegno tecnologia al CPIA di Udine, allungo lo sguardo e dietro la grande sequoia del giardino storico Ricasoli intravedo un gruppo di giovani donne che frequentano il mio corso alla scuola per adulti. Nella loro voce e gestualità travolgente intravedo le ragazze che furono che continuano ad esserlo nello spirito, nella tenacia e nella determinazione ad affrontare le difficoltà di coloro che sono costretti a migrare per salvare la loro dignità di persona. Nella loro eterogeneità, per percorsi culturali, professionali ed esperienze di vita, queste otto signore provenienti dell'Est Europa sono accomunate da un interesse partecipativo che le spinge a condividere e scambiare umanità. Difatti una di loro nel salutarmi, mi invita ad osservare e a riflettere di come piante così diverse condividano spazi e ambienti nel rispetto reciproco e noi cosiddetti umani, peraltro dotati di intelligenza superiore, facciamo della prevaricazione il nostro motto. E come darle torto! Nel replicare, cerco di sottolineare che la cultura della libera partecipazione ci indirizza verso la ricerca del vero e della propria identità, a stimolare la ricerca delle profonde istanze positive di ciascuno e il superamento delle pola-

rizzazioni. La ricerca libera guarda oltre i formalismi che per definizione sono rigidi e talora distorti, ed è aperta al dialogo, alla condivisione, al contributo di tutti. La più giovane del gruppo viene colpita dal perché un giardino è definito storico. E qui, sottolineo, ci viene in soccorso la nostra costituzione, che nei principi ispiratori presenti nella prima parte è senza dubbio la più bella del mondo in quanto frutto della condivisione di diverse sensibilità, democratica, socialista, liberale, cattolica sociale a condividere il bene comune dei cittadini. In effetti la nostra carta fondamentale all'art. 9 recita "La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e della ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione". Quindi il giardino storico è uno spazio aperto naturale, progettato dall'uomo che oltre alle finalità estetiche gli viene riconosciuto un interesse pubblico conferitogli dalle sue caratteristiche artistiche, culturali e storiche. Va da sé che la cultura e il suo patrimonio si esprimono anche attraverso le piante secolari di un giardino a rappresentare una memoria storica un ponte tra passato presente e futuro. Stranamente quelle domande all'apparenza semplici hanno catalizzato un interesse reciproco che ci spinge a prometterci un approfondimento in aula, nella speranza che apra nuovi scenari e stimoli nell'apprendimento della lingua italiana da parte delle giovani lavoratrici dell'Est Europa. All'improvviso, una delle presenti socchiude gli occhi e annuisce esclamando: ma, allora, tutto è cultura! Certo, ogni cultura è una visione della realtà, condizionata dal contesto e dalla storia. Ogni cultura è un punto di vista sulla realtà. In altre parole, si può dire che ogni cultura vede tutta la realtà, ma in modo parziale.

Globalizzazione e ricerca-azione

In una società globalizzata si assiste a imponenti processi di trasformazione culturali, sociali, politici, economici che fungono da propellente alle migrazioni internazionali, determinando da un lato sconvolgimenti nei Paesi d'origine e dall'altro, più positivo, la circolazione di idee e persone. I migranti, quindi anche voi, sono e saranno gli artefici di un processo di globalizzazione che parte dal basso e costituiscono gli attori che meglio rappresentano il modello del cittadino del mondo, travolgendo le barriere degli Stati nazionali e favorendo la nascita di identità, appartenenze e sfere d'azione transnazionali. In quest'ottica interculturale il migrante interagisce con la comunità e ne diventa una risorsa che catalizza la nascita di nuovi fermenti sociali. La scuola, luogo deputato alla educazione e alla formazione dei cittadini, punta a valorizzare le diversità attraverso l'uso del cooperative learning; gli studenti maturano atteggiamenti

menti di disponibilità, di ascolto reciproco e di interazione costruttiva volti ad aiutare l'altro e ad apprezzare il contributo che ciascuno può dare al gruppo. In una parola la pedagogia interculturale può essere letta come "pedagogia relazionale". Difatti si parla di didattica partecipativa che trova la centratura sulla relazione. I processi di insegnamento-apprendimento vengono socializzati e condivisi. Il docente ha il ruolo di stimolare e motivare alla ricerca e all'apprendimento e assume una posizione paritaria con gli alunni con i quali è disponibile ad un continuo scambio di ruoli, di contro i discenti condividono con il docente finalità e obiettivi e ambedue operano e incidono significativamente nel contesto sociale e ambientale. La metodologia della didattica relazionale e partecipativa è rappresentata dalla ricerca-azione e dai suoi metodi (osservazione, interviste, questionari, poster, film ecc.). La ricerca-azione è una metodologia di lavoro mirata a superare la tradizionale dicotomia fra teoria e pratica e la separazione fra ambito educativo ed applicativo. In generale richiede attenzione ai processi di comunicazione e al lavoro collettivo. La ricerca-azione permette agli allievi di sperimentare il percorso della ricerca con il ruolo di cittadini-ricercatori, e di vivere in prima persona gli effetti della metodologia e dei suoi processi. Il processo formativo della ricerca-azione si basa sul *Project Work* in cui sia gli alunni che i docenti coinvolti incontrano i problemi e sono costretti a porsi le domande che alimentano la ricerca e il processo di apprendimento come riprogettazione condivisa continua. Attraverso il *Project Work* le persone coinvolte mettono alla prova gli strumenti proposti in aula, ma soprattutto contribuiscono alla costruzione della conoscenza.

Metodologia e cronologia del *Project Work*

L'indomani in aula propongo, in presenza della docente di alfabetizzazione, alle giovani donne dell'Est Europa (corso B2) l'idea di sperimentare la metodologia del *Project Work* per sviluppare quelle abilità che formano la competenza comunicativa, e siccome avevano lamentato difficoltà grammaticali a livello di scrittura, si è deciso di puntare soprattutto sull'aspetto scritto. L'obiettivo era quello di aumentare l'esposizione scritta e orale, delle frequentatrici, alla lingua italiana. La sperimentazione ha avuto inizio a maggio, con la predisposizione del progetto di ricerca e l'analisi del contesto, per stabilire se ci fossero le condizioni favorevoli per avviare una ricerca. È seguita la valutazione della competenza comunicativa scritta dalle studentesse, necessaria per fare poi un confronto con la valutazione finale. Tra i criteri di valutazione compaiono la correttezza grammaticale, la competenza lessicale, esecuzione del compito, la competenza sociolinguistica e

l'organizzazione del discorso, tutti criteri che rientrano nella competenza comunicativa scritta. La valutazione finale della competenza comunicativa verrà condotta nello stesso modo dalla stessa docente. I dati sono stati raccolti attraverso diversi strumenti:

- questionari somministrati alle allieve all'inizio del percorso, per rilevare quali fossero le loro maggiori difficoltà ed avere un riscontro sulle condizioni favorevoli o meno all'avvio di una sperimentazione del *Project Work*;
- schede di *feedback* per le discenti, da compilare dopo ogni azione e alla fine del percorso con l'intento di raccogliere commenti e suggerimenti sul lavoro fatto.

Nella scelta del progetto ho dato l'*input* ma ho cercato, comunque, di non indirizzare troppo le scelte delle studentesse. Memori del nostro fortuito e quantomai fecondo incontro al giardino storico Ricasoli si condivide l'idea di sviluppare un percorso che abbia come soggetto il viaggio nel tempo, attraverso la natura; in particolare il *Project Work* avrà come titolo: "*Percorsi alla scoperta dei giardini storici della città, tra geometrie, colori e profumi*". *Norme per la civile convivenza in città*. Il tema scelto ha lo scopo di portare fuori dalla scuola gli apprendimenti didattici, scoprire attraverso percorsi caratteristici della città di Udine il giardino storico. Il progetto viene realizzato con schemi che raccolgono informazioni (testo-disegno) e immagini (foto-mappa); attraverso la divisione dei ruoli nell'interno del gruppo si promuove un apprendimento linguistico individualizzato. Inoltre le allieve hanno l'occasione di migliorare la propria componente relazionale, integrarsi nel territorio ed acquisire le competenze necessarie per realizzare il prodotto finale. L'obiettivo principale della ricerca è quello di sperimentare il *Project Work* quale metodologia utile per sviluppare tutte le abilità necessarie per condurre in modo efficace un'interazione scritta. Difatti uno degli aspetti principali del *Project Work* è questo "fare dialogico" in cui l'allieva non si limita a comunicare, ma esprime la sua disponibilità ad ascoltare, assumere, accettare, cambiare. È una modalità importante, significativa, altamente formativa per valorizzare la diversità e per crescere e apprendere tramite il confronto. Tutto ciò catalizza lo sviluppo delle competenze linguistiche, permettendo in particolare di:

- favorire l'utilizzo della lingua italiana;
- sfruttare efficacemente le occasioni di apprendimento;
- utilizzare il materiale raccolto per apprendere in modo autonomo;
- raccogliere, analizzare, sistemare e trasmettere i dati;
- prendere appunti;
- apprendere in modo efficace dalla partecipazione diretta a eventi comunicativi.

Riflessioni, elaborazioni di testi e schede didattiche

Ritornando in classe le allieve sviluppano e scrivono alla lavagna le proprie riflessioni scaturite e percepite nel contesto dei giardini storici. In particolare una allieva proveniente dalla Crimea, avendo vissuto in prima persona il conflitto e la successiva occupazione da parte dei Russi, scrive, in collaborazione con le compagne di classe, un invito dell'umanità alla pace che ha l'alloro come pianta simbolo, vista e osservata nel giardino Ricasoli.

La pace nel mondo

La pace nel mondo è la base per vivere senza tutti gli orrori che porta la guerra. Le persone come Madre Teresa di Calcutta e Martin Luther King e Malala Yousafzai creano un mondo più ricco e bello imparando dalle loro opere la pace nel mondo non sarebbe lontana. Sarebbe il principale motore della vita umana in tutto il mondo. Per avere la pace nel mondo tutti noi dovremmo essere più umani, tolleranti e sicuramente meno egoisti.

Per la pace nel mondo possiamo:

Norme per la civile convivenza in città

1. Fermare le guerre.
2. Nutrire gli affamati e i poveri.
3. Aiutare le persone malate e chi è in difficoltà.
4. Sviluppare più altruismo e meno egoismo.
5. Non odiare gli altri popoli, le altre religioni, le persone di razza e sesso diverso.
6. Educare i bambini alla tolleranza e alla pace.
7. Cominciare a far pace con se stessi e poter dare la pace agli altri.
8. Capire che il nostro pianeta è di tutti.
9. Rispettare gli altri.
10. Non pensare solo all'economia, al denaro e al profitto.
11. Coinvolgere e interconnettere tra loro ogni componente della società civile: le tre agenzie educative (famiglia, scuola, mezzi di comunicazione e di massa).
12. La pace deve esserci in primo luogo nel nucleo familiare. Ogni famiglia dovrebbe poter sperimentare l'amore, l'attaccamento e la fiducia.
13. Creare lavoro per i giovani.
14. Lo Stato e la comunità dovrebbero tutelare e aiutare i bisognosi sia dal punto di vista economico, legale, assistenziale e soprattutto sanitario.
15. Deve esserci giustizia.
16. Dovrebbe esserci un sistema di sicurezza contro le armi.
17. Eliminare il razzismo.

18. Diffondere tolleranza fra i popoli.
19. Dare libertà al popolo secondo la legge.
20. Educare le madri a dare una buona educazione ai figli.

La realtà così sfruttata non funge soltanto da contesto di studio, occasione di apprendimento, ma anche da cartina tornasole, perché è dalla realtà che le allieve, in quanto attrici sociali, ricevono un feedback sull'efficacia del proprio lavoro. Vengono somministrate delle schede anch'esse autoconstruite dalle allieve:

- *Scheda analisi descrittiva (topografia del giardino Ricasoli).*
- *Scheda di osservazione.*

Analisi della metodologia/strumento *Project Work*

Il prodotto viene realizzato attraverso vari compiti reali, la lingua apparentemente non è più il fine dell'atto formativo ma, piuttosto, è percepita come mezzo attraverso il quale il progetto viene condotto e portato a termine. Il discente è concentrato sulla realizzazione del progetto e, distogliendo l'attenzione dalla lingua, impara in maniera più efficace perché dimentica che sta imparando. I dati raccolti attraverso la griglia di valutazione della competenza scritta, iniziale e finale, delle studentesse, compilata dalla tutor Sarina Grisafi, coinvolta nella sperimentazione, confermano che la competenza comunicativa scritta delle allieve è migliorata e che il *Project Work* ha concorso in questo miglioramento. La metodologia del *Project Work* risulta essere, dunque, un ottimo strumento nelle mani dell'insegnante che vuole sviluppare principalmente la competenza sociolinguistica e la competenza pragmatica. Usare la lingua in situazioni autentiche è molto più utile che usare artificialmente la lingua nell'ambiente formalizzato della scuola. Questo ha consentito alle studentesse di aprirsi e ha stimolato anche le più restie a comunicare. Il progetto ha unito maggiormente il gruppo creando un legame che spesso è andato al di là della lezione a scuola.

Riferimenti bibliografici

- Losito, B. (1993), "Ricerca azione e innovazione scolastica", *Animazione sociale*, novembre, pp. 86-95.
- Trombetta, C., Rosiello, L. (2000), *La ricerca-azione: il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Zoletto, D. (2016), "L'eterogeneità come punto di forza", *Sesamo didattica interculturale*. www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/l-eterogeneita-come-punto-di-forza/.

Orientamento per MSNA. Ipotesi di un percorso e individuazione di strumenti

di *Cristina Da Fré*

Premessa

Ho iniziato a occuparmi di minori stranieri non accompagnati (MSNA) nel giugno del 2016, quando sono stata contattata dal responsabile di una cooperativa che si occupava dell'accoglienza di questi ragazzi. Il collega cercava "disperatamente" qualche istituzione disposta ad accettare l'iscrizione dei suoi assistiti. Dalle scuole secondarie, a cui si era rivolto e alle quali molti di questi ragazzi avrebbero avuto il diritto di avere accesso, aveva ricevuto solo dinieghi. Per i minori ancora sprovvisti di titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione e quindi soggetti ai vincoli dell'obbligo scolastico, motivo di respingimento era la già alta percentuale di studenti stranieri iscritti o la cronica mancanza di docenti che potessero occuparsi di un neoarrivato non alfabetizzato in lingua italiana.

I "suoi" ragazzi saranno il primo gruppo ai cui bisogni col mio lavoro ho cercato di dare risposta. I primi di una lunga serie che hanno frequentato i corsi che da allora il mio Istituto ha iniziato a organizzare ogni anno.

Non è possibile ascoltare le loro storie e restare indifferenti.

Spesso sono reduci da esperienze che li hanno resi grandi troppo presto, come R., un ragazzo afgano che allora parlandomi del suo viaggio mi raccontò di essere stato preso in ostaggio dall'uomo che aveva pagato per attraversare la rotta balcanica. Rinchiuso per mesi in condizioni per noi difficili da immaginare, aveva potuto riacquistare la libertà e riprendere il suo viaggio solo quando i genitori avevano pagato il suo riscatto.

In questi anni i racconti si sono moltiplicati. Oggi è K. che mi racconta del suo viaggio dalla Nigeria. Ora ha 17 anni, ma ne aveva meno di 15 quando ha deciso di lasciare il suo Paese e la famiglia di cui mi mostra una foto sul cellulare. Dallo schermo cinque persone mi guardano sorridenti: i genitori e i tre figli di cui K. è il maggiore. Sembrano felici. "Frequentavo una scuola privata, avevo una bella casa, poi mio padre ha perso

il lavoro, e col lavoro se ne sono andati la casa e la scuola. Io ho sentito il bisogno di aiutare la mia famiglia”. Parla di bisogno K., non di dovere, ed è per questo che ancora ragazzino ha lasciato la Nigeria. Ora dice che è stato un azzardo. Che non avrebbe dovuto. Chi mi sta parlando non è più il ragazzino pieno di sogni e speranze che era alla partenza dalla Nigeria. Un anno in Libia è bastato a cancellare tutto ciò che era prima. In Libia ha dovuto lavorare, perché il prezzo già pattuito per imbarcarsi continuava ad aumentare. Mentre mi parla di questa sua esperienza, qualcosa lo blocca nel suo racconto. Chiude gli occhi per un momento, poi li riapre e mi dice: “Prenderei un mitra e li ucciderei tutti. Uomini, donne, vecchi e bambini. Tutti. Per quello che ho visto e vissuto là, nessun libico merita di vivere”.

Resto senza parole, non so cosa dire ma lui, cogliendo il mio imbarazzato stupore, mi guarda e con un mesto sorriso confessa: “A volte, sai, ho bisogno di parlare e di qualcuno che mi possa ascoltare”.

Ecco, K.- dall’altezza dei suoi quasi diciassette anni, con queste parole mi insegna più di quanto un libro di pedagogia avrebbe mai potuto fare. Questo è il punto: ascoltare. Trovare i tempi, le occasioni, i luoghi per fare in modo che questi minori possano parlare. Ascoltarli per riuscire a mettere in luce i loro bisogni, per aiutarli a ricostruire i loro frantumati percorsi anche scolastici o lavorativi, che troppo spesso non vengono adeguatamente valorizzati. Ascoltarli per aiutarli a far emergere interessi e aspirazioni, sogni...

E sentendosi ascoltati, forse, ritorneranno ad essere le persone che erano prima di partire.

Il territorio

Con i suoi 212 km² di superficie, Trieste è la provincia più piccola d’Italia. Per la sua peculiare collocazione, al confine con la Slovenia e rivolta ad Oriente, è la prima provincia ad accogliere migranti provenienti dalla cosiddetta “rotta balcanica”, il corridoio terrestre più praticato per giungere in Europa attraverso il confine tra Turchia e Bulgaria o tra Grecia e Macedonia, a cui si vanno ad aggiungere i flussi in entrata attraverso il porto della città, con navi provenienti dalla Turchia e dalla Grecia.

A causa del ridotto entroterra e della crisi industriale, Trieste rimane un punto di transito per i migranti che preferiscono orientarsi verso altre province del paese più attrattive dal punto di vista occupazionale, come Milano, Brescia o Prato.

Malgrado lo scarso interesse economico, tuttavia, quote crescenti di migranti continuano a stabilirsi in quest’area. Al primo gennaio 2018 gli stranieri residenti in città risultano 20.870, pari al 10,2% della popolazione residente.

La città e la nostra Regione più in generale rappresentano un punto d'arrivo anche per un'altra e particolare tipologia di migranti: i MSNA, ossia minorenni che si trovano nel nostro Paese senza l'assistenza dei genitori o di altri adulti per loro legalmente responsabili.

All'inizio di gennaio del 2018 in Friuli Venezia Giulia risultavano presenti 1375 MSNA, di cui 402 a Trieste. Una percentuale significativa, considerata la particolare vulnerabilità della categoria che, a parer mio, rappresenta ormai un fenomeno strutturale, a livello regionale, nazionale ed europeo, a cui bisognerebbe saper dare risposte non di pura emergenza.

Nella nostra regione il fenomeno MSNA era finora stato gestito attraverso l'accoglienza diffusa consentita dalla L.R. n. 31 del 9/12/2015¹ che permetteva agli immigrati di essere ospitati in piccole strutture distribuite sul territorio, evitando così la ghettizzazione.

Tale legge è stata premiata a Bruxelles come “migliore iniziativa” delle Assemblee legislative d'Europa nel corso della sessione plenaria della Calre, la Conferenza che le riunisce. La Calre ha messo in evidenza come la legge regionale 31/2015 si sia occupata per la prima volta dell'integrazione delle persone immigrate instaurando un sistema di accoglienza diffusa nel territorio regionale inclusiva e condivisa con le comunità. L'assemblea “ha riconosciuto come la legge si presti a realizzare forme di accoglienza idonee all'inserimento delle persone straniere presenti nel territorio regionale in contesti sociali, abitativi e lavorativi adeguati, mettendo a disposizione fondi per garantire coperture assicurative dedicate ai contratti di lavoro delle persone immigrate. L'inserimento occupazionale, che conduce alla loro integrazione sociale, consente anche di sottrarle al circuito della criminalità”².

II CPIA

Il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) di Trieste, nato nel 2014 dall'unione dei due CTP/EdA (Centro Territoriale Permanente/Educazione degli Adulti) del 16° e 18° distretto, è un'istituzione pubblica statale che offre servizi e attività per l'educazione in età adulta, considerata come elemento propulsore della crescita personale, culturale, sociale ed economica di tutti i cittadini. Per sua natura questo tipo di scuola deve sapersi declinare alle esigenze di un'utenza estremamente variegata al fine di far conseguire

1. L.R. 9/12/2015, *Norme per l'integrazione sociale delle persone straniere immigrate*, Internet <http://lexview-int.regione.fvg.it/fontinormative/xml/xmlLex.aspx?anno=2015&legge=31> (ultima consultazione 15/10/2018).

2. www.iacop.it/website/2016/07/17/lr-312015-su-immigrati-premiata-miglior-legge-regionale-europea/ (ultima consultazione 15/10/2018).

livelli di istruzione più elevati alla popolazione adulta, anche immigrata, e di facilitare l'inserimento o il reinserimento nel mondo del lavoro.

Il CPIA di Trieste rappresenta da anni il punto di riferimento territoriale per le diverse realtà impegnate nella gestione degli immigrati, in particolare nelle azioni di prima accoglienza. In quanto struttura di servizio strettamente connessa al territorio garantisce la massima flessibilità nel saperne ascoltare e leggerne i bisogni. Il lavoro in rete, frutto di convenzioni consolidate, permette di ottimizzare gli interventi e le risorse disponibili sul territorio, soprattutto nelle criticità connesse alla difficile situazione di emergenza profughi degli ultimi tempi, siano essi adulti o minori, accompagnati e non.

MSNA: una definizione

La Legge 47/2017 all'articolo 2 definisce il MSNA «il minore non avente cittadinanza italiana o dell'Unione europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano». La norma quindi si riferisce non solo ai minori completamente soli, ma anche a quelli che vivono con adulti diversi dai genitori, che non ne siano tutori o affidatari in base a un provvedimento formale, in quanto privi di rappresentanza legale in base alla legge italiana.

MSNA: la normativa di riferimento

Fino alla recente Legge 47/2017 in Italia i MSNA non erano tutelati da una legge specifica, ma da un insieme di norme di diverso grado, suddivise in due corpi normativi: quello che disciplinava la tutela dei minori e quello che regolava la posizione amministrativa dei cittadini stranieri extracomunitari in Italia. Mancando una specificità normativa le autorità competenti non avevano strumenti legali e amministrativi per la tutela di questa che, come avremo modo di vedere, è la categoria di migranti in assoluto più vulnerabile.

Per quanto riguarda le norme che tutelano i minori, per esigenze di spazio, mi limito a ricordare la norma di grado più alto, la Costituzione italiana, che considera il minore come un soggetto meritevole di una tutela specifica nelle diverse dimensioni della sua persona: come essere umano, come figlio e come lavoratore³.

Con l'obiettivo di rafforzare le tutele nei confronti dei minori stranieri

3. Articoli 2, 3, 29, 30, 31, 37, Costituzione italiana.

non accompagnati e garantire un'applicazione uniforme delle norme per l'accoglienza su tutto il territorio nazionale, il 25 luglio del 2013 l'organizzazione internazionale *Save the Children* propone e poi deposita in Parlamento una proposta di legge che una volta approvata – e ci vorranno tre anni! – sarà conosciuta con il nome della sua prima firmataria, la deputata del Partito Democratico Sandra Zampa. Si tratta della Legge 7 aprile 2017, n. 47, recante “Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati”, un testo organico che, nell'armonizzare la normativa sulla protezione dei minori e quella dell'immigrazione, recepisce pienamente i principi fondamentali della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza garantendo ai MSNA la protezione e le possibilità di inclusione di cui hanno bisogno. Il testo disciplina infatti gli aspetti fondamentali per favorire l'inclusione sociale dei minori migranti soli: dalle procedure per l'identificazione e l'accertamento dell'età agli standard dell'accoglienza; dalla promozione dell'affido familiare alla figura del tutore, dalle cure sanitarie all'accesso all'istruzione.

Prima dell'approvazione della norma⁴, non esistevano standard omogenei per l'accertamento dell'età e l'identificazione, ora la procedura deve essere notificata sia al minore che al tutore provvisorio, assicurando così anche la possibilità di ricorso. Viene inoltre garantita maggiore assistenza prevedendo la presenza di mediatori culturali durante tutta la procedura.

La legge stabilisce le procedure per garantire un sistema di accoglienza integrato tra strutture di prima accoglienza-identificazione, dedicate esclusivamente ai minori, in cui il tempo di permanenza si riduce da 60 a 30 giorni, e il successivo trasferimento nel sistema di seconda accoglienza di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (SPRAR), con strutture diffuse su tutto il territorio nazionale anche per i minori stranieri non accompagnati. Prima dell'approvazione del testo i minori venivano invece identificati negli hotspot; inoltre, a causa del limitato numero di posti negli Sprar, spesso venivano accolti nei Cas (Centri per l'accoglienza straordinaria), che non garantivano adeguati livelli di accoglienza.

La legge disciplina anche le procedure per garantire la protezione dell'interesse del minore con l'istituzione di regole più chiare per la nomina dei tutori volontari; la promozione dell'affido familiare, riconosciuto come strumento prioritario di accoglienza rispetto alla permanenza nelle strutture; l'attenzione ai ricongiungimenti familiari attraverso indagini svolte dalle autorità competenti, i cui esiti vengono poi comunicati sia al minore che al tutore.

4. Un'interessante tabella di confronto tra “il prima” e il “dopo” della Legge 47/2017 è quella proposta da G. Buffone in www.altalex.com/documents/news/2017/04/27/minori-stranieri-non-accompagnati-la-tabella?utm_source=altalex.com&utm_medium=referral&utm_campaign=box-leggi-anche (ultima consultazione 3/11/2018).

Al Tribunale per i minorenni, organo costituzionalmente dedicato alla determinazione dell'interesse del minore, spetta la competenza sul rimpatrio assistito.

La legge cancella diverse tipologie di permessi di soggiorno (per affidamento, attesa affidamento, integrazione del minore), e fa riferimento ai soli permessi di soggiorno per minore età e per motivi familiari, che possono essere richiesti direttamente alla Questura competente anche in assenza della nomina del tutore.

Il testo stabilisce per ogni Tribunale per i minorenni l'obbligo di istituire un elenco di "tutori volontari" al fine di assicurare a ogni minore una figura adulta di riferimento adeguatamente formata.

La legge prevede maggiori tutele per il diritto all'istruzione e alla salute e permette ai minori di iscriversi al servizio sanitario nazionale, anche in assenza di nomina del tutore. Per quanto attiene al diritto all'istruzione, è prevista l'attivazione di specifiche convenzioni per l'apprendistato e la possibilità di acquisire i titoli conclusivi dei corsi di studio, anche quando, al compimento della maggiore età non si possiede più un permesso di soggiorno e la possibilità di supportare fino a 21 anni il neomaggiorenne che necessiti di un percorso più lungo di integrazione in Italia.

Per la prima volta la legge riconosce anche ai MSNA il "diritto all'ascolto" nei procedimenti amministrativi e giudiziari che li riguardano (anche in assenza di tutore), e il diritto all'assistenza legale. Le associazioni di tutela possono ricorrere in sede di giurisdizione amministrativa per annullare atti della Pubblica Amministrazione che si ritengono lesivi dei diritti dei minori non accompagnati e intervenire nei giudizi che li riguardano.

La legge dedica una particolare attenzione alle minori vittime di tratta.

Sul fronte della cooperazione internazionale l'Italia si impegna a favorire tra i Paesi un approccio integrato per la tutela e la protezione dei minori, nel loro superiore interesse⁵.

La pubblicazione della Legge 47/2017 è stata accolta con favore dagli operatori e dalle associazioni che si occupano di minori migranti, come *Save the Children*. A un anno di distanza è già possibile fare un bilancio degli aspetti positivi e negativi che il provvedimento ha generato.

Certamente la figura del tutore volontario rappresenta un punto di forza della legge, ma l'allineamento delle prassi alla nuova normativa procede "a macchia di leopardo sul territorio nazionale, dove si continua ad assistere a prassi disomogenee e a lungaggini burocratiche che impediscono ancora a tanti bambini e ragazzi il pieno godimento dei loro diritti"⁶.

5. *Ibidem*.

6. Save the Children, *Minori migranti a un anno dalla legge Zampa*, Internet www.savethechildren.it/press/minori-migranti-un-anno-dalle-legge-zampa-tutta-italia-4000-cittadini-pronti-diventare-tutori.

Inoltre, in molte regioni l'iscrizione al Servizio Sanitario Nazionale, nonostante le prescrizioni di legge che lo prevedono, non viene concessa prima del rilascio del permesso di soggiorno. "Il mancato rilascio sembra dovuto in numerosi casi a una superabile difficoltà burocratica legata alla necessità di inserire il codice fiscale nella schermata di richiesta di iscrizione, codice fiscale che ovviamente i minorenni appena arrivati in Italia ancora non hanno"⁷.

Un altro problema riguarda le procedure per il rilascio del permesso di soggiorno per minore età: in base alla legge dovrebbero essere semplificate, ma vengono rallentate dal macchinoso iter burocratico in tutte le grandi città.

Pesantezze burocratiche determinano rallentamenti anche nella procedura per la conversione del permesso di soggiorno al compimento dei 18 anni, rischiando spesso di interrompere il percorso formativo del minore.

Come auspica Raffaella Milano, direttrice dei Programmi Italia di Save the Children, è "urgente e necessario che su tutto il territorio nazionale siano messe in pratica le disposizioni previste dalla legge, dalle procedure per l'identificazione e l'accertamento dell'età, dalle cure sanitarie all'accesso all'istruzione, per favorire l'effettiva protezione e l'inclusione sociale dei minori"⁸.

MSNA in Italia

Tra gli Stati membri dell'UE, l'Italia è il paese che riceve ed accoglie il maggiore numero di minori stranieri non accompagnati. I flussi migratori di minori stranieri sono iniziati all'incirca negli anni '70, sono proseguiti negli anni '90 con gli sbarchi provenienti dai Balcani per poi registrare un notevole aumento a causa delle guerre locali e delle persecuzioni in Africa, Asia e Medio Oriente.

In base all'ultimo Report di monitoraggio della Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione al 30 giugno 2018 risultano ospitati dal sistema di accoglienza in Italia 13.151 MSNA, con un decremento del 26,4% rispetto allo stesso periodo di rilevazione dell'anno precedente e un incremento del 7,4% rispetto alle presenze del 2016⁹.

Questi minori soli che cercano un futuro possibile in Europa sono accomunati dall'esperienza di un viaggio lungo mesi se non anni, compiuto senza un adulto di riferimento. I dati diffusi dal Ministero dell'Interno

7. *Ibidem*.

8. Citato in www.vita.it/it/article/2018/04/06/la-legge-zampa-compie-un-anno-con-4mila-tutori-volontari-per-i-minori-/146480/.

9. MSNA in Italia nell'ultimo triennio. Fonte Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Pagine/Dati-minori-stranieri-non-accompagnati.aspx.

evidenziano che negli ultimi anni più del 90% dei minori giunti in Italia attraverso la tratta del Mediterraneo centrale ha viaggiato da solo. Nei primi nove mesi del 2018 gli sbarchi sono diminuiti quasi dell'80%, ma la percentuale dei minori soli rispetto al totale è aumentata¹⁰. Secondo *Save the Children*, i MSNA rappresentano una presenza costante e significativa sul totale degli arrivi dei migranti via mare in Italia, con una percentuale superiore al 13% nel 2016 e 2017, salita fino al 15% nel 2018 (2.171 su 14.330 persone sbarcate fino all'11 giugno 2018). Si tratta per lo più di ragazzi (92,5%), quasi la metà ha raggiunto le coste della Sicilia dopo viaggi drammatici, con un “bagaglio di vita pesante alle spalle, costituito spesso da violenze, torture, schiavitù, privazioni”¹¹.

Molti di loro, spesso in transito verso altre destinazioni europee, fanno perdere le proprie tracce subito dopo l'arrivo e vanno ad aumentare il già elevato numero dei minori irreperibili¹², che spesso cadono vittime di sfruttamento nei cantieri o nei campi oppure entrano nei circuiti della microcriminalità o, ancor peggio, nel mercato della prostituzione minorile.

Al giugno di quest'anno i minori irreperibili sono complessivamente 4.677. Fra questi, le cittadinanze più numerose sono rappresentate dall'Eritrea (14,6%), dalla Somalia (11,9%) e dall'Afghanistan (10%). Il numero degli allontanamenti nei primi 6 mesi del 2018 è pari a 1.179 MSNA, dei quali il 24,9% è di cittadinanza tunisina, il 22,1% di cittadinanza eritrea e il 6,2% di cittadinanza afgana. Solo l'anno scorso, invece, si sono resi irreperibili 2.440 dei 15.779 minori giunti da soli nel nostro Paese¹³.

I motivi per i quali i minori giunti in Italia (e in altri paesi europei) scompaiono non sono sempre spiegabili, come avevano sostenuto *l'Observer* ed altri quotidiani britannici in alcuni articoli del 2016, con la presenza di una “sostanziosa rete criminale paneuropea che intercetta i minori a fini di abuso sessuale e schiavitù”. Secondo alcuni studiosi, un'altra forte giustificazione è data dallo scollamento fra il modo in cui le autorità

10. Dati IOM al 7 ottobre 2018, fonte www.onuitalia.com/2018/10/10/iom-oltre-86-mila-arrivi-via-mare-in-europa-nel-2018-1783-vittime-solo-21313-gli-sbarchi-in-italia/.

11. *Save the Children*, Atlante dei minori stranieri non accompagnati – Crescere lontano da casa, www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/atlante-minori-stranieri-non-accompagnati-italia-2018.

12. Per irreperibili si intendono i minori stranieri non accompagnati per i quali è stato segnalato un allontanamento dalle autorità competenti alla Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione. L'allontanamento viene censito nel SIM (Sistema Informativo Minori istituito presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali) fino al compimento della maggiore età o a un nuovo eventuale rintraccio del minore. Il numero complessivo dei MSNA irreperibili sopra citato rappresenta lo stock degli allontanamenti registrati negli anni e relativi a soggetti ancora minorenni.

13. MSNA in Italia nell'ultimo triennio. Fonte Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, cit. x.

statali trattano i minori non accompagnati e l'idea e le previsioni che gli stessi minorenni si sono fatti rispetto al proprio progetto migratorio¹⁴. Spesso i minori soli che riescono a raggiungere l'Italia o altri paesi europei “si portano dietro obblighi familiari da soddisfare e debiti considerevoli che devono cominciare a ripagare in fretta”¹⁵. Questi giovani soli non possono permettersi di attendere il tempo necessario a completare la procedura d'asilo, *conditio sine qua non* per poter accedere al mercato del lavoro. Bisogna anche considerare che la realtà dell'accoglienza (con le sue rigide regole, le eccessive limitazioni, gli obblighi, ecc.) è spesso molto lontana dall'idea che ne avevano questi minori, molti dei quali aspirano a raggiungere i parenti o i conoscenti che vivono già in altri paesi europei e per questo scappano dai centri di accoglienza e si adattano a vivere per la strada finché non trovano i mezzi per raggiungerli. Purtroppo, accade spesso che, mancando altri interlocutori, per farlo chiedano aiuto ad associazioni criminali, con tutto ciò che ne può conseguire.

Oltre agli irreperibili, le bambine e le ragazze sole rappresentano un gruppo particolarmente vulnerabile.

Le MSNA presenti in Italia¹⁶ sono poco meno di un migliaio, cioè il 7,5% delle presenze totali di minori non accompagnati. Quasi la metà (48,3%) ha 17 anni, il 22,7% ha 16 anni, mentre le quindicenni rappresentano il 10,9%; elevata anche la componente con età inferiore a 15 anni il 18,2%.

La maggior part di queste ragazze proviene dalla Nigeria (36,9%)¹⁷; le altre nazioni maggiormente rappresentate sono l'Eritrea (17,8%), l'Albania (8,9%), la Costa d'Avorio (8,6%).

14. N. Sigona, J. Allsopp, *Mind the gap: why are unaccompanied children disappearing in their thousands?* (22/02/2016) Internet: www.opendemocracy.net/5050/nando-sigona-and-jennifer-allsopp/mind-gap-why-are-unaccompanied-children-disappearing-in-thous.

15. <https://openmigration.org/analisi/minori-non-accompagnati-il-buco-nel-sistema-che-ne-inghiotte-migliaia/>.

16. Il dato si riferisce al primo semestre del 2018.

17. “Dal 2015 a oggi il numero di donne e bambine nigeriane arrivate in Italia è raddoppiato e fa saltare ogni statistica sia sulla migrazione femminile che minorile: le bambine nigeriane rappresentano circa il 42% dei minori nigeriani ribaltando completamente la statistica generale sui minori (contro, ricordiamolo, il 7% sulla totalità dei minori). Facendo una stima rispetto agli ultimi anni, il numero di donne e bambine nigeriane è aumentato complessivamente quasi del 400%. Il numero spaventosamente in crescita mostra come la tratta si stia evolvendo a adeguando ai nostri sistemi normativi di prevenzione e contrasto. Rispetto alla migrazione femminile, uno dei più grossi rischi è non riuscire a essere altrettanto reattivi. Questo riguarda in misura minore le bambine e le ragazze e maggiormente il sistema di protezione internazionale e le donne “adulte”, ma apre il grande tema dell'efficacia degli strumenti di accoglienza e di tutela su cui, su carta, siamo primi in Europa”. Tratto da C. Bianchi, <http://gliasinirivista.org/2018/01/msna-minori-stranieri-non-accompagnati/> (ultima consultazione 27/11/2018).

Al 30 giugno 2018, Albania, Gambia, Egitto, Guinea, Costa d'Avorio ed Eritrea sono i primi Paesi di provenienza dei MSNA. Nel loro insieme sei cittadinanze rappresentano più della metà dei MSNA presenti in Italia (55,3%). Le altre cittadinanze maggiormente rappresentate sono quella nigeriana (879), quella maliana (748), senegalese (624), somala (542) e tunisina (441).

Rispetto ai due anni precedenti la rilevazione si è registrato un aumento significativo dei MSNA provenienti dalla Guinea, dalla Costa d'Avorio, e dalla Tunisia, più ridotto per quelli provenienti da Mali, Albania ed Eritrea; per le restanti cittadinanze si nota invece un decremento che diventa significativo per minori provenienti dall'Egitto, dimezzati rispetto a quelli presenti nello stesso periodo del 2016.

La Sicilia è la regione che accoglie il maggior numero di MSNA (5.699 minori, pari al 43,3% del totale), seguita dalla Lombardia (980 minori, pari al 7,5%), dal Lazio (921 minori, pari al 7%), dall'Emilia Romagna (862 minori, pari al 6,6%) e dalla Calabria (804 minori, pari al 6,1%).

MSNA: il progetto migratorio “*push-factors e pull-factors*”

Come ha ben messo in evidenza uno studio condotto alcuni anni fa da un gruppo di ricercatori del Centro Studi e Ricerche IDOS¹⁸, dall'analisi dei paesi d'origine dei MSNA emerge che essi provengono dalla periferia del sistema economico mondiale.

“All'origine dell'esperienza migratoria ci sono tanto i cosiddetti “*push-factors*” – conflitti, guerre, povertà generalizzata, instabilità sociale, prospettiva negativa del futuro che genera nei confronti dei minori una percezione prematura della loro responsabilità, ecc. – quanto i “*pull-factors*”, come l'immagine dell'Italia costruita tramite i “*feed-back*” positivi delle esperienze migratorie dei parenti/amici e tramite i mass-media, in particolare tramite i canali televisivi diffusi in questi paesi”¹⁹.

Dall'analisi delle biografie dei minori migranti e considerando i *push* e *pull factors* che ne determinano la scelta migratoria sono stati delineati quattro profili di minori non accompagnati in Italia²⁰.

18. Minori non accompagnati – European Commission – Europa EU, https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/emn-studies/unaccompanied-minors/14b_italy_national_report_on_unaccompanied_minors_updated_version_4aug10_it.pdf.

19. Ivi, p. 7.

20. Giovannetti M., *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per minori stranieri non accompagnati*, il Mulino, Bologna, 2008.

Per alcuni, si tratta di fuggire da guerre persecuzioni e conflitti, come per i minori che abbandonano Siria, Iraq, Afghanistan, Somalia, Eritrea, dove la loro vita è messa in pericolo quotidianamente. Questi minori, forzati da ragioni obiettive non hanno un progetto migratorio chiaro e “procedono a tentoni”.

Talvolta il minore è spinto dalla stessa famiglia che ripone nelle rimesse che il figlio potrà inviare a casa la speranza di uscire da situazioni economiche precarie. A questa tipologia appartenerebbero i numerosi minori albanesi presenti in Italia che hanno un “ampio bagaglio conoscitivo” e che nutrono grandi aspettative per quanto riguarda il nostro Paese, nonostante la mancanza di un percorso lavorativo ed abitativo chiaro.

Talvolta è lo stile di vita occidentale ad attrarre alcuni minori: essi vogliono vivere la vita che le trasmissioni televisive del nostro Paese hanno fatto loro immaginare.

Infine, ci sono i minori che si muovono spinti dalla destrutturazione sociale, per i quali la scelta di abbandonare il proprio paese è conseguenza dell'emigrazione di familiari o amici. Si tratta di minori che provengono da contesti familiari disgregati o assenti, incapaci di soddisfare le responsabilità genitoriali, oppure da contesti sociali ove la partenza è accettata con una sorta di rassegnazione, se non addirittura di “dovere”: “sono partiti tutti, non mi resta che partire anch'io”. Le condizioni socioeconomiche della famiglia di origine possono anche causare un fenomeno di “adulterizzazione dei minori”, che si evidenzia in ruoli sociali non idonei alla loro età e in una responsabilità interiorizzata in modo prematuro. Generalmente queste motivazioni si intrecciano le une con le altre: il sogno di vivere “un'altra vita” si può legare ai progetti economici della famiglia d'origine, allo stesso modo una situazione di destrutturazione sociale può avere come sfondo un contesto segnato da violenza e persecuzione²¹.

MSNA e CPIA

La presenza di MSNA iscritti presso la CPIA di Trieste è un fenomeno relativamente nuovo e in costante significativo aumento.

Dopo le prime sporadiche presenze, relative soprattutto a ragazze nigeriane vittime di tratta, il primo importante incremento si è registrato nel giugno 2016 con l'arrivo di un gruppo di 14 minori, tra i 16 e 17 anni, per lo più provenienti da Kosovo e Albania (12 dei 14 iscritti).

21. *Ibidem*.

Nel mese di settembre i ragazzi, che avevano un livello di conoscenza della lingua italiana assai eterogeneo, ma comunque non superiore all'A1, hanno iniziato a frequentare un corso intensivo di italiano da me tenuto, al fine di acquisire le competenze minime necessarie per l'iscrizione ai percorsi di primo livello per il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione (ex esame di licenza media) o per l'accesso ai vari corsi di formazione professionale, ove il criterio di ammissione era una conoscenza dell'italiano di livello A2.

Alla fine del corso, terminato a metà ottobre, 2 dei minori hanno potuto iscriversi al percorso di primo livello, 6 hanno iniziato a seguire come uditori (ma solo 3 hanno poi frequentato con continuità).

Nei mesi successivi, 8 dei ragazzi hanno partecipato al progetto Chance, organizzato dal CPIA²².

Il progetto si è articolato in tre parti: attività di alfabetizzazione linguistica e lezioni frontali finalizzate alla preparazione dell'esame di certificazione di lingua CILS (per la rimozione del principale ostacolo al percorso di autonomia), lezioni pratico-teoriche di saldatura a elettrodo e MIG (40 ore), presso l'ISIS Pertini di Monfalcone (conoscenze e competenze spendibili in una progettualità futura), supporto psicologico per i MSNA e il corpo docente coinvolto nel progetto.

Nel dicembre dello stesso anno è arrivata alla direzione del CPIA la richiesta di iscrizione di un gruppo di 35 MSNA accolti in una comunità del Carso. Essendo tutti i corsi già iniziati, non è stato possibile inserirli nelle attività curricolari. Nel corso dell'anno 2016, in conformità al Programma regionale immigrazione, l'istituto CPIA di Trieste era stato individuato come soggetto partner attuatore e responsabile della attività finalizzate al sostegno linguistico della popolazione straniera, adulta e minore, nel territorio di propria competenza, pertanto per rispondere alle esigenze di alfabetizzazione linguistica di questo nutrito gruppo di MSNA è stato possibile erogare un corso con fondi FAMI²³ a cui hanno partecipato 15 minori, di cui 12 kosovari e 3 albanesi.

Alla luce del continuo afflusso di minori soli, all'inizio dell'anno scolastico 2017/2018 è stata istituita una classe per il recupero delle competenze di base a cui risultavano iscritti 14 MSNA di tre diverse provenienze (Afghanistan, Pakistan, Kosovo), a cui nel mese di febbraio si sono aggiunti al-

22. Proposta progettuale – D.D. n. 1144 del 9 novembre 2016 (D.M. n. 663 del 1 settembre 2016, art. 4, fondi ex L. 440 ex L. 440) – Processi di integrazione dei minori stranieri non accompagnati e degli studenti stranieri di recente immigrazione.

23. Il "Fondo asilo migrazione e integrazione 2014-2020" (Fami)" è uno strumento finanziario istituito con Regolamento UE n. 516/2014 con l'obiettivo di promuovere una gestione integrata dei flussi migratori sostenendo tutti gli aspetti del fenomeno: asilo, integrazione e rimpatrio.

tri tre ragazzi kosovari. Tre minori soli provenienti dal Gambia, in Italia già da due anni, ma trasferiti nella nostra regione solo all'inizio di settembre, avendo un sufficiente livello di conoscenza della lingua italiana sono stati inseriti in un percorso di primo livello ed hanno frequentato come uditori anche le lezioni di italiano di questo gruppo. Altri MSNA sono stati inseriti individualmente in altri corsi di lingua italiana (Alfabetizzazione e PreA1).

Nello stesso anno scolastico (2017/18), per rispondere alle esigenze dei numerosi MSNA che si sono iscritti dopo il termine del 15 ottobre, sono stati organizzati con i fondi FAMI anche due corsi di livello A1 a cui hanno partecipato una ventina di minori.

Per quando riguarda la situazione dell'anno scolastico 2018/19, al 15 ottobre risultavano iscritti al nostro Centro 38 dei 42 minori che erano stati accolti a settembre. Uno dei ragazzi, con una discreta conoscenza della lingua italiana, è stato inserito nei percorsi per il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione; 21 minori, che ai test e/o ai colloqui iniziali avevano dimostrato di possedere un livello di italiano inferiore all'A1, sono stati inseriti in un corso per il solo recupero delle competenze linguistiche e svolgono 6 ore settimanali di italiano L2 (livello A1); i 16 minori restanti, con competenze linguistiche assai diversificate (da un livello A1 iniziale a un B1) hanno avuto accesso ad un corso per il recupero delle competenze di base propedeutico all'iscrizione ai percorsi di primo livello per il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione; il gruppo segue settimanalmente 6 ore di italiano, 2 di inglese e 2 di matematica.

L'ambito di intervento

La nostra realtà regionale e, nello specifico, quella provinciale registra la presenza preponderante di MSNA provenienti da Albania e Kosovo, gruppi che in questi ultimi mesi rappresentano la percentuale maggiore fra i MSNA anche su scala nazionale²⁴.

I minori non accompagnati necessitano di risposte nuove perché sono portatori di bisogni peculiari, la loro significativa presenza sul territorio richiede al CPIA la capacità di rispondere in modo adeguato alle specifiche esigenze di questo target.

In prima istanza la conoscenza di sé e la consapevolezza delle proprie scelte diventano tappe fondamentali per la realizzazione di un Patto formati-

24. *I Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) in Italia*, Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione – Div. II – Report di Monitoraggio – Dati al 30 giugno 2018, cit. p. 10.

vo individuale²⁵ e di un Piano Educativo Individualizzato²⁶ che sappiano andare oltre i margini ristretti di un anno scolastico e siano in grado di ridisegnare il futuro professionale e il progetto di vita di questi ragazzi, che spesso non sono frutto di una scelta ponderata o comunque libera, ma hanno origine dalle imposizioni o dalle aspettative del nucleo familiare di provenienza.

L'esperienza di questi ultimi tre anni mi ha dato modo di verificare quanto già ipotizzato da diverse ricerche sui minori soli²⁷, ossia che molti di questi ragazzi, in particolar modo proprio quelli provenienti da Albania e Kosovo, arrivano in Italia con una sorta di “futuro predeterminato” costruito dalle famiglie d'origine che, a causa di innegabili, precarie situazioni economiche, spingono il figlio ad emigrare nella speranza di migliorare la propria condizione con le rimesse che egli potrà inviare a casa. Per molti minori kosovari e albanesi, quindi, l'unico obiettivo è quello di trovare un lavoro poco qualificato che però permetta loro di guadagnare subito. Altri sono attirati dalla possibilità di facili guadagni e quindi si dicono disposti a delinquere pur di ottenerli. Alla domanda: “Ma se tu potessi scegliere, cosa vorresti fare?” non sanno quasi mai rispondere perché è una domanda che pochi di loro si sono posti.

L'obiettivo del mio progetto è quindi quello di permettere a questi ragazzi di trovare una risposta a questa domanda e, dove possibile, di portarli a modificare il proprio progetto di vita.

A tale scopo diventa fondamentale realizzare un percorso orientativo che consenta a ogni ragazzo di scoprire i propri interessi personali e professionali e al contempo di conoscere la realtà lavorativa della nostra

25. Il Patto Formativo Individuale è lo strumento che consente di personalizzare i percorsi degli adulti che si iscrivono al CPIA attraverso il riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall'adulto; per la definizione del “Patto formativo individuale” i Centri costituiscono specifiche Commissioni composte dai docenti dei gruppi di livello e, per gli adulti stranieri, eventualmente integrate da esperti e/o mediatori linguistici in relazione alla tipologia di utenti e di percorsi. Esso rappresenta, inoltre, il termine di riferimento per la valutazione e l'esame di Stato.

26. Il PEI, Piano Educativo Individualizzato, di un MSNA consiste nella definizione di un programma individualizzato di accoglienza integrata che vede coinvolti, oltre al minore, gli operatori della struttura di accoglienza e l'assistente sociale del Servizio Sociale del Comune di riferimento, i quali dovrebbero operare in sinergia con la scuola. PEI deve essere costruito sulla base della storia del ragazzo/a e dei suoi bisogni; deve contenere gli obiettivi (personali, scolastico-formativi, di integrazione lavorativa, di integrazione sociale sul territorio) che ci si prefigge di raggiungere.

27. Colombo F., *Minori stranieri non accompagnati in Italia: profili, numeri e leggi*, 20 luglio 2018 – Internet www.lenius.it/minori-stranieri-non-accompagnati-in-italia/; EMN – Minori non accompagnati: aspetti quantitativi e politiche in materia di accoglienza, rimpatrio e integrazione, cit.; Stano A., *MSNA le dimensioni di un fenomeno in crescita*, www.salvisjuribus.it/minori-stranieri-non-accompagnati-le-dimensioni-di-un-fenomeno-in-crescita/.

regione. Il principale ostacolo che ci si trova ad affrontare è rappresentato dalla lingua: una scarsa o nulla conoscenza della lingua italiana rende difficoltoso intraprendere qualsiasi percorso ed è quindi necessario trovare strumenti atti ad aggirare lo scoglio linguistico.

La ricerca

In Italia, l'orientamento è considerato una fondamentale "componente strutturale del processo formativo di ogni persona lungo tutto l'arco della vita ed è ritenuto un'attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado, costituendo parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia"²⁸.

I minori in Italia possono quindi avvalersi di specifiche attività svolte dai docenti, fin dall'inizio del loro percorso scolastico. Nella nostra regione, tali attività possono essere coadiuvate dal COR, Centro Regionale di Orientamento, che offre personale qualificato e un'esperienza decennale²⁹. I COR sono dislocati sull'intero territorio regionale.

Per immigrati e stranieri i COR offrono un servizio informativo specifico sul sistema educativo italiano e sulle procedure per il riconoscimento in Italia dei titoli di studio conseguiti all'estero. Purtroppo, tutti questi servizi sono offerti solo in lingua italiana e richiedono una solida conoscenza dell'italiano.

Nel lavoro con tutti i MSNA obiettivo delle attività di orientamento è l'autonomia del minore, che viene riconosciuta come capacità essenziale affinché il soggetto possa vivere in una società complessa e povera di protezioni e garanzie. Per questo motivo l'orientamento è parte essenziale del processo di educazione e di formazione integrale della persona in un'ottica di educazione permanente, ovvero quella "attenzione alla persona che corrisponde alla piena espressione della sua identità, professionalità e vocazione in riferimento alla realtà in cui essa in cui essa vive"³⁰.

Orientare significa quindi fare in modo che il minore diventi consapevole dei propri interessi e delle proprie attitudini, e al contempo possa conoscere le realtà lavorative territoriali.

28. Circolare Ministeriale n. 182 del 22 luglio 1999, L'orientamento nelle scuole materne ed elementari – Progetto ORME: attuazione e prosecuzione, Internet www.pavonerisorse.it/autonomia/orme0899.htm.

29. Centro regionale di orientamento FVG, link: www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/istruzione-ricerca/studiare/FOGLIA6/.

30. Costa V., Maselli, *I Minori Stranieri Non Accompagnati. Verso un unico sistema di accoglienza. Interventi e strumenti finalizzati alla formazione e all'inclusione sociale dei MSNA*, Webinar Co_alizione: <https://co-alizione.cittalia.com/webinar/>.

Come si è sopra accennato, le più basilari attività di orientamento si scontrano con una conoscenza limitata o, a volte, nulla della lingua italiana, condizione che, a fronte di un'elevata specificità del linguaggio settoriale proprio delle attività orientative, di fatto esclude la possibilità per questi minori, come per tutti gli immigrati che non padroneggiano la lingua italiana, di partecipare agevolmente alle numerose attività organizzate a scopo orientativo.

In questa situazione le scelte vengono prese da altri, e sono vissute, in continuità con i progetti migratori delle famiglie, se non come imposizioni, certamente non come atti di scelta autonoma e consapevole.

I minori hanno però il diritto di partecipare attivamente alle decisioni che li riguardano, secondo modalità che tengano conto dell'età, del grado di maturità e delle singole capacità e attitudini³¹. Senza un loro coinvolgimento diretto e partecipe qualsiasi intervento è destinato all'insuccesso o genera frustrazioni.

La ricerca mira a sperimentare strumenti che possano aiutare i MSNA a intraprendere progetti di vita come esiti di scelte che, pur tenendo conto delle reali possibilità offerte dal territorio, possano dirsi libere e soprattutto basate su una maggior conoscenza di sé.

Nella piena consapevolezza che non esistono "bacchette magiche"³² si è cercato di costruire un percorso semplice anche se non esaustivo.

L'obiettivo della ricerca era quello di verificare se una maggior conoscenza di sé e una più approfondita conoscenza degli interessi connessi alle diverse realtà lavorative avrebbero avuto ricadute rispetto alle scelte manifestate a inizio percorso. A tal fine sono stati costruiti due strumenti: un questionario in albanese volto ad individuare il significato che i minori attribuivano al lavoro e la traduzione in albanese di un questionario degli interessi. Stante l'assenza di finanziamenti al progetto durante la realizzazione della ricerca non ho potuto avvalermi, come avrei desiderato, dell'appoggio di un'esperto/a per la mediazione linguistico culturale.

Schema della ricerca

In considerazione dei tempi e delle risorse a mia disposizione, la ricerca è stata così strutturata:

Fase uno (mese di ottobre)

1. Realizzazione del questionario per valutare quali sono le idee di lavoro maturate dai minori.

31. Convezione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, artt. 5 e 12.

32. Zoletto D. (2008), *Intercultura e inclusione. Sguardi, contesti, punti di forza e criticità*, Materiale del corso (Progetto ricerca-azione), Università degli Studi di Udine.

2. Realizzazione di un questionario in albanese per valutare gli interessi professionali.

Fase due (mese di novembre)

1. Attività di preparazione alla somministrazione del primo questionario: i ragazzi sono invitati a riflettere sull'idea che hanno di lavoro e sul tipo di lavoro da loro ritenuto ideale.
2. Somministrazione del primo questionario e discussione sui risultati all'interno del gruppo.
3. Somministrazione del secondo questionario (interessi).
4. Analisi dei risultati ottenuti e rilevazione delle congruenze o delle eventuali incongruenze rispetto alle scelte espresse inizialmente dai soggetti.

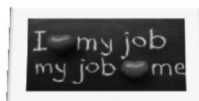
Avvio delle attività

Le attività sono iniziate a novembre 2019 e si sono rivolte a 16 minori kosovari e albanesi provenienti da due gruppi classe. La quasi totalità dei ragazzi ha già compiuto diciassette anni e percepisce con preoccupazione l'avvicinarsi del momento dell'uscita dalla comunità di accoglienza. Senza aver trovato un percorso di studio o un lavoro, la maggior età non potrà che coincidere con il fallimento del progetto migratorio del minore.

Il questionario sull'idea di lavoro

La prima fase ha visto la presentazione di un breve questionario sull'idea di lavoro. Ai ragazzi veniva chiesto di scegliere fra sei proposte: 1) Guadagnare e avere sicurezza economica; 2) Avere successo e prestigio sociale; 3) Sentirsi realizzato; 4) Costruire il proprio futuro; 5) Aiutare economicamente la propria famiglia; 6) Sentirsi parte della società. Qui di seguito un'immagine del questionario tradotto.

Per mua puna eshte...



- 1 Te fitoj para dhe te kem siguri ekonomike.
- 2 Te kem sukses dhe mirqenje sociale.
- 3 Te ndihem l arritur.
- 4 Te ndertoj te ardhmen time.
- 5 Te ndihmoj familjen time ekonomikisht.
- 6 Te ndihem pjese e shoqerise.

L'aiuto di un minore con un buon livello di italiano mi ha dato modo di rispondere alle richieste di chiarimento di tre dei partecipanti. I minori, sul retro del foglio, dovevano anche indicare (eventualmente anche nella loro lingua) qual era il lavoro che essi idealmente avrebbero voluto fare. Gli esiti del questionario sono rappresentati nell'istogramma qui di seguito riportato.



I dati confermano che il progetto migratorio per la metà di questi minori è connesso in primo luogo alla necessità di trovare un lavoro per aiutare economicamente la propria famiglia, ma per il 31% esso è invece un mezzo per costruire il proprio futuro. Sentirsi realizzato, avere successo, guadagnare e avere sicurezza economica hanno registrato una sola scelta (6%). L'idea che il lavoro possa essere mezzo per integrarsi nella società non è presente in nessuno dei minori del gruppo di ricerca.

Per quanto riguarda i lavori indicati come ideali, dall'analisi dei dati emerge che la scelta di aiutare le famiglie è correlata a professioni quali l'operaio (2), il parrucchiere (2), il saldatore (2), il pulitore (1) e il muratore

(1). Fare invece il calciatore (2), il meccanico (2), il cuoco (1) nella visione di tre di questi ragazzi permetterebbe loro di costruirsi il proprio futuro. Per un minore fare l'elettricista rappresenterebbe un modo per realizzare se stesso, mentre per un altro essere un *businessman* garantirebbe successo e prestigio sociale, uno dei ragazzi associa al mestiere di poliziotto la possibilità di ottenere guadagno e sicurezza economica.

Il secondo strumento da me utilizzato è stato costruito proprio alla luce delle difficoltà linguistiche sopra evidenziate, che di fatto precludono ai minori neoarrivati la possibilità di intraprendere i necessari percorsi orientativi. Lo strumento è perfettibile, ma rappresenta comunque un tentativo di risposta ad un bisogno molto forte ed impellente di questo target, soprattutto quando i limiti d'età rendono assai ridotta nel tempo la permanenza di ragazzi nelle comunità di accoglienza. Considerato che, il più delle volte, un MSNA non è nelle condizioni di avere consapevolezza delle motivazioni e delle competenze di cui dispone e della loro reale spendibilità sul territorio, diventa prioritario tentare di dare in tempi brevi, seppur con strumenti limitati, una risposta a questo bisogno. Ecco dunque che diventa necessario ipotizzare percorsi attuabili anche in assenza di competenze linguistiche elevate.

Dopo una lunga ricerca, fra diversi siti di centri di orientamento regionali che offrivano la possibilità di effettuare on line questionari per l'autovalutazione degli interessi, ho individuato un questionario che rispondeva ai requisiti di brevità (solo 60 domande), facilità di accesso (non necessitava di registrazione), facilità di utilizzo (le istruzioni erano semplici), funzionalità (il modulo ha una logica di valutazione automatica delle scelte effettuate e può essere utilizzato off line)³³.

Non potendo intervenire sul file originale, ho dovuto far svolgere ai ragazzi il questionario in lingua albanese su carta ed in seguito ho inserito le loro risposte sul modello in italiano.

I ragazzi dovevano valutare una serie di 60 attività assegnando un valore da 0 a 4, dove 0 significava "Per niente" e 4 corrispondeva a "Moltissimo".

Nelle avvertenze alla compilazione, veniva specificato che il questionario non aveva carattere predittivo, ma che aveva lo scopo di offrire degli spunti di riflessione sui diversi percorsi.

Dal computo dei punteggi assegnati alle diverse attività venivano delineati i profili corrispondenti. Nel caso in cui più profili avessero ottenuto punteggi uguali o simili, il ragazzo veniva invitato a leggerli entrambi. Veniva poi consigliato di leggere comunque tutti i sei profili per avere una panoramica completa dei percorsi formativi e degli ambiti ad essi collegati.

33. Il questionario è stato scaricato dal sito della regione Piemonte al link www.regione.piemonte.it/orientamento/s1g/cms/images/files/questionario.pdf.

Esiti del questionario sugli interessi professionali

Il questionario proposto rimandava ai sei profili dettagliati nella tabella sottostante, alla descrizione delle caratteristiche delle persone che rientravano nel profilo, venivano associate attività e professioni correlate.

	Descrizione profilo	Attività e professioni correlate
A	Le persone che totalizzano una maggioranza di punti in questo profilo sono generalmente pratiche, costanti, tenaci, se si pongono degli obiettivi tendono a raggiungerli anche se costano fatica. Amano svolgere attività concrete che prevedono l'utilizzo di doti manuali; lavorare con strumenti e macchine; utilizzare attrezzi e utensili.	Ti riconosci in questa descrizione? Ti senti portato per le attività intellettuali e di ricerca? Possiedi spiccate doti matematiche e scientifiche? Ti piacerebbe diventare chimico, odontotecnico, ottico, biologo, perito elettronico, programmatore, matematico, statistico?
B	Le persone che totalizzano una maggioranza di punti in questo profilo sono generalmente curiose, intraprendenti, precise, metodiche, razionali. Hanno spiccate capacità matematiche e scientifiche. Amano svolgere attività intellettuali e non ripetitive; sono molto interessate alla scienza e alla attività di ricerca, raccolta, analisi e interpretazione dei dati; vogliono apprendere sempre cose nuove.	Ti riconosci in questa descrizione? Ti senti portato per le attività intellettuali e di ricerca? Possiedi spiccate doti matematiche e scientifiche? Ti piacerebbe diventare chimico, odontotecnico, ottico, biologo, perito elettronico, programmatore, matematico, statistico?
C	Le persone che totalizzano una maggioranza di punti in questo profilo sono generalmente originali, creative e anticonformiste. Hanno spiccate capacità artistiche, creative, musicali e di scrittura. Amano svolgere attività non ripetitive e originali in contesti lavorativi informali dove possono esprimere liberamente le proprie capacità artistiche e creative.	Ti riconosci in questa descrizione? Ti senti portato per le attività creative e artistiche? Ti piace progettare e creare? Ti piace esprimere la tua creatività? Ti piacerebbe diventare vetrinista, copywriter, fotografo, scrittore, insegnante di musica teatro e danza, stilista, disegnatore o illustratore di fumetti, pubblicitario, musicista, truccatore, parrucchiere, attore, regista, compositore, costumista, scenografo, ebanista?
D	Le persone che totalizzano una maggioranza di punti in questo profilo sono generalmente socievoli, gentili, estroverse, portate all'ascolto. Hanno spiccate doti relazionali e comunicative, riescono a mettersi nei panni degli altri, sanno ascoltare. Amano svolgere lavori a contatto con altre persone al fine di poterle aiutare. Prediligono lavorare in gruppo.	Ti riconosci in questa descrizione? Ti senti portato per le attività a contatto con le persone? Ti piace ascoltare i bisogni e i problemi degli altri? Ti piace prenderti cura delle altre persone? Ti piacerebbe diventare insegnante, formatore, orientatore, assistente sociale, psicologo, animatore turistico, addetto informazioni, estetista, parrucchiere, ottico, odontotecnico, selezionatore del personale, addetto vendite?
E	Le persone che totalizzano una maggioranza di punti in questo profilo sono generalmente ottimiste, energiche, persuasive. Hanno forti doti di leadership, posseggono uno spiccato senso pratico e approfondite competenze gestionali, non hanno timore di rischiare. Amano svolgere attività che comportano l'assunzione di grosse responsabilità e la direzione di altre persone.	Ti riconosci in questa descrizione? Ti senti portato per le attività manageriali? Ti piace prendere decisioni anche se potrebbero comportare dei rischi? Ti senti portato a coordinare e gestire persone e risorse? Ti piacerebbe diventare direttore di centro commerciale, responsabile di reparto, responsabile di finanza, direttore commerciale, responsabile marketing, direttore di ufficio turistico, direttore di albergo, <i>maitre</i> , capo sala?
F	Le persone che totalizzano una maggioranza di punti in questo profilo sono generalmente ordinate, precise, calme, efficienti. Hanno senso pratico e organizzativo, posseggono spiccate doti matematiche e amministrative. Amano svolgere attività routinarie e di precisione in ambienti ordinati.	Ti riconosci in questa descrizione? Ti senti portato per le attività esecutive? Ti piacerebbe lavorare in ambienti chiusi (uffici, fabbriche)? Ti reputi una persona ordinata e precisa? Ti piacerebbe diventare segretaria, impiegato amministrativo, commesso, addetto servizi biglietteria e prenotazioni, bibliotecario, interprete e traduttore, cassiere, centralinista, operaio di catena di montaggio?

Dei 16 minori che hanno compilato il questionario, 7 hanno ottenuto risultati indirizzati ad un profilo ben definito (2A, 3E, 1D), ma solo 3 corrispondevano all'attività professionale indicata inizialmente come desiderata, per 4 di loro i profili erano notevolmente distanti da quello in cui poteva rientrare la professione scelta.

PROFILO ATTRIBUITO	PROFESSIONE AUSPICATA	PROFILO PROFESSIONE	CORRISPONDENZA PROFILO/PROFESSIONE
A	PARRUCCHIERE	A	CORRISPONDENZA
E	SALDATORE	A	NON CORRISPONDENZA
E	PARRUCCHIERE	A	NON CORRISPONDENZA
D	PULITORE	A	NON CORRISPONDENZA
E	MURATORE	A	NON CORRISPONDENZA
A	MECCANICO	A	CORRISPONDENZA
A	SALDATORE	A	CORRISPONDENZA

Esiti con due profili di riferimento sono stati conseguiti da 7 ragazzi, in 4 casi c'era corrispondenza (in due parziale) fra la professione scelta e quelle comprese in uno dei due profili.

PROFILO ATTRIBUITO	PROFESSIONE AUSPICATA	PROFILO PROFESSIONE	CORRISPONDENZA PROFILO/PROFESSIONE
A - E	OPERAIO	A	UNA CORRISPONDENZA
D - E	CALCIATORE	(E)	PARZIALE CORRISPONDENZA
C - D	OPERAIO	A	NON CORRISPONDENZA
D - F	ELETRICISTA	A	NON CORRISPONDENZA
D - A	MECCANICO	A	UNA CORRISPONDENZA
D - E	POLIZIOTTO	D	NON CORRISPONDENZA
D - E	CALCIATORE	(E)	PARZIALE CORRISPONDENZA

Due minori hanno ottenuto 3 profili con pari punteggi, in un caso uno fra i tre profili indicati era corrispondente alle scelte lavorative effettuate.

PROFILO ATTRIBUITO	PROFESSIONE AUSPICATA	PROFILO PROFESSIONE	CORRISPONDENZA PROFILO/PROFESSIONE
B - E - D	BUSINESSMAN	E	UNA CORRISPONDENZA
C - D - E	CUOCO	A	NON CORRISPONDENZA

I profili più delineati sono quello D e quello E, seguiti dal profilo A, che però è il più rispondente alle scelte lavorative espresse prima della compilazione.

Conclusione della seconda fase della ricerca

Le attività realizzate durante la prima parte della ricerca hanno visto la partecipazione attiva di tutti i minori stranieri non accompagnati coinvolti.

Dai colloqui svolti con i ragazzi a commento dei risultati del questionario sugli interessi e a conclusione di questa fase della ricerca, emerge la loro incapacità ad ambire alla prosecuzione degli studi o della formazione. Nonostante la discrepanza che riconoscono tra il lavoro che vogliono trovare e il profilo professionale che emerge dal computo delle risposte date al questionario, il loro unico obiettivo resta quello di trovare presto un lavoro per aiutare la famiglia o che permetta loro di restare in Italia, attraverso la conversione del permesso di soggiorno per minore età in permesso di soggiorno per lavoro subordinato.

Il senso di responsabilità che sentono rispetto al mandato migratorio delle famiglie, unito alla paura di non riuscire a trovare un'occupazione entro il limite del compimento dei 18 anni rappresenta un forte deterrente nella considerazione di intraprendere qualsiasi percorso scolastico o formativo. La paura costante di non trovare un lavoro in tempo unita alla preoccupazione generata dal timore di non corrispondere alle aspettative dei genitori, in un momento così delicato qual è quello dell'adolescenza che essi stanno, nonostante tutto, attraversando, pongono questi minori nella condizione di non sentirsi realmente liberi di scegliere. La non scelta è una condizione da non sottovalutare, in quanto può generare sentimenti di frustrazione e di insoddisfazione che possono sfociare in manifestazioni di rabbia, di aggressività, di chiusura in se stessi e di completo disinteresse, come ho già avuto modo di constatare nella mia attività con i MSNA negli anni precedenti. In quest'ottica un intervento orientativo come quello qui ipotizzato potrebbe assumere una funzione decisiva anche per evitare comportamenti devianti o autodistruttivi.

Riferimenti bibliografici

- Anzaldi, A., Guarnier, T., in collaborazione con Save the Children Italia Onlus e Ministero dell'Interno (2014), *Viaggio nel mondo dei minori stranieri non accompagnati: un'analisi giuridico-fattuale*, Copyright Edizioni Fondazione Basso, Roma.
- Attanasio, L. (2016), *Il bagaglio Migranti minori non accompagnati: il fenomeno in Italia, i numeri, le storie*, Albeggi editore, Roma.
- Berbari U., (2014), *Cultura e integrazione: uniti dalle diversità*, FrancoAngeli, Milano.
- Boerchi, Magnano (2013), *Inventario iconografico degli interessi professionali (3IP)*, Collana di strumenti per l'orientamento, Vita e Pensiero, Milano.
- D'Ignazi, P. (2008), *Ragazzi immigrati, L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali per la continuità tra livelli scolastici*, Erickson, Trento.

- Drammeh, L. (2010), *Progetti di vita per minori stranieri non accompagnati. Manuale per gli operatori sociali attivi sul territorio*, Collana Migration, Edizioni del Consiglio d'Europa.
- Giordano, A. (2014), *Movimenti di popolazione*, LUISS University Press, Roma.
- Giovannetti, M. (2008), *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per minori stranieri non accompagnati*, il Mulino, Bologna.
- Giovannetti, M. (a cura di) (2016), *VI Rapporto Anci. I comuni e le politiche di accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. Un'analisi longitudinale a guida dei percorsi futuri*, Fondazione Anci ricerche, CittaItalia.
- Punto di Contatto Nazionale per l'Italia nella Rete Europea per le Migrazioni EMN et al. (2009), *Minori non accompagnati: aspetti quantitativi e politiche in materia di accoglienza, rimpatrio e integrazione*, emnitaly.it, Roma.
- Rigo, E. (2016), "Donne attraverso il Mediterraneo. Una prospettiva di genere sulla protezione internazionale", *Politeia*, XXXII, 124, ISSN 1128-2401.
- Rorandelli, R. (2016), "Come gestire la crisi dei migranti", *Internazionale*, 1440, 18-22.
- The New York Times (2016), "Ignorare i profughi non servirà", *Internazionale*, 1156, 17.
- Zoletto, D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- Zoletto, D. (2015), "Postcoloniale. Una prospettiva per la ricerca e l'intervento in pedagogia", in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 93-112.
- Zoletto, D. (2018), *Intercultura e inclusione, sguardi, contesti, punti di forza e criticità*, Materiale del corso (Progetto ricerca-azione), Università degli Studi di Udine.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835113041

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

RICERCA-AZIONE E TRASFORMAZIONE DELLE PRATICHE DIDATTICHE

La pubblicazione raccoglie l'esperienza di ricerca-azione condotta nelle scuole del Friuli-Venezia Giulia nell'ambito del Master di I livello e Corso di aggiornamento professionale in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" dell'Università degli Studi di Udine.

La regia delle attività, inserite nel "Piano pluriennale di formazione docenti e dirigenti di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri", è stata curata dall'Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia in collaborazione con l'Università degli Studi di Udine e la rete di scopo con capofila l'ISIS Pertini di Monfalcone.

Paola Floreancig è dirigente tecnico presso l'Ufficio Scolastico Regionale del Friuli-Venezia Giulia. Coordina le attività relative alle aree dell'educazione degli adulti, dell'internazionalizzazione e delle lingue.

Fabiana Fusco è professoressa ordinaria di Linguistica presso l'Università di Udine, dove insegna Linguistica e Studi di genere. I suoi interessi scientifici comprendono, oltre alla linguistica del contatto, la sociolinguistica e il "neoplurilinguismo" in Italia, tema su cui ha pubblicato *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine* (Roma, 2017).

Flavia Virgilio è dirigente scolastica del CPIA di Udine e docente a contratto dell'Università di Udine. Si occupa di antropologia dell'educazione e di educazione degli adulti con particolare attenzione ai contesti informali e all'internazionalizzazione.

Francesca Zanon è professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università di Udine, dove insegna Didattica generale e Tecnologie didattiche. I suoi ambiti di interesse scientifico sono le metodologie didattiche e l'influenza delle tecnologie nell'agire didattico, temi sui quali è autrice di numerose pubblicazioni nazionali e internazionali.

Davide Zoletto è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Udine, dove insegna Pedagogia interculturale e Pedagogia sociale. I suoi ambiti di ricerca principali sono la teoria dell'educazione e la ricerca pedagogica in contesti ad alta complessità socioculturale. Fra le pubblicazioni più recenti: *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione* (Milano, 2019).