La pubblicazione è stata curata da:
Mariapia Pierandrei
Ottavia Re Fraschini
Stefano Montorfano

PASSO DOPO PASSO

Guida pratica all'accoglienza dei minori stranieri nella scuola italiana

Associazione LULE, 2008

Associazione LULE, 2008

A tutti i bambini stranieri e alle loro famiglie
che in questi anni ci hanno insegnato a guardare oltre i confini
culturali e le logiche individualiste

a tutti gli insegnanti, facilitatori, mediatori che hanno condiviso
con noi questi anni di lavoro incrociando spinte emotive
e professionali, paure e delusioni

a tutti quelli che credono nel bisogno umani di incontrare
e conoscere l'altro diverso da sè.

INTRODUZIONE

L'accoglienza dell'alunno straniero nella scuola italiana diventa, nell'esperienza pratica, sempre più un punto nodale su cui soffermare l'attenzione. La scuola è chiamata a rivedere il suo ruolo educativo e a mettere in gioco modalità didattiche e strategie organizzative adeguate ai nuovi alunni. Si ritiene opportuno fare due considerazioni per fotografare meglio la situazione italiana, sia per definire le strategie educative da adottare sia per intuire la percezione che di questo fenomeno hanno gli insegnanti, le famiglie e l'opinione pubblica in generale.
<<La prima è che la presenza di alunni stranieri è molto disomogenea e differenziata sul territorio nazionale. La concentrazione di alunni stranieri è molto più elevata nelle aree del Centro e del Nord del Paese, in particolare nel Nord-Est ed investe non solo le grandi città, ma anche i piccoli centri.
La seconda considerazione relativa alla realtà italiana è che il cambiamento è stato rapidissimo. Nel triennio 2004/2006 l'incremento di alunni con cittadinanza non italiana è stato mediamente di circa 60 mila unità all'anno, portando, nell'anno scolastico 2005/2006, il totale degli alunni stranieri oltre le 400 mila unità; con un'incidenza, rispetto alla popolazione scolastica complessiva, di circa il 5%.
E' questa una realtà dinamica che pone problemi che non sono né da sottovalutare, né da drammatizzare, ma che vanno realisticamente affrontati nel confronto con le politiche educative di altri Paesi.
L'Italia sta passando dalla prima fase, nella quale la scuola si è trovata ad affrontare il fenomeno come emergenza, ad una fase di valutazione delle esperienze già realizzate e di programmazione degli interventi. La presenza di alunni

stranieri è un dato strutturale e riguarda tutto il sistema scolastico. E' necessario, dunque, individuare le migliori pratiche e disseminarle nel rispetto del Piano dell'offerta formativa e dell'autonomia scolastica, d'intesa con gli Enti locali e gli altri soggetti che sul territorio interagiscono per l'integrazione>>[1].

E' all'interno di questo scenario che L'associazione Lule ha sviluppato le proprie esperienze, maturate dal 2002 ad oggi, nella collaborazione con oltre 40 scuole della provincia di Milano. La guida "Passo dopo Passo" nasce dal progetto "Il mondo a scuola" previsto dal Piano Sociale di Zona del distretto di Abbiategrasso. L'intento della guida è quello di accompagnare insegnanti e operatori nel processo di accoglienza dei minori delle famiglie straniere seguendo le Linee Guida del Ministero dell'Istruzione con l'arricchimento delle esperienze maturate nella collaborazione con le scuole.

---

[1] *Linee Guida per l'Accoglienza e l'Integrazione degli alunni stranieri*, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per l'Istruzione. Dipartimento Generale per lo studente.

CAPITOLO 1

Chi è lo straniero? L'incontro con l'alterità

D. G. e A. F. - Classe V A
Scuola Primaria Statale
Rosate (Mi)

1. CHI E' LO STRANIERO?: L'INCONTRO CON L'ALTERITA'

Secondo il filosofo Deridda lo straniero è << colui che pone la prima domanda, che mi mette in discussione>>.[2] Il mettere in discussione la nostra scala di valori fa sentire gli autoctoni spaventati e crea inquietudine e sospetti. Da questa prospettiva non è più soltanto il migrante a vivere in una dimensione di "pericolo" ma lo è anche la società d'accoglienza: è in gioco tra i due soggetti una dinamica identitaria ed è, quindi, da una duplice prospettiva che andrebbe affrontato il problema.
Il migrante porta con sé il suo essere "altro" e le rappresentazioni che si è fatto della società d'accoglienza, mentre quest' ultima si fa forza del suo sistema di valori e spesso si arrocca su stereotipi che anch'essa si crea rispetto allo straniero.
Questo schema d'incontro, se rimanesse rigido sulle posizioni descritte, creerebbe inevitabilmente una situazione di grave conflitto. E' dal modo in cui avviene l'incontro che dipende il seguito, e nell'incontro con l'altro ognuno di noi sperimenta un'esperienza unica e fondamentale.
L'approccio all'incontro diventa perciò cruciale e si rende necessario decidere quale atteggiamento adottare davanti all'altro. Molti sono i modi, uno di questi potrebbe essere la "guerra", un altro la chiusura ai fini della difesa e della sicurezza personale (modello piuttosto in voga in questi tempi..). Una terza possibilità, infine, è quella del dialogo e dell'apertura.[3]

---

[2] J. Deridda, *Sull'ospitalità*, Baldini e Castoldi
[3] R. Kapuscinski, *Incontrare lo straniero, un evento fondamentale*, discorso dell'autore pubblicato da Il Manifesto/Le monde diplomatique, gennaio 2006

Nelle origini della nostra storia non possiamo che trovare le radici dell'apertura e dell'ospitalità per esempio nella storia di Ulisse o nei racconti biblici.
Ulisse, di ritorno a Itaca, è infatti protetto da quella credenza greca per cui ogni viandante deve essere trattato con riguardo in quanto potrebbe nascondersi, sotto mentite spoglie, una divinità in visita agli uomini. L'ospitalità era, perciò, considerata suprema virtù dai greci dell'epoca omerica.
Nella Bibbia un esempio su tutti è la storia degli abitanti di Sodoma e Gomorra che, come ci ricorda Moni Ovadia nel suo libro " Vai a te stesso", vengono puniti perché commettono <<il crimine irredimibile di essere ostili allo straniero. E per questo peccato non c'è remissione possibile.>>[4] In questo libro Ovadia ci ricorda anche che <<c'è un solo modo di vivere in pace su questa terra: da straniero fra gli stranieri.>>[5]
E allora se è vero che ogni cultura fatica ad adeguarsi e a capire le altre questo è un invito da tener presente per affrontare l'incontro nel modo adeguato.
L'essere straniero fra stranieri significa, perciò, uscire da noi stessi, decentrarci, fare nostra una prospettiva diversa, accogliere l'altro. Questo percorso ci deve condurre alla concretizzazione di un'azione adeguata alla realizzazione di un incontro che non sia né la negazione dell'altro, né tanto meno la negazione di noi stessi. Le reazioni di chi vuole rinunciare alla propria cultura per non disturbare o turbare gli "altri" non sono proficue. In alcune scuole, per esempio, si sono presi provvedimenti particolari, come quello di non esporre il Crocifisso o non cantare le canzoni natalizie. Ognuno di noi dovrebbe, al contrario, saper valorizzare ciò che culturalmente appartiene a sé e agli

---

[4] Moni Ovadia, *Vai a te stesso*, Einaudi, pag. 28
[5] Ibidem, p. 35

altri in un'ottica interculturale, << L'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia la costruzione ed il rafforzamento di comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco arricchimento entro la convivenza delle differenze>>[6].

[6] *Linee Guida per l'Accoglienza e l'Integrazione degli alunni stranieri*, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per l'Istruzione. Dipartimento Generale per lo studente.

CAPITOLO 2

La scuola come luogo d'incontro

E. C. e G. M - Classe V A
Scuola Primaria Statale
Rosate (Mi)

2. LA SCUOLA COME LUOGO D'INCONTRO

<<L'Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale. Si sta delineando in Italia una scuola delle cittadinanze, europea nel suo orizzonte, radicata nell'identità nazionale, capace di valorizzare le tante identità locali e, nel contempo, di far dialogare la molteplicità delle culture entro una cornice di valori condivisi.
La scuola infatti è un luogo centrale per la costruzione e condivisione di regole comuni, in quanto può agire attivando una pratica di vita quotidiana che si richiami al rispetto delle forme democratiche di convivenza e, soprattutto, può trasmettere le conoscenze storiche, sociali, giuridiche ed economiche che sono saperi indispensabili nella formazione della cittadinanza societaria.>>[7]
Affinché il bambino straniero e la sua famiglia si possano sentire accolti a scuola è importante creare un contesto comunicativo che agevoli l'incontro e la conoscenza degli attori coinvolti.
In questo luogo la famiglia deve poter esprimere le proprie curiosità ed aspettative rispetto al percorso scolastico, e la scuola deve definire le modalità didattiche e di partecipazione da parte della famiglia stessa.
Spesso però è lo stesso concetto di scuola a non essere condiviso, perché per esempio in alcune culture il genitore non partecipa affatto alle dinamiche scolastiche ma affida il figlio all'istituzione che si fa carico sia degli aspetti didattici sia educativi. Si rivela così inattesa la richiesta di molte insegnanti di una partecipazione attiva delle famiglie alla realtà scolastica senza tenere in

[7]Ibidem.

considerazione che alcuni genitori rimangono ai margini della scuola anche perché si sentono inadeguati. Così, il bambino viene mandato da solo ad affrontare il mondo "altro", immerso in un'altra lingua, in un'altra cultura senza essere stato preparato e senza la possibilità di accedere a questo mondo esterno <<a piccole dosi>>[8].

La coincidenza fra la fase dei primi importanti apprendimenti scolastici e l'inserimento del bambino nella società d'accoglienza diventa uno fra i momenti di maggior vulnerabilità dei figli migranti. In questi casi è fondamentale informare la famiglia su come si svolgono le attività, su quali sono le materie di studio, gli orari, le festività, il cibo ecc., e permetterle di comunicare, anche nella propria lingua madre, con le persone alle quali "affida" il proprio figlio, creando un ponte tra la casa e la scuola per consentire al bambino di mantenere insieme le due realtà e poter legittimare la naturale spinta ad apprendere in modo sereno e positivo.

Può accadere che il mondo della famiglia migrante e quello della scuola siano così lontani che non è solo la famiglia ad essere intimorita ma le due realtà fanno paura l'una all'altra. In questo vissuto emotivo gli operatori rischiano di minimizzare i problemi dell'alunno e della sua famiglia non affrontandoli, per paura di ciò che non si conosce o per ingenuità, "inciampando" in quelle che G. Devereux individua come operazioni compiute allo scopo di proteggersi dall'angoscia, fra le quali l'omissione di dati o la loro attenuazione che induce ad una svalutazione della loro importanza. Durante la fase di iscrizione dell'alunno neo arrivato si potrebbe non tenere in considerazione il percorso migratorio del minore e della sua famiglia che potrebbe raccontarci una specificità del

---

[8] M. R. Moro, *Bambini di qui venuti da altrove*, Franco Angeli, pag. 49

contesto emotivo del bambino e delle dinamiche relazionali della sua famiglia. Alcune fra le situazioni più complesse si celano dietro ad un ricongiungimento familiare con un genitore che non si vede da anni per il quale si è rinunciato a tutti i legami affettivi e relazionali lasciati al proprio paese di origine, ciò può scatenare sentimenti di rabbia misti a felicità, di paura e speranza che confondono il minore e gli rendono difficile, se non secondario, l'apprendimento di una nuova lingua e l'adattamento ad una nuova realtà.
Un ulteriore esempio potrebbe essere l'incomprensione dei dati raccolti che avviene quando si cerca di leggere i documenti scolastici relativi ad un alunno senza conoscere il sistema scolastico del suo paese di origine, quindi utilizzando i parametri di valutazione italiani e rinunciando alla possibilità di una vera comprensione di ciò che l'alunno ha appreso nel suo percorso scolastico precedente.
Questi meccanismi che si attivano spesso in modo inconscio o inconsapevole, sono riscontrabili nella prassi quotidiana scolastica, conoscerli ci offre l'opportunità di riflettere sul nostro modo di operare e di vivere l'incontro con l'altro in modo più sereno e consapevole.

CAPITOLO 3

Gli attori dell'accoglienza

G. P. - Classe IV C
Scuola Primaria Statale
Motta Visconti (Mi)

3. GLI ATTORI DELL'ACCOGLIENZA

Il punto dal quale partire per capire, nella sua unicità e complessità, ogni attore dell'accoglienza lo possiamo trovare nei principi di base della clinica transculturale che ci parlano di un involucro culturale che contribuisce a strutturare il nostro psichismo in maniera coerente con l'ambiente di appartenenza. Le rappresentazioni di chi siano i bambini, di come debbano crescere, essere protetti ed educati, di quali siano i compiti dei genitori e degli insegnanti sono profondamente determinate dalla cultura.
Il palcoscenico sul quale i nostri attori dell'accoglienza sperimentano l'incontro è la scuola che per i minori stranieri di recente immigrazione è il primo, spesso il solo, luogo di socializzazione con i pari e con la società ospitante. L'accoglienza diventa quindi un atto da preparare attraverso la definizione di pratiche condivise che daranno "l'imprinting" al nuovo percorso scolastico dei minori e delle loro famiglie.

3.1. L'ALUNNO STRANIERO

La presenza dei bambini migranti in Italia diventa sempre più rilevante ed è soggetta a un incremento costante.
Sono soprattutto due i fattori che portano all'aumento del numero di bambini di altra nazionalità:
- da un lato, i dispositivi di ricongiungimento familiare che consentono di far arrivare in Italia i congiunti rimasti in patria;
- dall'altro lato, lo sviluppo demografico dei nuclei familiari qui costituitisi.
Per "alunni stranieri" si intendono:
- gli alunni che non sono nati in Italia figli di entrambi i genitori stranieri;
- gli alunni che non sono nati in Italia che hanno un genitore straniero e un genitore italiano (coppie miste);
- gli alunni nati in Italia da genitori stranieri.
Ne deriva che i bambini stranieri che nascono o arrivano in Italia hanno percorsi di vita, storie e biografie differenti:
- bambini che si ricongiungono al nucleo familiare (figli di famiglie "spezzate" in cui, più frequentemente il padre, ha aperto la strada al progetto migratorio familiare con la ricerca e la stabilità di un lavoro);
- bambini che arrivano in Italia assieme all'intero nucleo familiare;
- bambini che nascono in Italia.
Ciò che accomuna bambini e ragazzi con progetti e storie di vite così diversi è il vissuto – reale o simbolico – della migrazione, intesa non solo come spostamento da un luogo di vita ad un altro, ma anche come cambiamento profondo che richiede una ridefinizione di legami d'appartenenza e di identità culturali.
La condizione di migrante costringe il bambino a vivere in un mondo con due riferimenti, l'ambito familiare,

impregnato della cultura d'origine, e il contesto sociale, (la scuola, il quartiere, i media).
Quando il mondo esterno non è ben conosciuto dai genitori, si pensi alle mamme arabe che con difficoltà entrano in contatto con la popolazione autoctona, il figlio è senza guida, conosce ed integra le regole di funzionamento della società in cui vive in modo superficiale, spesso senza comprenderle. In questi casi il bambino deve affrontare una duplice fragilità, la propria e quella dei genitori, rendendo loro difficile inserirsi nel mondo scolastico che rappresenta il nuovo mondo, quello occidentale. Altre volte avviene un'inversione di ruoli: i figli diventano i padri dei loro genitori, fanno loro da guida. Ciò non toglie che anche i bambini e gli adolescenti migranti possano, nonostante le difficoltà, riuscire a svilupparsi in modo armonioso, raggiungendo risultati notevoli sul piano personale e sociale. Speso lungo la strada questi bambini e adolescenti hanno incontrato una figura guida, una maestra, una vicina, un educatore o altro che li ha aiutati a rendere il "mondo di fuori" prevedibile, interiorizzabile.

3.2 I GENITORI STRANIERI

Nell'incontro con i genitori migranti non possiamo non tenere conto della complessità delle dinamiche familiari[9]che si sono venute a creare durante il processo migratorio.
Queste dinamiche fanno spesso riferimento a situazioni di separazione dei membri a volte prolungate nel tempo (anche 13 anni), a ricongiungimenti familiari che portano con sé speranze, ma allo stesso tempo sanciscono fratture dolorose. Nelle famiglie marocchine, per esempio, quando il padre parte, i ragazzi di solito vivono con i nonni e la madre, e vedono il padre solo in estate per 15-20 giorni; quando poi arrivano in Italia dopo vari anni di separazione il padre è per loro quasi un estraneo. Il rapporto allora può diventare difficile, non è più il padre che torna in Marocco portando doni, ma è il padre che esercita un'autorità non sempre riconosciuta. Oltre alle problematiche legate alla separazione, le famiglie straniere possono vivere difficoltà legate all'indebolimento delle funzioni genitoriali ed educative; madri sole che vivono in un contesto straniero che non offre loro reti sociali; a volte i genitori sono orientati verso un ritorno al paese mentre i figli rifiutano queste origini; in altri casi i genitori appaiono disorientati nel nuovo contesto di vita e preoccupati per il futuro dei figli in una realtà difficile da prevedere e capire; altri ancora hanno forti aspettative di un futuro migliore che li riscatti da ciò che li ha costretti a emigrare, la cui realizzazione è investita sui figli, ecc.

---

[9] Favaro G. , *Le famiglie immigrate: microcosmo di affetti, progetti, cambiamento*, in Caritas Italiana/ Fondazione Zancan, *La rete spezzata*, Milano, Feltrinelli, 2000.

Alcune di queste situazioni sono tipiche della migrazione, la maggior parte sono invece molto vicine a quelle di tanti genitori italiani, ma rese più acute e difficoltose dalla situazione migratoria.
Esistono inoltre, differenze socio-economiche e culturali significative, che vanno al di là delle appartenenze etniche. Si possono incontrare genitori di cultura medio-alta, che nel paese di origine svolgevano attività lavorative qualificate (ingegneri, economisti, farmacisti, insegnanti, pittori) che si ritrovano a svolgere in Italia lavori umili (operaio, domestico, muratore) e spesso puntano sui figli per riscattarsi; alcune famiglie impiegano tutte le loro energie per lavorare e risparmiare in modo da aiutare i familiari rimasti in patria, con la speranza di tornare al paese appena possibile, e vedono anche il futuro dei figli in funzione di questo ritorno, ecc.
Queste famiglie possiedono valori e modelli educativi molto solidi (interesse per i figli e per la loro buona educazione, desiderio che studino e vadano a scuola, forte senso della famiglia, consapevolezza del proprio ruolo di genitore, ecc.), che possono però essere espressi in maniera diversa rispetto ai modelli italiani. Ad esempio nei paesi del Maghreb non esiste una visione dei diritti individuali così importante come da noi, e quindi nemmeno dei doveri; di conseguenza l'educazione dei figli non è vista come 'dovere' del singolo genitore, ma più come compito delegato alla comunità, cosa che da noi può essere interpretata come una sorta di delega educativa.
E' evidente che queste diversità di percezione possono generare incomprensioni e fraintendimenti nelle reciproche aspettative tra famiglie e scuola.
Il tipo di contatto tra i modelli educativi della scuola e quelli della famiglia migrante (reciproco riconoscimento, valorizzazione e confronto rispettoso,

oppure viceversa negazione, svalorizzazione e critica aprioristica) ha grande influenza sull'immagine che i minori hanno dei propri genitori, sul riconoscimento della loro valenza educativa e, di conseguenza, sulle dinamiche identitarie dei figli.

3.3. IL MEDIATORE LINGUISTICO CULTURALE

La figura del mediatore linguistico-culturale è una nuova figura professionale, con un buon livello culturale, che parla diverse lingue. Si distingue dall'operatore italiano, semplice traduttore professionista e dal mediatore occasionale (volontario, parente, amico o connazionale). Straniero egli stesso, svolge la funzione di tramite tra i bisogni dei migranti e le risposte dei servizi pubblici. Provenendo dagli stessi paesi di origine dei migranti, il mediatore assicura interventi di interpretariato linguistico e di orientamento culturale. La mediazione linguistico-culturale consiste nella traduzione della lingua e dei diversi codici culturali sia per facilitare l'integrazione dell'alunno straniero e della sua famiglia nell'organizzazione scolastica sia per velocizzare e semplificare il compito degli insegnanti.
I mediatori favoriscono la conoscenza reciproca di culture, di valori, di tradizioni, della comunicazione, del diritto, dei sistemi sociali, contribuendo a determinare le condizioni per l'integrazione e la convivenza pacifica. In questo senso, rappresenta uno strumento fondamentale in grado di prevenire possibili conflitti.
Come si legge nelle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (C.M. n. 24 del 01.03.2006), si possono individuare quattro ambiti di intervento in cui il mediatore può collaborare e fungere

così da supporto al ruolo educativo della scuola. In particolare può svolgere compiti:
-di accoglienza, tutoraggio e facilitazione nei confronti degli allievi neo arrivati e delle loro famiglie;
-di mediazione nei confronti degli insegnanti fornendo loro informazioni sulla scuola nei paesi di origine, sulle competenze e sulla storia personale del singolo alunno;
-di interpretariato e traduzione (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti) nei confronti delle famiglie, di assistenza e mediazione negli incontri dei docenti con i genitori, soprattutto nei casi di particolare problematicità;
-relativi a proposte e a percorsi didattici di educazione interculturale, condotti nelle diverse classi, che prevedono momenti di conoscenza e valorizzazione dei paesi e delle lingue d'origine.

3.4. FACILITATORE LINGUISTICO

Il facilitatore linguistico sono insegnanti ed educatori, di madrelingua italiana, con una adeguata formazione didattica, glottodidattica e pedagogico-interculturale, che si occupano dell'accoglienza, dell'inserimento e formazione di persone straniere (minori ed adulti) per quanto concerne la lingua e la cultura italiana.
Il facilitatore linguistico opera principalmente all'interno di progetti promossi e finanziati da enti pubblici e realizzati con l'ausilio di cooperative e associazioni private, sociali ed educative.
Questo personale esperto lavora con gli studenti stranieri gestendo e conducendo i laboratori di italiano L2 nelle scuole sia in orario scolastico che extrascolastico (per esempio attività di doposcuola finalizzate allo svolgimento dei compiti, al rafforzamento linguistico e allo studio disciplinare).
Fra le funzioni del facilitatore linguistico:
-collaborare nella definizione di pratiche condivise all'interno della scuola in tema di accoglienza degli alunni stranieri;
-sostenere gli alunni neo-arrivati nella prima fase di adattamento;
-facilitare l'apprendimento della lingua all'interno i laboratori di italiano L2;
-ricostruire il profilo linguistico, cognitivo e culturale di ogni allievo straniero neo-arrivato nella scuola partecipando con gli insegnanti, i mediatori culturali ed altre figure preposte (ad esempio psicopedagogisti, membri della Commissione Intercultura) alla documentazione e valutazione iniziale delle sue competenze ed abilità e alla rilevazione dei bisogni linguistici e comunicativi;

-programmare un percorso didattico coerente con le competenze e i bisogni rilevati dell'alunno e con gli obiettivi comuni di apprendimento linguistico e disciplinare;
-relazionarsi e collaborare con gli insegnanti per raggiungere il pieno inserimento dell'allievo straniero e l'apprendimento della lingua per comunicare e per studiare le diverse discipline scolastiche;
-essere di supporto didattico agli insegnanti fornendo materiali e strumenti utili e suggerendo metodologie per l'insegnamento dell'italiano L2;
-monitorare l'apprendimento degli allievi;
-valutare e documentare i risultati ottenuti e gli obiettivi raggiunti dagli allievi stranieri al termine del periodo di facilitazione linguistica;
-promuovere e facilitare il dialogo interculturale fra tutte le persone che vivono la scuola.

3.5. LA COMMISSIONE INTERCULTURA

La gestione dell'accoglienza implica all'interno della scuola un lavoro costante di formazione del personale, di aggiornamento degli strumenti e di rielaborazione di strategie. E', quindi, utile nominare una commissione di lavoro formata da un gruppo ristretto di docenti (rappresentanti di ogni ordine scolastico presente all'interno dell'Istituto),dal facilitatore linguistico e dal dirigente scolastico o suo delegato. Fra i compiti della commissione intercultura (o anche chiamata commissione accoglienza):
-la stesura del protocollo di accoglienza e la revisione annuale dello stesso,
-l'aggiornamento del materiale didattico ed interculturale,

-l'accoglienza alunni stranieri e la definizione di modalità adeguate per l'inserimento nel gruppo classe.
E' importante che la commissione intercultura si riunisca regolarmente per il monitoraggio dei percorsi degli alunni stranieri di recente immigrazione e che si faccia referente per la divulgazione di materiale didattico e di strumenti per favorire lo sviluppo della cultura dell'accoglienza fra il corpo docente.

CAPITOLO 4

Strumenti dell’accoglienza

A. V. - Classe V
Scuola Primaria Guglielmo Marconi
Calvignasco (Mi)

4. STRUMENTI DELL'ACCOGLIENZA

4.1. IL LABORATORIO DI L2

Uno degli obiettivi prioritari nell'integrazione degli alunni stranieri è quello di promuovere l'acquisizione di una buona competenza nell'italiano scritto e parlato, nelle forme ricettive e produttive, per assicurare uno dei principali fattori di successo scolastico e di inclusione sociale.
Il laboratorio di L2 si propone come spazio di accoglienza e supporto all'alunno straniero di recente immigrazione al quale verranno proposte esperienze didattiche formulate nel rispetto del naturale ritmo d'apprendimento della lingua e dei bisogni linguistici emergenti.
Dopo una prima fase di raccolta delle informazioni relative al percorso didattico pregresso dell'alunno, della sua esperienza migratoria e dopo un'attenta verifica del livello iniziale delle competenze, l'alunno neoarrivato viene accolto nel laboratorio il cui primo obiettivo sarà esclusivamente la lingua della sopravvivenza e della comunicazione per l'espressione dei bisogni; l'alunno straniero lavora 6/8 ore da solo con l'insegnante facilitatore o inserito in un piccolo gruppo.
Successivamente il numero delle ore dedicate al laboratorio diminuisce e aumentano quelle all'interno della classe anche se l'alunno non è ancora in grado di comprendere la maggior parte delle informazioni; tuttavia nelle ore di laboratorio di ItaL2 l'attenzione è ancora posta sulla lingua della comunicazione e sulla necessità di socializzazione, al fine di rendere qualitativamente migliore il rapporto dell'alunno straniero con i coetanei e con i professori. La durata di questa seconda fase è molto

variabile (può giungere anche ad occupare un intero anno scolastico) e dipende da diversi fattori quali: la lingua d'origine dell'apprendente, l'età, la biografia scolastica, la storia personale e della famiglia, l'inserimento dell'alunno e della sua famiglia nel contesto sociale italiano.
Caso per caso, il facilitatore coglie il momento giusto per iniziare la terza fase del laboratorio linguistico, dedicata principalmente all'insegnamento della lingua dello studio con le sue microlingue settoriali e le sue difficoltà sintattiche e concettuali. I libri di testo adottati dalla classe vengono affiancati da testi facilitati redatti con particolare attenzione alle difficoltà linguistiche che limitano la comprensione, l'elaborazione e l'assimilazione dei concetti principali: in questo modo il bambino straniero inizia il suo percorso scolastico vero e proprio.
Il lavoro svolto nel laboratorio viene periodicamente sottoposto a verifiche volte alla valutazione dei progressi dell'alunno straniero nella lingua italiana, ma anche della validità del metodo d'insegnamento seguito.
È di competenza del facilitatore linguistico non solo l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, ma più in generale la gestione delle dinamiche d'inserimento dell'alunno straniero e della sua famiglia in relazione al contesto scolastico. Proprio per questo il facilitatore è (o dovrebbe essere) membro della commissione intercultura, partecipare agli incontri con le famiglie degli alunni stranieri, supportare il team docente nella programmazione didattica individualizzata e nelle attività interculturali in classe.
Risulta quindi chiaro che i compiti del facilitatore linguistico non si esauriscono nella gestione dell'emergenza, bensì si sviluppano nell'arco di più anni in cui l'alunno straniero è presente nella scuola. Inoltre il facilitatore non deve essere visto come colui cui affidare ciecamente la gestione

dell'istruzione dei ragazzi stranieri: il percorso d'apprendimento della lingua italiana sarà più rapido e completo quanto più sarà integrato con il lavoro in classe e concordato dall'intero team docenti, e le esperienze positive di quegli istituti che hanno adottato un protocollo d'accoglienza per l'inserimento degli alunni stranieri lo dimostrano.

4.2. IL LABORATORIO INTERCULTURALE

Gli obiettivi che una didattica di tipo interculturale si prefigge sono: promuovere una maggiore sensibilizzazione ai problemi legati ai rapporti interculturali, valorizzare le diversità e creare un clima di dialogo e di apertura, che porti al confronto e all'arricchimento reciproco. Solo in questo senso può essere intesa una reale globalizzazione della cultura: non una perdita di valori, ma un'acquisizione di strumenti e mezzi per osservare la realtà in maniera produttiva, non da spettatori ma da attori di questo vasto scenario mondiale in continua evoluzione. Scopo dell'educazione linguistica deve quindi essere anche quello di dotare l'apprendente delle conoscenze adeguate ad un'analisi approfondita del tessuto sociale in cui si troverà ad operare. Quindi schemi d'interpretazione, parametri, strutture concettuali per affrontare l'altro e il diverso in maniera critica e costruttiva. I benefici di un tale approccio riguardano non solo la competenza linguistica, ma ricadono sull'intera personalità. L'educazione interculturale si propone di formare:

-persone capaci di decentrarsi (cioè riflettere sui propri condizionamenti culturali, come il pregiudizio, lo stereotipo, le risorse e i limiti della propria cultura) pur mantenendo la propria identità come punto di riferimento;

-mentalità flessibili che attribuiscono significato alla realtà in base al contesto socio-culturale di riferimento;
·-atteggiamenti di curiosità ed interesse nei confronti di culture diverse. (Serragiotto, Celentin, 2003)
Il laboratorio interculturale si prefigge come scopo quello di portare gli studenti a riflettere sulle loro stesse interpretazioni per comprendere quanto sia difficile evitare i condizionamenti che dipendono dal proprio vissuto sociale e culturale e ancora quanto sia difficile "vedere qualcosa" senza usare stereotipi e categorie. Rendere gli studenti consapevoli della molteplicità di interpretazioni esistenti e delle immagini stereotipate che essi stessi, seppur inconsciamente, possiedono ha lo scopo di stimolare un giudizio che sia più controllato e non solo istintivamente guidato da proprie categorie interpretative conclamate.
Allo stesso tempo i laboratori hanno l'obiettivo di favorire un clima di serenità e di amicizia all'interno della classe e di far comprendere che la conoscenza dell'altro parte dalla conoscenza del sé, e dalla conoscenza dell'altro possiamo arrivare a conoscere meglio noi stessi.
I laboratori possono essere rivolti a bambini dalla scuola dell'infanzia alla scuola media inferiore che affrontano il tema della diversità e dell'incontro con l'altro attraverso lo scambio culturale con metodologie ludiche, che vogliono stimolare la riflessione su temi come "la pace", "la giustizia", "la globalizzazione", "la comunicazione", "le diversità". Di particolare interesse sono i laboratori condotti dai mediatori linguistici culturali che, attraverso immagini, musiche, racconti trasmettono elementi della propria cultura agli alunni italiani e stranieri.

4.3. IL PROTOCOLLO D'ACCOGLIENZA

Il Protocollo d'Accoglienza è uno degli strumenti che consentono all'Istituto di realizzare un'accoglienza "competente", un'accoglienza cioè che traduca il "clima", gli atteggiamenti, le attitudini, in criteri, indicazioni, dispositivi, atti ecc., allo scopo di facilitare l'inserimento degli alunni stranieri neoarrivati e la partecipazione delle famiglie immigrate al percorso scolastico dei figli.
Il Pda è un documento definito all'interno della commissione intercultura e sottoscritto in sede di collegio dcenti da tutti gli insegnanti e dal Dirigente scolastico.
Il Protocollo si propone di realizzare i seguenti obiettivi:
-definire pratiche condivise all'interno delle varie scuole dell'Istituto in tema di accoglienza di alunni stranieri,
-sostenere gli alunni neoarrivati nella fase di adattamento al nuovo contesto,
-collaborare insieme alle famiglie e alle risorse presenti sul territorio per rimuovere eventuali ostacoli alla piena integrazione,
-costruire un contesto favorevole all'incontro con le altre culture e con le "storie" di ogni bambino.
Alla commissione Intercultura viene concesso il tempo necessario per prendere decisioni ponderate sull'inserimento, per predisporre gli specifici interventi di facilitazione e per preparare la classe prescelta ad accogliere il nuovo arrivato.
Il Protocollo deve prevedere il tempo massimo che può intercorrere fra il momento dell'iscrizione e l'effettivo inserimento dell'alunno nella classe. In alcuni casi potrebbero essere necessari uno o più incontri supplementari per conoscere meglio il bambino e per individuare la classe di inserimento. In questa situazione il Protocollo deve prevedere la possibilità di una deroga sui limiti di tempo, in vista della collocazione definitiva in una

classe, piuttosto che un inserimento "provvisorio", controproducente per un alunno che vive già una situazione di disorientamento affettivo, cognitivo, culturale.
Una particolare attenzione viene dedicata all'inserimento di bambini arrivati in Italia grazie alle norme di ricongiungimento. Per questi bambini, separati per anni da entrambi i genitori e abituati ad altre figure affettive di riferimento, il ricongiungimento rappresenta contemporaneamente un incontro ed una separazione.
Il Protocollo sensibilizza tutti gli insegnanti dell'Istituto a svolgere un ruolo di sostegno a bambini e genitori con l'obiettivo di favorire la conoscenza e la valorizzazione reciproca nella delicata fase iniziale di ridefinizione dei legami affettivi.
Anche per gli alunni arrivati in seguito ad adozioni internazionali sono previste specifiche procedure e inserimenti guidati, in collaborazione con le famiglie adottive e con i servizi che seguono l'adozione (incontri con l'équipe incaricata dal Tribunale dei minori, frequenza posticipata, inserimento graduale, ecc.).
L' adozione del Protocollo consente di attuare in modo operativo le indicazioni normative contenute nell'art. 45 del DPR 31/8/99 n° 394 intitolato "Iscrizione scolastica" che attribuisce alla Commissione Intercultura numerosi compiti deliberativi e di proposta.

4.4. LINEE GUIDA E CRITICITA'

Il Protocollo d'Accoglienza è una delle buone pratiche che le scuole dovrebbero mettere in atto per favorire l'integrazione degli alunni stranieri e per garantire una ricaduta didattica dei progetti di questo tipo anche sugli alunni italiani. Per riuscire in questo compito, non semplice, in carico alle scuole sono state redatte dal Dipartimento dell'istruzione (Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri) delle Linee Guida che danno indicazioni sulle strade percorribili dagli istituti comprensivi.
Le Linee Guida prendono la loro ispirazione dalla Dichiarazione universale dei Diritti Umani (1948), dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989 (ratificata dall'Italia nel 1991) e dalla Normativa che regola le scuole italiane.
In effetti se le Linee Guida possono essere considerate un vero e proprio *vademecum* da utilizzare per districarsi nel difficile ambito dell'accoglienza e dell'integrazione dei minori stranieri rimangono, però, nodali alcune questioni con le quali ci si scontra nel momento in cui si cerca di definire e attuare un protocollo di accoglienza.
Uno dei nodi focali è rappresentato dal tipo di inserimento proposto all'alunno e alla famiglia al momento del suo ingresso nella scuola italiana. <<E' utile riuscire ad accertare alcuni livelli di competenze ed abilità per definire l'assegnazione alla classe. Rimane però fondamentale il criterio generale di inserire l'alunno secondo l'età anagrafica (art. 45 del D.P.R. 394/99). Slittamenti di un anno su classe inferiore vanno ponderati con molta attenzione in relazione ai benefici che potrebbero apportare e sentita la famiglia. Scelte diverse andranno valutate caso per caso dalle istituzioni scolastiche.>> Questo è quello che viene indicato nella normativa che regola l'accoglienza dei minori stranieri ma

in molti casi la tendenza dei dirigenti scolastici e delle commissioni di accoglienza è quella di retrocedere di una o due classi lo studente non italiano, in modo particolare quando l'alunno arriva ad anno scolastico inoltrato, ha fatto un percorso scolastico nel suo paese di origine difficilmente ricostruibile. L'intenzione è quella di "dare più tempo" al minore per apprendere la lingua italiana e di permettergli un più rapido recupero delle conoscenze didattiche non ancora acquisite. Questa scelta, se da un lato si può considerare comprensibile, presenta in realtà alcuni rischi se non condivisa con la famiglia e con l'alunno che possono viverla con sentimenti di inadeguatezza o di un'ingiustizia da parte dell'istituzione scolastica. In particolare modo ciò può avvenire negli adolescenti dove la percezione di sé come diversi, non solo per provenienza, lingua e spesso aspetto fisico, ma anche per età rispetto alla classe in cui si è inseriti, può indurre ad un isolamento o a atteggiamenti aggressivi che li portano ad abbandonare precocemente il percorso scolastico. La questione è dunque fondamentale e imporrebbe una valutazione approfondita di ogni singolo caso che non è sempre attuabile, per mancanza di risorse (figure addette all'accoglienza quali referenti intercultura, mediatori, facilitatori) o per mancanza di tempo, ciò accade spesso quando la famiglia preme perché il minore venga inserito subito a scuola.
Altro punto su cui riflettere è quello relativo alla valutazione delle competenze degli studenti di origine straniera, sia di quelli che arrivano durante l'anno scolastico, che dunque presentano molte delle difficoltà linguistiche e di adattamento, sia di quelli che hanno svolto buona parte del loro curriculum scolastico nel nostro Paese. La valutazione degli alunni stranieri, in particolare di coloro che si possono definire neo-arrivati, pone diversi ordini di problemi, dalle modalità di valutazione a quelle di

certificazione, alla necessità di tener conto del singolo percorso di apprendimento. La pur significativa normativa esistente sugli alunni con cittadinanza non italiana non fornisce indicazioni specifiche a proposito della valutazione degli stessi. Il riferimento più congruo a questo tema si ritrova nell'art. 45, comma 4, del DPR n 394 del 31 agosto 1999 che così recita: "il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento …". Benché la norma non accenni alla valutazione, ne consegue che il possibile adattamento dei programmi per i singoli alunni comporti un conseguente adattamento della valutazione, anche in considerazione degli orientamenti generali su questo tema, espressi in circolari e direttive, che sottolineano fortemente l'attenzione ai percorsi personali degli alunni.
Anche qui si ripropone la questione linguistica, ma non soltanto.
La possibilità, ad esempio, di prevedere per questi studenti una valutazione a parte, con criteri distinti da quelli degli altri compagni, non è prevista, specie per quegli studenti chiamati a sostenere un esame abilitante come quello che fa conseguire la licenza di media inferiore. Se tale possibilità è da tempo concessa per gli studenti disabili, dei quali si ritiene opportuno valutare le conoscenze e le abilità raggiunte attraverso forme di valutazione *ad hoc*, non si sono ancora in alcun modo previste forme di valutazione formulate specificamente per gli studenti stranieri. Alcuni, ad esempio, proprio per l'esame di terza media suggeriscono che la prova di scrittura possa essere redatta dallo studente straniero nella lingua madre, come saggio non tanto della conoscenza linguistica raggiunta, quanto piuttosto delle sue capacità espressive e narrative in "lingua 1". Altri propongono che allo studente straniero possa essere affiancato, ove lo si ritenga opportuno o

necessario, un mediatore linguistico culturale durante le prove d'esame per facilitarlo sul piano linguistico, ma anche questa è rimasta solo un'ipotesi.
Resta il fatto che, specie per gli studenti stranieri che giungono in Italia durante lo svolgimento di un anno scolastico e quando la loro carriera scolastica è già abbastanza avanzata, le difficoltà di inserimento linguistico, didattico, contenutistico e comportamentale rischiano di essere innumerevoli e richiedono un impegno di programmazione e valutazione sistematici.
Infine non si può dimenticare del rapporto con la famiglia immigrata, irrinunciabile per gli insegnanti perché consente, se ben veicolato, di conoscere con maggiore facilità i percorsi di provenienza, il contesto e l'esperienza di vita pregressi dell'alunno di origine straniera, le forme della sua scolarizzazione precedenti, qualora conosciute o comprese dalla famiglia, ma permette anche di capire la storia sanitaria, le vicissitudini burocratico-giuridiche, la causa dell'emigrazione e il progetto migratorio della famiglia stessa. In tal senso la comunicazione tra famiglia e scuola dovrebbe essere facilitata in ogni modo, preparando opuscoli informativi e brevi questionari, se necessario, ma anche prestando adeguata attenzione agli aspetti non verbali della comunicazione, oltre che facendo ricorso, ove siano disponibili, a mediatori per superare le eventuali barriere linguistiche e culturali. Anche per ciò che riguarda il rapporto tra scuola e famiglie immigrate le difficoltà non mancano e richiedono una puntuale trattazione. Tali informazioni possono aiutare i docenti ad adeguare l'offerta formativa e le forme stesse di valutazione del singolo studente. In alcuni casi la scuola è l'unica frontiera istituzionale in grado di intercettare e dialogare con le famiglie, rappresenta dunque un luogo fondamentale di integrazione e relazione tra istituzioni e

migranti, oltre che un potenziale spazio di conversione e trasformazione di tendenze culturali e valoriali inveterate.
Questi punti di criticità sinora elencati non devono essere letti come una sterile polemica ma, al contrario, si può partire da queste considerazioni e da queste prese di coscienza per costruire delle modalità strutturate di accoglienza, tenendo appunto conto di tutti i nodo critici della problematica.
Da più di dieci anni la scuola italiana sta mettendo in atto esperienze e ricerche sul campo, non sempre supportate da adeguati finanziamenti e appoggi istituzionali, che nonostante questo saranno precursori di un nuovo indirizzo e una nuova prospettiva di pensiero.
Il documento delle Linee Guida è portatore di valori positivi, condivisibili e di innovazione: <<Si sta delineando in Italia una scuola delle cittadinanze, europea nel suo orizzonte, radicata nell'identità nazionale, capace di valorizzare le tante identità locali e, nel contempo, di far dialogare la molteplicità delle culture entro una cornice di valori condivisi. Al di là delle buone pratiche e delle singole iniziative di accoglienza e di integrazione, occorrono tuttavia un impegno organico e un'azione strutturale capaci di sostenere l'intero sistema formativo.>>[10]

[10] Ibidem

4.5. DUE CASI DI ACCOGLIENZA (a cura di Ottavia Re Fraschini)

Il momento dell'accoglienza e dell'inserimento degli alunni stranieri nella scuola italiana è di sicuro il momento più delicato del percorso scolastico che coinvolge gli alunni, le loro famiglie e gli insegnanti. Una mancanza che si sente in modo particolare è quella di un momento riflessivo che permetta di prendere decisioni ragionate. La scelta di presentare due casi di accoglienza di minori stranieri ha come obiettivo quello di condividere con chi legge riflessioni e interrogativi che possano essere di stimolo per un confronto fra gli operatori scolastici e non che nel proprio quotidiano incontrano i minori stranieri e le loro famiglie. Il contesto in cui queste due esperienze si sono verificate è quello del distretto 6 della provincia di Milano, nel quale dal 2001 l'Associazione Lule di Abbiategrasso lavora accogliendo e sostenendo i minori e le famiglie straniere all'interno della scuola primaria e secondaria di primo grado.
In questo territorio si stanno attivando diverse modalità di accoglienza a seconda delle risorse disponibili, e ogni scuola sta cercando di elaborare un proprio Protocollo d'accoglienza. In particolare nell'Istituto Comprensivo dove lavoro come facilitatrice linguistica sono avvenute diverse esperienze di accoglienza.
Un caso particolarmente significativo è stato quello di C.: una ragazzina di 11 anni, libanese, arrivata in Italia nell'ottobre 2006 con la mamma e la sorellina di 6 anni. Il padre era già in Italia da qualche anno e loro sono arrivate con un ricongiungimento familiare. Il padre lavora come muratore in una ditta del paese ed è riuscito a provvedere ad un alloggio più che dignitoso per tutta la famiglia.

Il primo giorno in cui C. è arrivata a scuola le sono stati somministrati i test d'ingresso per la quinta elementare, nonostante avesse già frequentato la scuola per cinque anni in Libano. L'arrivo non previsto dell'alunna non ha permesso di attivare un'accoglienza ideale con il mediatore linguistico per tradurre le prove d'ingresso e in questo caso la mia competenza linguistica mi ha permesso di tradurre in francese il materiale presentato e di fare da tramite con la famiglia.
Il setting dell'accoglienza è stato organizzato nell'aula utilizzata solitamente per i test d'ingresso, eravamo presenti io in veste di facilitatrice linguistica e interprete e cinque insegnanti, una per ogni interclasse. Le insegnanti si sono disposte di fronte alla famiglia composta dall'alunna, dalla sorellina che faceva il test per essere inserita in prima elementare, dal padre e dalla madre. Io mi sono accomodata a fianco delle due alunne.
Il padre ha subito esternato il desiderio di non avere interpreti, in quanto in grado di sostenere una conversazione in italiano, mentre la madre e le bambine chiedevano spesso la mia traduzione, utile anche per l'esecuzione di alcuni test.
La famiglia ha subito fatto un'ottima impressione sulle insegnanti che si sono rapportate ai genitori con molta disponibilità. La conoscenza della lingua francese da parte della famiglia sembra aver messo a proprio agio tutti i membri della commissione che inizialmente, davanti ad una famiglia araba si erano espressi con qualche perplessità sulla riuscita del colloquio. Inoltre la madre, donna spigliata ed estroversa, con i suoi modi ha a minato un preconcetto silente sulla donna araba. Infine questa famiglia essendo cristiana maronita ha da subito espresso il desiderio di far partecipare le figlie alle lezioni di religione e di poter entrare come famiglia nella comunità cristiana dell'oratorio del paese.

La ragazza ha superato brillantemente tutte le prove proposte, dimostrandosi, però, estremamente timida e introversa agli occhi di tutte le insegnanti, forse anche a causa della situazione piuttosto tesa e della presenza giudicante di sei adulti sconosciuti. Questo aspetto del suo carattere ha colpito profondamente la commissione d'ingresso che ha preferito inserire l'alunna in quinta elementare piuttosto che in prima media, per permetterle di imparare la lingua in un ambiente più tutelato, cioè la scuola elementare rispetto alla scuola media. L'alunna è stata inserita in una classe quinta di buon livello con la presenza di altre due alunne straniere provenienti dall'Ecuador. Il suo percorso di alfabetizzazione è stato rapido e indolore, così come lo è stata l'integrazione con i compagni.
Alla fine dell'anno scolastico tutti si sono compiaciuti del risultato ottenuto e della buona integrazione dell'alunna.
Quest'anno C. è entrata finalmente alle scuole medie ed io la seguo ancora in un percorso sempre meno di alfabetizzazione e sempre più di avvio alla lingua dello studio. I suoi progressi sono evidenti e alle eccessive richieste di alcuni professori bisogna far presente la data di arrivo in Italia di questa alunna. Il modo in cui C. riesce ad affrontare le difficoltà di studio e la mole di lavoro è estremamente positivo ed è probabilmente supportato dalla fiducia in se stessa, dalla sempre maggiore padronanza della lingua italiana, e dall'appoggio della famiglia.
L'ambiente che la circonda è sereno: la mamma ha iniziato il secondo livello di italiano ai corsi serali e insegna arabo ad una ragazza italiana, è inserita nell'oratorio e fa parte del coro della Chiesa. Il padre ha deciso di iscriversi al corso serale di italiano e di non accontentarsi del suo italiano parlato al lavoro. La sorellina di 7 anni, in seconda

elementare non ha più bisogno della facilitazione linguistica e segue le lezioni in classe con i compagni.
Dall'analisi di questo inserimento sembrerebbe essere andato tutto alla perfezione. Ma è stato merito della commissione insegnanti, della predisposizione dell'alunna o della buona capacità di adattamento e reazione della famiglia?
Gli errori tecnici compiuti al momento dell'accoglienza dell'alunna a scuola sono evidenti: non è stato chiamato un mediatore ma un traduttore, non sono stati considerati l'età anagrafica e gli studi pregressi, l'azione è stata guidata da un istinto materno evidente da parte delle insegnanti.
Naturalmente la buona riuscita di C. nella scuola e l'integrazione della sua famiglia sul territorio è una cosa notevole, ma credo che in questo meccanismo abbia giocato in parte la loro predisposizione ad integrarsi, il loro fortissimo desiderio di entrare a far parte di una realtà che li ospita e una buona capacità di muoversi sul territorio e di utilizzare i servizi (resilienza). In altri casi, purtroppo, tutti questi elementi positivi vengono a mancare e il risultato non è lo stesso: l'accoglienza dell'alunno non va a buon fine e l'integrazione della famiglia sul territorio non avviene o solo in parte.
In un caso di accoglienza analogo a quello appena descritto il risultato è stato piuttosto l'opposto generando una problema di integrazione dell'alunno e della famiglia.
C. è un alunno ecuadoregno di 12 anni, arrivato in Italia a maggio 2006, ricongiungendosi con la mamma che non vedeva da anni, lasciando al paese il padre che lo ha cresciuto. Il padre li ha poi raggiunti a settembre ma non in modo stabile, tornando al paese almeno due volte, fino ad oggi.
Il setting dell'accoglienza è stato diverso dal primo caso, in quanto a scuola si stava sperimentando il protocollo

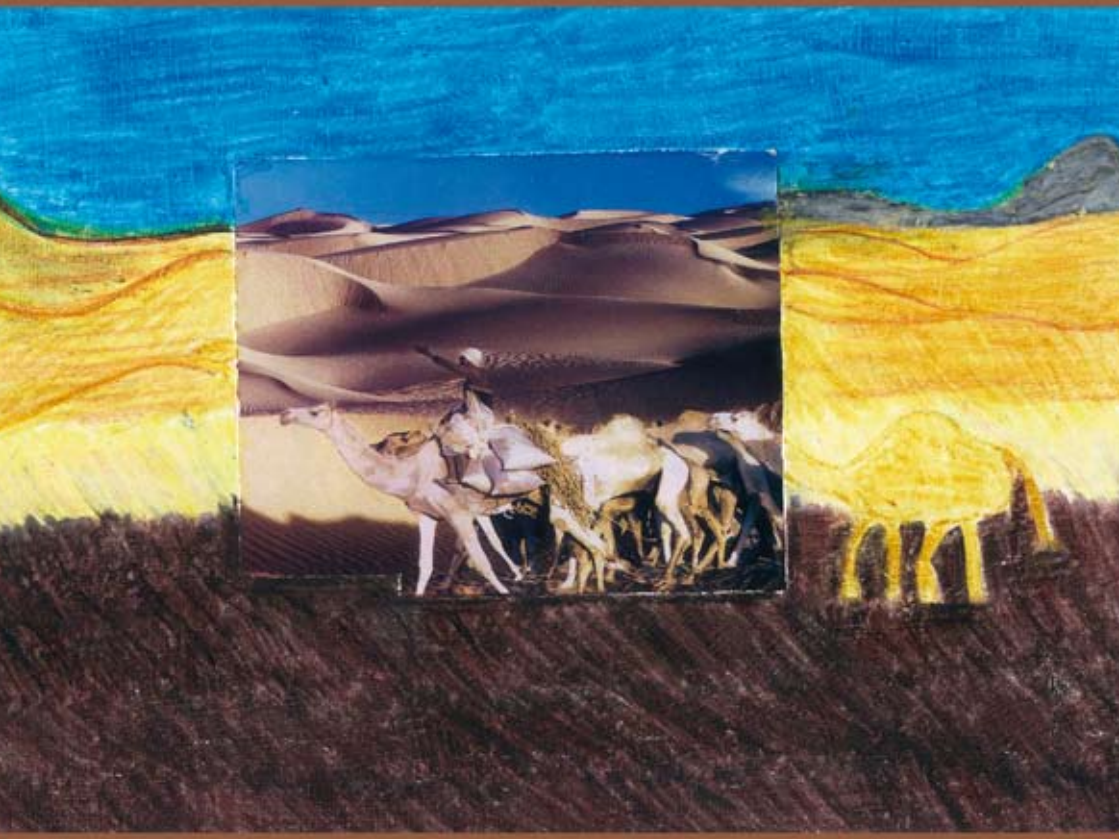
d'accoglienza. Le insegnanti presenti erano tre docenti della scuola primaria (le docenti della scuola secondaria non sono state interpellate), io in veste di facilitatrice linguistica e la mediatrice linguistico culturale. I test sono stati sottoposti solo da me e dalla mediatrice, mentre le altre insegnanti occupavano una posizione più defilata. La mamma del ragazzo è stata presente tutto il tempo, senza partecipare molto. Dopo il colloquio con la mamma, l'alunno è stato valutato in diversi ambiti e materie anche in lingua madre dalla mediatrice che ha assistito sia alle prove sia al colloquio con la mamma. L'alunno si è dimostrato poco preparato in quasi tutte le materie, disinteressato alla scuola e al risultato scolastico. Durante le prove era evidentemente sotto pressione e molto agitato e i risultati non sono stati positivi. Data l'età anagrafica si sarebbe dovuto inserire in prima o seconda media, ma nessuno se la sentiva di prendere questa decisione perché l'alunno sarebbe andato sicuramente incontro ad una bocciatura. La commissione ha perciò deciso di inserirlo nella stessa classe quinta di C. e di permettere così all'alunno di frequentare l'ultimo mese di scuola in un ambiente tutelato e di accedere poi alle scuole medie con lo stesso gruppo di compagni, anche se più piccoli di lui di due anni. C., dopo essere stato inserito alla fine di maggio, ha frequentato la scuola saltuariamente, dimostrandosi poco interessato alle materie e soprattutto all'apprendimento della lingua italiana, non ha stretto amicizie particolari se non con alunni della sua stessa provenienza.
Quest'anno C. è stato inserito in prima media e il suo rendimento scolastico e comportamentale ha toccato livelli minimi. I suoi voti sono perlopiù insufficienti, anche in spagnolo. L'alunno è insofferente sia in classe sia fuori dalla classe, non ha legato con i compagni di classe ma solo con compagni della sua età inseriti nelle classi

seconde e del suo stesso paese. Il suo comportamento è diventato ingestibile dagli insegnanti, che non sanno controllarlo, e intollerabile per i compagni che sono disturbati nelle attività didattiche. Il suo atteggiamento di sfida è stato, inoltre, rinforzato dal padre che gli ha promesso di riportarlo in Ecuador se verrà bocciato e la scarsa collaborazione della famiglia, coinvolta dalla scuola tramite la mediazione culturale, non facilita il lavoro degli insegnanti. L'intervento della mediatrice in classe e con la mamma non ha fatto altro che peggiorare le reazioni dell'alunno che non vuole assolutamente sentirsi diverso e rifiuta di essere affiancato. Non vuole e non tollera l'aiuto di nessuno soprattutto in italiano, ma il gruppo insegnanti e la Dirigente lo hanno fatto seguire, oltre che con il progetto per alunni stranieri, anche da un'educatrice comunale e da docenti interni alla classe che lo affiancano in classe durante le ore di recupero.
Il caso di questo alunno ha dei punti paralleli con il caso dell'alunna precedente ma con visibili differenze, non solo dal punto di vista caratteriale dei due ragazzi ma anche e soprattutto di quello della famiglia.
Per entrambi si è preferito l'inserimento in un ambiente tutelato non tenendo conto dell'età anagrafica e per entrambi la reazione emotiva delle insegnanti è stata importante nella decisione presa dalla commissione. A questo punto mi sembra lecito chiedermi quale sia l'atteggiamento corretto da usare in questi casi di accoglienza, se sia corretto il freddo attenersi alle regole o se sia da preferire una reazione più partecipe alla situazione che vivono gli alunni e le loro famiglie. Mi chiedo quali siano i principi a cui ispirarsi quando si scrive un protocollo d'accoglienza e quali siano le direttive migliori da seguire. A mio avviso queste domande, che mi sento di lasciare aperte, non possono trovare risposte che nell'esperienza e nella pratica, nell'assiduo tentativo di

interrogarsi sulle modalità e riflettere sui comportamenti da mettere in pratica.
Questi due esempi che ho riportato sono solo due casi affrontati durante questi due anni in cui ho lavorato nell'Istituto Comprensivo. Nel corso dell'anno scolastico, infatti, ci sono stati nuovi inserimenti e la riflessione sul passato ha portato ad agire in modo diverso. Quello che mi sembra importante sottolineare è quanto sia fondamentale e urgente lo scrivere e il sottoscrivere da parte del corpo docenti un protocollo d'accoglienza sempre valido, a cui fare riferimento per non perdersi nei casi umani e non farsi guidare troppo dalle emozioni che i ragazzi scatenano in ognuno di noi. A questo proposito, però, credo sia importante che tutte le scuole e le realtà scolastiche nazionali e non solo territoriali, possano condividere pratiche spendibili universalmente. Non credo nell'attuabilità di un protocollo inflessibile e definitivo, ma piuttosto in un tentativo comune a livello nazionale di stabilire una pratica d'accoglienza flessibile ma unica, in divenire non già stabilita, che si possa mettere in discussione ed essere tema di riflessione. Non mi sembra una soluzione facile ma credo che si possa arrivare a qualcosa di simile creando delle reti di lavoro tra docenti di diverse scuole e gradi di istruzione, creando anelli di congiunzione tra scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado, ma soprattutto creando informazione e sensibilizzazione sull'argomento alunni stranieri e accoglienza.

CAPITOLO 5

Storie di Vita



S. F. - Classe V D
Scuola Primaria Aldo Moro
Abbiategrasso (Mi)

5. STORIE DI VITA

Ilaria (facilitatrice linguistica)
Stare a contatto con persone straniere è indubbiamente ciò che più può permettere di allargare i propri orizzonti. Se poi queste persone sono bambini, l'incontro fra le culture diventa ancora più semplice perché più immediato e senza troppe barriere legate alla crescita e all'inevitabile sorgere di opinioni pregiudizievoli. È gratificante vederli crescere e notare giorno dopo giorno quanti passi riescano a compiere dal momento in cui hanno messo piede su un territorio a loro straniero, ma spesso non estraneo. Nella maggior parte dei casi, ancora prima di arrivarci sanno già cos'è l'Italia, dove si trova, i loro genitori si sono già da tempo costruiti una vita qui, in funzione del fatto che i loro figli possano raggiungerli il prima possibile. E appena è possibile, e appena le leggi italiane lo permettono, tornano a riprendersi quei figli, già cresciuti da qualcun altro. Un bimbo mi ha scritto: "*Sono venuto cui in Italia in estate con la mamma e i miei fratelli da mio padre. Io sono venuto in Italia con il pulman per fare la vacanza con la famiglia. Ero molto felice pero ero un po triste perche lasciavo i miei amici e i miei nonni. La mia nonna piangeva però io deto che ritorno molto presto. Il viaggio e stato molto duro e faticoso. Cosi sono venuto in Italia. Ma il mio padre quando siamo arivati a pensato a rimanere cui*". Tutti i bambini che ho avuto il piacere di conoscere sono contenti di essere venuti qui, tutti sono concordi nel dire che sono felici che finalmente la loro famiglia si sia ricongiunta. Un altro bimbo, raccontandomi la sua esperienza, ha concluso così: "*e alla fine ho visto mia madre*". Questo è un aspetto da non sottovalutare.
A volte mi chiedo perché esistano al mondo delle circostanze che obbligano a separarsi dalla propria famiglia, a sopportare un inserimento in un altro contesto

sociale, un adeguamento a differenti norme, a differenti valori, a differenti modi di concepire le cose, sia esse astratte che concrete. Paradossalmente però ritengo sia in qualche modo una 'fortuna' che esistano queste circostanze, senza le quali non potremmo mai entrare in contatto con queste realtà, anche se consapevolmente tutto dovrebbe essere legato ad una scelta, più che a una condizione imposta. Credo che tutte queste famiglie, se avessero potuto scegliere sarebbero rimaste beatamente nel proprio paese d'origine, dove invece hanno dovuto abbandonare tutte le proprie relazioni affettive per ritessere la propria rete sociale in un altro paese.

Di seguito riporto quanto mi ha scritto una bimba in Italia da qualche mese riguardo al suo percorso di migrazione.
Io sono arrivata in Italia in state perche i miei genitori lavoravano già qui.
Quando io ero in el Salvador, io avitavo nella miramar con mio fratello, mia zia. Poi e arrivata la mia visnonna con mio zio che si chiamavano Eva mia visnonna e francisco mio zio.
Quando la mia mamma e il mio papà hanno deciso di portarci via, io mi chiedevo ma come e il Italia, perché i miei genitori ci raccontavano che faceva freddo e cadeva la neve e è per quello che era felice e anche perche veniva a vedere i miei genitori che ci avevano lasciati, da 5 anni ame e 4 ½ a mio fratello.
Quando la mamma cia fatto i documenti Io era triste e momenti felice.
Io era nella stanza quando uno amica mie chiamatto per darmi un regalo io lo o meso nella valiggia. Io era nervosa e ci abbiamo abraciati e abbiamo partito piangendo. avevo lasciato mia zia, mio zio, e i miei cugini, la mia amica del cuore. Quando il aereo si e alzato o detto adio Salvador.

Quando sono arrivata a Italia siamo cominciato a scuola dove avevo conosciuto la maestra Sara la maestra Camilla e i miei amici (compagni) poi o conosciuto la maestra Elisa e la maestra Ilaria e una amica che si chiamava Alessandra che purtropo doveva tornare alla Romania è ho conosciuto altre due bambinos maschio.
Qui e tutto bello.
Ciao

Questi bambini crescono più in fretta, imparano a non dare nulla per scontato, a capire che una cosa si può fare solo se si può davvero fare. Ricordo uno dei racconti che più mi ha colpito di tutti questi mesi. *"Maestra, posso raccontarti cosa ho fatto domenica?" "Sì, certo, raccontami. Cosa hai fatto domenica?" "Sono andato con i miei fratelli a lavoro con mio papà. Lui doveva lavorare anche domenica, così ci ha portato con lui. Mentre eravamo lì, il suo capo ha dato 50 euro a ognuno di noi. Quando siamo andati via da lì, siamo andati subito a comprarci la Playstation"*.

Serena (facilitatrice linguistica)
C. 14 ANNI
SANTO DOMINGO

Sono arrivata il 9 luglio 2005. Quando sono arrivata a casa non riconoscevo mia zia, perché lei era così magra prima, adesso è molto grassa. Comunque ho fatto la doccia, ho mangiato e poi sono andata a chiamare mia nonna. Le ho detto che ero arrivata bene in Italia.
Poi sono andata a casa dell'amica di mia mamma, lei mi parlava in Italiano e allora mia mamma le ha detto "guarda che lei è arrivata oggi" e lei si è scusata e abbiamo iniziato a parlare in spagnolo.

Due settimane dopo sono andata a casa dei miei zii, che mi hanno portato al Duomo di Milano e ho detto "come è grande!". Però l'ho detto in spagnolo perché non sapevo parlare l'italiano. Ho visto tante cose belle che volevo restare là.
Il giorno dopo sono andata dal parrucchiere, dove ho conosciuto la figlia della panettiera, Sara, e siamo diventate buone amiche.
Il primo giorno di scuola ero spaventata, non sapevo cosa fare. Avevo paura, mia mamma era lì con me e con mio fratello. Siamo entrati e sono andata in 3° C. Ma non era la mia classe. Poi mi hanno portato in 3°D ed era la mia classe.
Dopo un mese, forse neanche dopo una settimana, non capivo niente e i professori hanno chiamato mia mamma per dirle che dovevo andare in 2°D. Ero triste perché gli altri avevano 12 anni e io 13 anni, poi due o tre settimane dopo non piangevo più. Ho incontrato nuove amiche e ho imparato a leggere, scrivere e delle cose nuove, ecc.
Adesso dopo un anno e tre o quattro mesi mi trovo molto bene, anche se mi mancano i miei amici e i miei parenti.

J. 12 ANNI –
PERU'

Quando io sono arrivato in Italia ero un po' triste, ma anche allegro, perché in parte lasciavo un po' della mia famiglia, ma d'altra parte rivedevo un altro po' della mia famiglia.
Quando sono arrivato non sapevo parlare italiano e non avevo amici. In novembre sono arrivato e sono andato a scuola in dicembre. Visto che non sapevo parlare mia cugina mi aiutava, fino al terzo mese, fino a marzo. Poi ho imparato a parlare. Avevo già un po' di amici italiani e

conoscevo già il paesino in cui abitavo, e così è sempre stato fino ad ora.

S. 11 ANNI
PERU'

Io mi chiamo Sayuri, ho 11 anni e ho abitato fino ai 5 anni a Lima, la capitale del Perù.
Io ero piccola e abitavo con i miei nonni, il mio bisnonno, le mie zie, i miei zii e i miei cugini. Mia mamma mi aveva lasciato là a 11 mesi perché doveva trovare un lavoro in Italia. Mio papà non mi aveva portato i soldi da mangiare e per i vestiti, ed era andato negli Stati Uniti. Mia mamma non era fidanzata con mio papà e in quel momento lei non aveva soldi e neanche il nonno aveva i soldi per mantenere i miei cugini, le mie zie, il mio bisnonno e mia mamma. Quindi l'unica possibilità era trovare lavoro in Italia e così mi lasciò a 11 mesi. Mia mamma mi chiamava per salutarmi, invece mio papà non mi chiamava mai. Io non sapevo niente ma mia nonna crescendo mi aveva detto che mia mamma e mio papà si erano lasciati e per questo mia mamma era andata a lavorare in Italia.
In quel periodo in Italia c'erano anche le amiche di mia mamma e lei le frequentava: le amiche avevano degli amici italiani e quindi si frequentavano tutti insieme. Ma mia mamma si era innamorata di un "ragazzo" e anche lui si era innamorato un giorno di lei. Il signore le ha chiesto se voleva stare con lui e lei ha detto sì. Mia mamma gli aveva raccontato tutto di lei, del mio papà e di me e così il signore disse di partire per il Perù, di venire a prendermi e di portarmi in Italia.
Quando sono arrivati io ho riconosciuto mia mamma, ma il signore che era vicino a lei no e avevo paura di lui. Poi lei mi ha detto "questo è il tuo papà" e io l'ho abbracciato. E così mio papà voleva conoscere tutto il Perù. Ma prima di

viaggiare mio papà e mia mamma avevano deciso di fare una specie di matrimonio e poi siamo partiti.
In aeroporto ho cominciato a piangere perché stavo lasciando la mia famiglia, i miei cugini, i nonni, il mio bisnonno, gli zii e le zie per partire per l'Italia. Prima siamo andati a Machu Picchu e ci siamo divertiti tanto e poi siamo arrivati in Italia.
Io pensavo di andare ad abitare in una casa ricca, bella, con la piscina, invece quando ho visto che era una cascina ho detto che era più bello, perché avevo visto due cani, le mucche, i conigli, le galline, le anatre e i vitellini. Era bellissimo!
Quando sono entrata in casa ho visto un'anziana e quella anziana era mia nonna. Quindi l'avevo salutata e le avevo detto "ciao nonna!" e mia nonna era contenta. E lei aveva salutato mia mamma e il mio papà italiano. Poi siamo andati a prendere le valigie e mia mamma mi ha portato in una stanza grande e quella era la mia stanza.
E così abbiamo passato delle giornate bellissime, ma il giorno 7 gennaio 2003 è nato il mio fratellino che si chiama Francesco, che adesso sta per compiere 4 anni. Poi è nato l'11 dicembre 2005 Nicolò che adesso ha un anno.
Quest'anno a maggio, che dispiacere, è morta mia nonna.
Tutte le estati andiamo a Genova, a Chiavari e così è finita la mia storia.

Simona (facilitatrice linguistica)
Caro diario,
devo confessarti che il rapporto con i miei genitori è sincero perché quando c'è da dire la verità spiego a loro quello che sta succedendo e come vado a scuola.
I miei genitori sono le persone a cui voglio più bene al mondo, ma qualche volta mi arrabbio con loro.

Oggi però è l'ennesima volta che discuto con mia madre; lei non capisce che io sto crescendo come le altre persone.
Parlo con te, mio caro diario, perché tu sì che mi comprendi, che mi dai la possibilità di parlare di quello che sta succedendo con mia madre. Io non lo so perché non mi comprende, lei vuole che io faccia tutto quello che lei non fa. Non lo so se mi vuole bene o no. Lei si arrabbia anche se le faccio uno scherzo e io credo che si comporti così perché non sa come sono io, com'ero da piccolo, cosa facevo, qual era la cosa che mi piaceva di più fare, non sa niente perché non è stata con me per ben 13 anni. Lei non sa cosa significhi avere un figlio, lei non sa quanto io ho sofferto quando non vedevo loro, lei non sa niente perché non parlava quasi mai con me: mi chiamava una volta al mese!
Io sono in Italia da quasi un anno, sono passati 10 mesi e ancora loro non mi capiscono. Mio padre è la persona a cui voglio più bene perché lui ha fatto tante cose per portarmi qui in Italia; qualche volta mi capisce perché sono così, a lui voglio tanto bene, è la persona più importante della mia vita perché non mi fa mancare nulla.
Qualche volta mamma e papà litigano perché mia madre gli dice che io voglio fare quello che voglio e quando litigano vorrei andarmene di casa. Oh, quanto mi piacerebbe essere nel mio Paese!
Ma ringrazio loro perché mi hanno lasciato con una persona che mi ha sopportato per 13 anni, che mi voleva bene, che sapeva quello che mi piaceva fare, cosa dovevo fare e quello che non dovevo fare; e quella persona è mia nonna.

Questo è un tema svolto in classe di un ragazzo dell'Ecuador di 14 anni arrivato in Italia nel febbraio del 2007, a seguito di un ricongiungimento familiare con

entrambi i genitori qui da 13 anni. Inserito, inizialmente, in terza media in una scuola secondaria di primo grado di Genova, successivamente è stato ri-inserito, a causa della bocciatura e del trasferimento della famiglia, in terza media in una scuola secondaria di primo grado nella provincia di Milano.
Il titolo del tema era: "*Caro diario, oggi è l'ennesima volta che discuto con i miei genitori. Non capiscono proprio che io sto crescendo…". Stendi una pagina di diario nella quale esprimere le tue considerazioni circa il rapporto che hai con i tuoi genitori in questi anni così importanti per la tua formazione personale*.
Credo che questo tema, anche se corretto dall'insegnante di Italiano, espliciti in maniera chiara quello che i ragazzi, soprattutto dei Paesi Latino-Americani, provano dopo il ricongiungimento familiare. In questo caso, il ragazzo ha vissuto in Ecuador, dall'età di 4 anni, solo con la nonna materna, *per ben 13 anni*. Se proviamo, solo per un istante, a metterci nei suoi panni, credo che non sia difficile comprendere il senso di estraneità che ha vissuto soprattutto nei confronti della madre. E credo che sia altrettanto comprensibile, il fatto che per lui, ma anche per i moltissimi bambini e ragazzi latino-americani, le difficoltà scolastiche non siano in cima alle loro priorità. Questi ragazzi dovrebbero, prima di tutto, essere accolti e ascoltati; due cose che, soprattutto nelle scuole secondarie di primo grado, raramente succedono, a causa dei numerosi insegnanti di una stessa classe che, a volte, faticano a comunicare fra loro per le moltissime richieste scolastiche ed educative. In realtà, l'accogliere e l'ascoltare le storie dei ragazzi, le loro difficoltà e le loro sofferenze, credo che siano, principalmente un modo di porsi nei loro confronti. Non si tratta di parole, cioè di farsi raccontare necessariamente tutta la loro vita, ma di rendersi disponibili nei loro confronti. Per la mia esperienza,

posso dire che questo atteggiamento facilita anche l'apprendimento della lingua italiana e di tutte le materie che fanno parte della scuola secondaria di primo grado. Dobbiamo, dal mio punto di vista, avere bene presente nella nostra mente che, nella maggior parte dei casi, questi ragazzi, quando arrivano in Italia, devono adattarsi ad una realtà completamente nuova, realtà che comprende non solo una nuova lingua, una nuova cultura con i propri usi, costumi e tradizioni e un nuovo sistema scolastico, ma anche, come è stato brillantemente descritto in questo tema, una nuova famiglia, composta da due genitori ormai estranei che vanno riscoperti e ri-conosciuti. Solo se teniamo presente tutti questi elementi, possiamo renderci conto dell'immensa mole di lavoro che questi ragazzi si trovano a dover affrontare una volta giunti in Italia e del fatto che possiamo aiutarli *solo* accogliendoli, ascoltandoli e rendendoci disponibili nei loro confronti.

CAPITOLO 6

Materiale utile ed esperienze pratiche

C. B. - Classe V B
Scuola Primaria Statale
Motta Visconti (Mi)

6. MATERIALE UTIE ED ESPERIENZE PRATICHE

6.1. METODI DI INSEGNAMENTO DELLA L.2

Vi proponiamo una visione storica della glottodidattica soffermandoci sugli approcci e sui metodi che, pur avendo origini anche lontane nel tempo, estendono fino ad oggi il loro influsso. [11]

APPROCCIO FORMALISTICO

Cominciamo a dire che è nel 1700 che inizia a delinearsi un tipo di approccio allo studio delle lingue che sarà fondamentale fino ai giorni nostri: il cosiddetto APPROCCIO FORMALISTICO: in questo periodo infatti il latino perde il suo carattere di lingua franca, usata negli scambi commerciali e nella letteratura, e comincia il suo passaggio da uno status di lingua viva, imparata per scopi comunicativi, in modo diretto, ad uno di lingua morta; contemporaneamente si delinea un concetto di traduzione come abilità che deve rendere il più fedelmente possibile il testo originario, rispettando prima di tutto le regole grammaticali, morfosintattiche. Il latino perciò resta una materia dei curricoli scolastici, ma non è più uno strumento di comunicazione, diviene solo un "esercizio" mentale per lo sviluppo delle capacità logiche. Anche alle lingue vive, moderne, ben presto viene applicato questo modello glottodidattico desunto dalle lingue classiche: le regole morfosintattiche e il lessico vengono presentati mediante le lingua materna degli allievi, vengono fatti memorizzare e applicare nella traduzione da una lingua all'altra, riducendo fortemente le

[11] P.E. Balboni, *Didattica dell'Italiano a stranieri*, Siena, Bonacci Editore, 1994.

attività orali e di conversazione. Il risultato generale del METODO GRAMMATICALE-TRADUTTIVO che scaturì da questo approccio era l'incapacità dello studente a comprendere e a parlare la lingua straniera per la scarsa utilizzazione di esse in situazioni concrete di comunicazione. Ancora oggi scontiamo questa impostazione, che resta quella più conosciuta e apprezzata dai non addetti ai lavori, per esempio alcuni genitori degli alunni, che non si rendono conto del fatto che essa è estremamente dannosa, in quanto centra il suo interesse sui prodotti linguistici, sulla grammatica, sulle regole passivamente memorizzate, non attivamente scoperte, lasciando in ombra tutto quanto concerne i processi cognitivi e linguistici che sono alla base dell'acquisizione di una lingua.

METODI DIRETTI

Già nell'800 ci furono le prime reazioni, sia in Europa che negli USA, le più immediate delle quali sono raccolte sotto l'etichetta di METODO DIRETTO (anche se sarebbe più appropriato parlare di APPROCCIO DIRETTO), metodo che ebbe grande fortuna tra la fine dell'800 e gli anni '40 del nostro secolo: è il metodo adattato e reso famoso dalle Berlitz Schools, nate a New York nei primi del '900 e presto esportate anche in Europa. Presupposto basilare del metodo diretto era che sapere una lingua straniera equivaleva a saper pensare in essa, come succede con la lingua materna, e quindi va ricreato lo stesso percorso di acquisizione della lingua materna. La lingua straniera viene appresa: 1) per "contatto" con l'ambiente nel quale la si parla o praticandola in classe, tramite la conversazione con l'insegnante, che deve essere un madrelingua e deve utilizzare soltanto materiali autentici; 2) senza l'ausilio della lingua materna; 3) senza preoccuparsi dell'aspetto grammaticale, che va scoperto

in modo induttivo, e che costituisce il punto di arrivo del percorso di apprendimento. Il metodo ha degli spunti ancora validi, anche se appare oggi piuttosto ingenuo e se la principale critica che gli si può muovere è che è impossibile ricostruire per l'apprendimento di una lingua straniera il processo di acquisizione della lingua materna.

APPROCCIO STRUTTURALISTA

Avvicinandoci ai nostri tempi, e ad approcci e metodi che ancora adesso sono usati, e che sono rappresentati in libri di testo ancora in uso, si arriva al periodo che va dal secondo dopoguerra ad oggi: è il periodo del boom della scienza glottodidattica. L'APPROCCIO STRUTTURALISTA si afferma negli anni '50, anche se le sue radici affondano più lontano nel tempo, ed è basato sulla teoria comportamentistica dell'apprendimento del linguaggio, che a sua volta si rifaceva alla teoria dell'apprendimento neo-behavioristica di Skinner, secondo le quali l'individuo nasce come tabula rasa su cui una serie ininterrotta di sequenze stimolo-risposta-rinforzo (positivo o negativo) crea degli abiti mentali, dei meccanismi inconsci di reazione agli stimoli. È molto importante notare che, per la prima volta, alla base di un approccio glottodidattico troviamo una più generale teoria dell'apprendimento: viene così sancito il passaggio della glottodidattica da insieme di "ricette" per apprendere una lingua a disciplina scientifica.

METODI DI MATRICE STRUTTURALISTA: IL METODO AUDIO-ORALE

Nell'approccio strutturalista convergono più metodi, il principale dei quali è certamente il METODO AUDIO-ORALE: la glottodidattica che ne deriva vede la lingua nelle sue strutture minime ed appresa essenzialmente

tramite esercizi strutturali ripetuti moltissime volte le frasi o le parole che gli vengono presentate oralmente e manipolarle tramite: 1) sostituzione; 2) espansione; 3) trasformazione di una loro parte, senza nessuna partecipazione creativa. Non c'è nessun accenno all'aspetto culturale della lingua straniera, il materiale è completamente decontestualizzato, la lingua è frammentata in elementi discreti che si susseguono secondo precise tavole tassonomiche. Fondamentali in questo metodo sono le tecnologie didattiche quali il laboratorio linguistico, anzi, la fortuna di questo metodo è andata di pari passo con lo sviluppo e la diffusione enorme nel dopoguerra di queste tecnologie: ancora oggi nei laboratori linguistici si utilizzano materiali strutturalisti, in particolare per gli esercizi di pronuncia.

Per quanto siano evidenti i suoi limiti, questo metodo ha tuttavia degli aspetti ancora validi, quali per esempio la cura del language testing e l'importanza data all'aspetto fonetico, della pronuncia, che possono essere ripresi con opportuni accorgimenti: pattern drills contestualizzati, uso del testing per valutare sia l'esecuzione che la competenza.

APPROCCIO COMUNICATIVO

L'APPROCCIO COMUNICATIVO prende le prime mosse già negli anni '60, è alla base di numerosi metodi ed è ancora oggi l'approccio alla base dell'insegnamento delle lingue straniere; i suoi assunti di base sono:

1) lo scopo dell'insegnamento di una lingua straniera non è il raggiungimento da parte dell'alunno della semplice competenza linguistica (che riguarda l'insieme delle regole e delle conoscenze che rendono fattibile il significare, il comunicare e l'esprimersi con un linguaggio

verbale), ma il raggiungimento della ben più complessa ed articolata competenza comunicativa, che si interessa di tutti gli aspetti di una comunicazione in grado di veicolare un significato, e che comprende: 1-la competenza linguistica, che si occupa di tutti gli aspetti strettamente legati alla lingua, al linguaggio verbale, quali: la fonetica, o fonemica, la grafemica, la morfosintassi, il lessico e la testualità; 2-la competenza sociolinguistica, che si occupa delle varietà: geografiche, temporali; dei registri; degli stili linguistici; 3-la competenza paralinguistica, che si occupa degli elementi prosodici non pertinenti sul piano strettamente linguistico: velocità dell'eloquio, tono della voce, uso delle pause,... usati al fine di modificare il significato; 4-la competenza extralinguistica, che si occupa dei significati non veicolati dal linguaggio verbale e comprende le competenze: cinesica; prossemica; sensoriale.

2)la pragmatica è messa sullo stesso piano della correttezza: si mette cioè sullo stesso piano la correttezza formale e la capacità di perseguire scopi e sortire effetti tramite atti linguistici: in quest'ottica, la correttezza formale è funzionale alla pragmatica.

3) una lingua straniera può essere usata solo se è conosciuta la cultura del paese straniero, o dei paesi stranieri nei quali la si parla: lingua e cultura sono quindi strettamente legati e soprattutto, con un legame che non può essere scisso, pena lo studio di una lingua assolutamente innaturale (vedi metodo audio-orale).

METODI COMUNICATIVI: METODO SITUAZIONALE E NOZIONALE-FUNZIONALE

Il primo metodo comunicativo si sviluppa tra gli anni '60 e gli anni '70, ed è il METODO SITUAZIONALE: esso reagisce al

meccanicismo del metodo audio-orale mettendo in primo piano il concetto di situazione, ripreso dalla sociolingiuistica: la lingua viene presentata non in maniera asettica, non focalizzata solo sui contenuti linguistici da imparare, ma inserita in una situazione comunicativa: ogni lezione inizia con la presentazione globale di un dialogo fortemente contestualizzato, attento alle reali condizioni comunicative all'interno delle quali verosimilmente si svolge: ruoli dei locutori, chiave o registro, tempi, luoghi, argomenti,...). Nei primi metodi situazionali, se la situazione iniziale fornisce un contesto, l'apprendimento della lingua in essa contenuta viene condotto con tecniche tipiche dell'approccio strutturalista, con pattern drills ed esercizi di ripetizione dello stimolo iniziale, tecniche finalizzate ad aiutare l'allievo nel suo processo di formalizzazione grammaticale; in seguito i metodi situazionali di seconda generazione estendono il concetto di situazione anche alle esercitazioni e al testing, dando loro un carattere dinamico e vivo, che rendono il metodo ancora valido e ancora utilizzato nei suoi principi generali, specie se accostato ed integrato con un altro metodo derivante dall'approccio comunicativo: il METODO NOZIONALE-FUNZIONALE.

Il metodo non è nato destinato fin dall'inizio alla scuola (come spesso succede: anche il metodo audio-orale era nato in contesto militare, per i soldati che dovevano muoversi in un paese straniero), ma è stato messo a punto per gli adulti negli anni '70 dagli esperti del Consiglio d'Europa all'interno del Progetto Lingue Vive, progetto che ha portato alla definizione dei cosiddetti "livelli soglia", cioè della lingua che deve essere conosciuta da un parlante straniero per sopravvivere nel paese nel quale la si parla: ha quindi una forte valenza strumentale, piuttosto che formativa. Secondo questo metodo la lingua da proporre non è analizzata in termini di descrizione formale

(nome, verbo, aggettivo, soggetto, predicato,...), ma in termini di scopi comunicativi universali, atti linguistici detti "funzioni" come "salutare", "presentarsi", "offrire",... che implicano, per poter essere realizzate la conoscenza di specifiche "nozioni": spaziali, temporali, di numero, di genere, di possesso, di quantità, di relazione,... che spesso variano da cultura a cultura e che presuppongono la conoscenza di un certo lessico di base; le funzioni si realizzano attraverso esponenti o strutture scelte in modo strettamente correlato alla situazione sociale.

Il curricolo all'interno del metodo nozionale-funzionale viene steso a partire dall'analisi dei bisogni comunicativi degli allievi, si incoraggia un uso costante della lingua straniera in autentiche situazioni di comunicazione, si privilegia fortemente la lingua orale a scapito di quella scritta; pur non escludendo tecniche di fissazione simili a quelle strutturaliste (pattern drills in cui si usano esponenti di funzioni anziché strutture grammaticali), è la componente pragmatica a dominare, per cui le tecniche più usate sono quelle che rimandano alla simulazione e alla drammatizzazione nelle sue diverse forme, dal role taking al più libero role making. Gli assunti di base dell'approccio comunicativo ormai sono alla base o integrano la quasi totalità dei metodi o degli approcci elaborati dopo gli anni '70, anche quelli che vengono applicati all'insegnamento precoce di una lingua straniera.

APPROCCI UMANISTICO-AFFETTIVI

Gli APPROCCI UMANISTICO-AFFETTIVI sono approcci e metodi che comprendono una serie di metodi sviluppatisi soprattutto negli Stati Uniti dalla metà degli anni '60, come reazione all'eccessivo meccanicismo delle tecniche strutturali e all'impersonalità del laboratorio linguistico, e in seguito hanno continuato a svilupparsi anche come

reazione o alternativa all'innatismo chomskyano e al cognitivismo.

In Italia sono arrivati piuttosto tardi (alla fine degli anni '70 nel nostro paese stava ancora vivendo la sua stagione d'oro lo strutturalismo; oggi sono molto in auge in glottodidattica, soprattutto come integrazione dell'approccio comunicativo, in quanto il perseguimento della competenza comunicativa è l'obiettivo-cardine di entrambi i tipi di approccio. Ci sono vari metodi che vanno sotto l'etichetta di umanistico-affettivi, tra i quali ricordiamo: Total Physical Response, Suggestopedia, Natural Approach, Silent Way, ma tutti sono accomunati dalle seguenti caratteristiche:

1-interesse per tutti gli aspetti della personalità umana, non solo quelli cognitivi, ma anche quelli affettivi e fisici; in merito ricordiamo l'importanza che sta assumendo in questi ultimi anni, e non solo in glottodidattica, la teoria delle intelligenze multiple di H. Gardner, gli studi sugli stili cognitivi, il NLP (Neuro-Linguistic Programming) o il concetto di multisensorialità: ogni persona ha un canale preferito per fare esperienza del mondo e per apprendere, canale che va sfruttato anche per l'insegnamento linguistico; quest'ultimo deve inoltre coinvolgere tutti i sensi della persona, per attivare il maggior numero di aree cerebrali e metterle al servizio dell'apprendimento.

2-Assenza, o per lo meno maggior limitazione possibile, di processi generatori d'ansia, per abbassare quello che Krashen chiama "filtro affettivo" e che è in grado di bloccare qualsiasi forma di apprendimento.

3-Centralità dell'autorealizzazione della persona in un clima sociale, cioè la ricerca di una piena attuazione delle

proprie potenzialità, che non sono necessariamente le stesse delle persone che ci circondano, nè si sviluppano attraverso gli stessi strumenti, ma che possono integrarsi e potenziarsi vicendevolmente. gi si assiste però sempre più all'uso di metodi che, pur all'interno delle coordinate di base dell'approccio comunicativo, sono detti "integrati", in quanto accolgono principi o stimoli provenienti da diversi versanti della glottodidattica e più in generale della psicologia dell'apprendimento

6.2. UN'ESPERIENZA PRATICA: IL PROTOCOLLO DI ACCOGLIENZA

Viene riportato di seguito un modello di protocollo di accoglienza che prevede diverse azioni da attivare nel momento in cui un alunno straniero di recente immigrazione chiede di essere iscritto alla scuola primaria o secondaria di primo grado. Ogni scuola può definire in autonomia un protocollo che rispetti le esigenze e le realtà presenti nel proprio contesto. Il modello proposto può quindi essere adattato e modificato a piacimento.

A. COLLOQUIO CON I GENITORI

Il primo "contatto" avviene in realtà prima del colloquio previsto dal punto 1, quando cioè la famiglia si reca in segreteria per avere informazioni sull'iscrizione (quali documenti, quando ecc.)
La scelta di indicare nel Protocollo il nome dell'assistente amministrativo designato dalla segreteria, serve a ribadire che non ci si improvvisa "accoglitori". La continuità, l'esperienza, consentono all'assistente di maturare una serie di competenze tecniche e di affinare progressivamente le abilità comunicative e relazionali che

aiutano l'interazione con i nuovi utenti. L'assistente amministrativo informa tempestivamente il Gruppo Accoglienza della scuola al fine di favorire le successive fasi dell'accoglienza.
La consegna di documentazione bilingue o in lingua d'origine, così come la possibilità di prevedere l'intervento di mediatori, oltre che facilitare l'adempimento delle pratiche amministrative, conferma la volontà della scuola di comunicare con la famiglia, di negoziare sin da subito i tempi dell'inserimento e le modalità di interazione.
In questa prima occasione di incontro viene:
- distribuito l'opuscolo tradotto in 9 lingue "Ai genitori stranieri. Come funziona la scuola in Italia …" per facilitare la comprensione della nuova realtà scolastica;
- consegnata, se necessario, la modulistica tradotta;
- fornito un elenco in cui si specificano i documenti, le informazioni da richiedere, gli uffici in cui reperirli (gli indirizzi dei Centri vaccinali, i servizi di traduzione dei documenti ecc.);
- concordata con i genitori la presenza o meno di un mediatore;
- fissato l'incontro successivo con i genitori e con il bambino, di cui ai punti 1 e 2.
Il colloquio al punto 1 viene tenuto dal facilitatore con il supporto, se necessario, di un mediatore, allo scopo di raccogliere una serie di informazioni sull'alunno che consentano di adottare decisioni adeguate, sia sulla classe in cui deve essere inserito, sia sui percorsi di facilitazione che dovrebbero essere attivati.
Per la raccolta delle informazioni necessarie il facilitatore segue la traccia per la rilevazione della storia del bambino e della sua biografia scolastica e linguistica.
Perché il colloquio sia chiaramente avvertito come un momento di incontro, di scambio, nettamente differenziato dagli aspetti più propriamente amministrativi,

l'insegnante facilitatore cerca di condurre un'intervista di tipo "aperto":
- evita di chiedere informazioni già contenute nel fascicolo;
- se necessario, prende appunti, ma non compila direttamente la scheda che verrà completata successivamente;
- cerca di evitare domande dirette che non rispettino la privacy della famiglia;
- incoraggia i genitori ad esprimere le proprie aspettative nei confronti della scuola e del percorso scolastico dei figli.

In questa occasione, il facilitatore, o l'insegnante designato, si propone come il referente privilegiato con il quale i genitori potranno avere rapporti costanti per lo scambio di informazioni.
Subito dopo il colloquio e mentre il bambino svolge le prove di cui al punto 2, l'applicato provvede ad aiutare i genitori a completare l'iscrizione.

B. INCONTRO CON L'ALUNNO

Le prove di ingresso rappresentano solo un primo passo per l'accertamento delle competenze, dei saperi posseduti dall'alunno che richiede tempi di osservazione più lunghi, all'interno della classe, ed hanno perciò carattere molto limitato. Esse costituiscono invece un momento di incontro molto importante con il bambino che comincia a conoscere, prendere confidenza, con la nuova realtà scolastica, prima della "full immersion".
Per la stessa ragione, nel primo incontro con il bambino si realizza solo un primo passo per l'elaborazione di un percorso individualizzato per la cui programmazione è necessario raccogliere un maggior numero di informazioni relative alla scolarità precedente, ai bisogni di apprendimento, agli interessi e ai talenti del singolo alunno.

Non sono previste prove di ingresso per gli alunni neoarrivati a settembre ed inseriti in prima elementare, mentre viene invece mantenuto l'incontro al punto 2 come momento di prima conoscenza.
Le prove durano da 1 ora a massimo 2, in relazione all'età degli alunni. E' preferibile che i genitori non siano presenti. In mancanza di un mediatore, si può chiedere ad un alunno immigrato di vecchia data, proveniente dallo stesso paese, di "assistere" il compagno neoarrivato nelle prove di ingresso e di tradurre le indicazioni di lavoro.
Per stabilire a quale livello del curricolo scolastico italiano potrebbe collocarsi l'alunno e quali materiali preparare per le prove, gli insegnanti incaricati:
- prendono visione del fascicolo per le informazioni sui dati anagrafici e scolastici del minore straniero
- consultano il testo "La scuola nei paesi d'origine dei bambini immigrati" per reperire informazioni sul sistema scolastico del paese di provenienza dell'alunno, sulla tipologia dei curricoli, sulla durata e sul calendario scolastico.
Nelle prove di ingresso vengono proposti compiti di vario genere che hanno come caratteristiche comuni la chiarezza, la brevità, la semplicità della consegna. La valutazione finale non si riferirà ai risultati della singola prova ma terrà conto delle informazioni raccolte complessivamente.
Le prove logico-matematiche, fornite dalle varie interclassi, organizzate su diversi livelli di competenza (ingresso alla seconda, alla terza ecc.) saranno revisionate dai Gruppi Accoglienza all'inizio di ogni anno scolastico. Gli esercizi da utilizzare saranno molto semplici e progettati in modo che risultino intuitivamente comprensibili. Per la valutazione dei risultati delle prove logico-matematiche, che in alcuni casi possono risultare penalizzanti per l'alunno straniero, bisogna fare riferimento ai curricoli

previsti dai diversi paesi, i quali potrebbero prevedere una scansione temporale degli obiettivi diversa da quella prevista dai Programmi italiani.
Il disegno a tema libero viene proposto in alternativa alla richiesta di disegnare la propria famiglia che, in alcuni casi, ha rappresentato per l'alunno una difficoltà aggiuntiva, vista la complessità di alcune situazioni familiari. Anche per la valutazione del disegno libero è bene tenere conto dei programmi scolastici dei vari paesi e della abitudine o meno al disegno libero e alle attività di manipolazione (es. In Cina si privilegiano tecniche grafico- pittoriche di disegno "dal vero").
Particolare importanza assumono le prove relative alla letto-scrittura. Per queste prove vanno operate le necessarie distinzioni in considerazione dei diversi sistemi grafematici di provenienza (alfabetici e non, neolatini e non ecc.). In ogni caso è possibile verificare la conoscenza dell'alfabeto in caratteri neolatini proponendo la lettura dei singoli fonemi (attenzione alle vocali!), o delle sillabe piane, o di parole bi-trisillabe piane che non contengano le convenzioni ortografiche specifiche della lingua italiana. Si tratta di verificare se l'alunno riconosce i grafemi, se opera la sintesi sillabica, se legge parole bi-sillabe piane ecc.
Le prove di lettura e comprensione di brevi testi scritti in LM verranno condotte dal mediatore.
Non è utile far riferimento alla conoscenza spontanea e non dell'italiano per evitare ogni possibile equivoco di interpretazione. In accordo con quanto affermato dalla Circ. 205 del 26/7/90:"… Al riguardo si rileva che le prove, soprattutto per quanto concerne il livello di conoscenza della lingua italiana, risultano opportune, piuttosto che in funzione selettiva, ai fini della programmazione mirata delle attività didattiche." Se l'alunno neoarrivato non viene a scuola direttamente dall'aeroporto, potrebbe

aver appreso alcune parole o semplici espressioni che costituiscono comunque una base di partenza che va valorizzata e incoraggiata sin dal primo incontro.
Alla fine delle prove, gli insegnanti incaricati producono una relazione scritta in cui:
- vengono sintetizzate le informazioni sulla storia dell'alunno (la data di arrivo, il percorso di ricongiungimento, la scolarità precedente ecc.) utili alla preparazione dell'inserimento;
- sono riportate le informazioni sul sistema scolastico, sulla durata, sul calendario scolastico;
- vengono illustrati i risultati delle prove sotto forma di abilità acquisite o meno.
La famiglia viene informata della data di inizio della frequenza scolastica.

C. DETERMINAZIONE DELLA CLASSE

Gli insegnanti incaricati presentano la relazione al Dirigente e la integrano con tutte le altre eventuali informazioni utili all'inserimento.
Nell'incontro il Gruppo di Accoglienza determina la classe di assegnazione del nuovo alunno in considerazione delle informazioni raccolte e della delega ricevuta dal C.d.C.
Sulla base di quanto previsto dall'art. 45 del DPR 31/8/99 n° 394: " … I minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto:
- dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica;
- dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno;

- del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza;
- del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno"

Il C.d.D. dell'Istituto può deliberare di privilegiare l'inserimento nella classe corrispondente all'età anagrafica, anche quando l'alunno, per ragioni dovute all'ordinamento scolastico del paese di provenienza (es. Ecuador: inizio dell'obbligo a 5 anni), avrebbe diritto ad essere iscritto alla classe immediatamente precedente. L'inserimento in una classe di coetanei consente infatti al neoarrivato di instaurare rapporti più significativi, "alla pari" con i nuovi compagni e di contare su tempi di inserimento più distesi.

La varietà delle situazioni e delle biografie scolastiche mette comunque in evidenza la difficoltà di indicare con chiarezza i criteri di riferimento da seguire per l'assegnazione alla classe. Sono evidenti i margini di flessibilità attribuiti alla scuola e la delicatezza del compito che il C.d.C. assegna al gruppo che si occupa dell'accoglienza. I principi di fondo si possono definire invece con estrema precisione:

- evitare il ritardo scolastico;
- reperire tutte le opportunità e le risorse nella scuola e nell'extra-scuola per la riuscita scolastica e per l'integrazione degli alunni stranieri.

D. SCELTA DELLA SEZIONE

Anche quando la scelta della sezione appare obbligata il coinvolgimento diretto dell'interclasse o del consiglio di classe risulta comunque importante per la condivisione della riuscita dell'inserimento.

L'interclasse o il consiglio di classe valuta tutte le informazioni utili sulle classi della fascia in un'ottica che supera il criterio numerico e che tiene conto invece di altri fattori utili ad individuare non solo in quale situazione

l'allievo starà meglio, ma anche quale sarà la classe che trarrà vantaggio da questo inserimento:
- presenza nella classe di altri alunni provenienti dallo stesso paese;
- criteri di rilevazione della complessità delle classi (disagio, handicap, dispersione ecc.)
- ripartizione degli alunni nelle classi evitando la costituzione di sezioni con predominanza di alunni stranieri o provenienti tutti dallo stesso paese.

E. ACCOGLIENZA DELL'ALUNNO NELLA CLASSE E NELLA SCUOLA

Ai genitori e all'alunno, accompagnati dal facilitatore o dall'insegnante designato, viene presentata la classe di assegnazione. L'alunno che ha "assistito" il compagno neoarrivato durante le prove di ingresso, potrebbe essere coinvolto nell'accoglienza, soprattutto nei primi tempi, con la funzione di tutor, "un compagno di viaggio" a cui rivolgersi nelle situazioni di difficoltà linguistica. L'insegnante in servizio accoglie il nuovo alunno e la sua famiglia e fornisce alcune prime informazioni organizzative (l'elenco del materiale, la merenda, le modalità di comunicazione, i colloqui ecc.).
Alla prima accoglienza non viene data eccessiva enfasi attraverso attività straordinarie che potrebbero imbarazzare l'alunno ed ottenere l'effetto paradosso di farlo sentire maggiormente estraneo e "osservato". Il programma della giornata viene modificato per fare spazio ad alcuni momenti per la prima conoscenza dei nomi dei compagni e per l'esercitazione dei "comandi" più frequenti nel linguaggio della classe.
Oltre al Pronto soccorso plurilingue "Parole per accogliere …", ai vocabolari bilingue e a tutte le forme di facilitazione utilizzabili nella prima fase, si può proporre agli alunni della classe di accompagnare il compagno

neoarrivato a visitare la scuola e di preparare alcune schede illustrate che "raccontino" quali attività si fanno a scuola, quando ecc.
Il Team docenti, composto dagli insegnanti della classe di assegnazione e dal facilitatore:
- favorisce l'integrazione nella classe promovendo attività di piccolo gruppo;
- rileva i bisogni specifici d'apprendimento;
- individua modalità di semplificazione o facilitazione linguistica per ogni disciplina.
Il Team docenti inoltre programma i percorsi di facilitazione che potranno essere attuati sulla base delle risorse disponibili:
- il monte ore e il percorso previsto dal laboratorio di italiano;
- i progetti di utilizzo delle ore di contemporaneità dei docenti;
- eventuali progetti di corsi di recupero in orario aggiuntivo dei docenti.
- l'opportunità o meno di inserire l'alunno nelle attività di insegnamento della LS e quindi l'utilizzo delle ore di contemporaneità con l'insegnante specialista di LS.

Questo Protocollo d'Accoglienza è un esempio ottimale di pratica corrente da utilizzare a scuola. In questo documento emergono sensibilità alla tematica dell'accoglienza, interesse per l'alunno neoarrivato e per la sua famiglia, disponibilità da parte del corpo docenti a partecipare attivamente alla realizzazione di una pratica condivisa. Questo è un modello da prendere come esempio ma si rivela difficile da realizzare nella pratica quotidiana delle scuole. Nel paragrafo successivo verranno perciò analizzate le Linee Guida che ispirano le pratiche di accoglienza nelle scuole e alcuni punti che si ritengono di criticità rispetto alla loro realizzazione pratica.

6.3. UN'ESPERIENZA PRATICA: IL PROGETTO "IL MONDO A SCUOLA"

Il Piano Sociale di Zona dell'abbiatense, attraverso il progetto "Il mondo a scuola", si propone di favorire una politica d'integrazione capace di valorizzare l'istituzione scolastica e le associazioni di volontariato del territorio affinché la scuola diventi non solo un luogo privilegiato per gli apprendimenti, uno spazio di incontro fra culture, ma anche un centro educativo e prima palestra di convivenza sociale.
L'Assemblea dei Sindaci tenutasi in data 15 Novembre 2006 ha deliberato di valorizzare l'impegno delle Associazioni di volontariato del territorio del distretto che abbiano maturato esperienza nel settore attivando interventi in collaborazione con i Comuni del distretto.
In questo contesto l'Associazione Lule o.n.l.u.s. e l'Associazione La Tribù garantiscono ai minori stranieri e alle loro famiglie un'adeguata accoglienza in ambito scolastico e sociale attraverso la collaborazione di operatori professionali, quali mediatori culturali e facilitatori linguistici, e di volontari.
La finalità del progetto è promuovere l'educazione interculturale intesa come processo di riconoscimento delle diversità e di rimozione dei pregiudizi fra le persone, sostenendo i minori immigrati e le loro famiglie nell'accompagnamento didattico, sociale e culturale all'interno del nostro Paese.
La prima fase di stesura del progetto ha visto le due realtà associative del territorio e i referenti dell'Ufficio di Piano collaborare nell'analisi del lavoro svolto negli anni precedenti, nella raccolta ed elaborazione dei bisogni nonché nella definizione degli obiettivi e delle azioni.

Fra gli aspetti innovativi proposti dal progetto la volontà di unire competenze e modalità di lavoro specifiche di ognuno nell'intento di rispondere in modo uniforme al bisogno espresso dal territorio superando una logica individualistica che aveva visto nel passato ogni comune mettere in campo energie proprie non in rete con il resto del distretto. Questa stessa modalità di lavoro è stata proposta alle scuole, protagoniste del progetto, che si sono sedute più volte intorno ad un tavolo dapprima per conoscere, attuare e monitorare le azioni ma anche, in un secondo tempo per definire insieme la nuova progettazione per l'anno scolastico 2008-2009.
Fra le azioni previste dal progetto l'organizzazione di più giornate formative rivolte agli insegnanti e agli operatori sociali del distretto, momenti di arricchimento e confronto che hanno sostenuto la scuola nel compito di aggiornare ed informare il corpo docente e la stesura della guida "Passo dopo Passo" che mette a disposizione gli elementi necessarie all'accoglienza dei minori stranieri e delle loro famiglie e spunti di riflessione sulla tematica.
Rivolti a tutti minori, italiani e stranieri, il concorso di disegno che ha visto protagoniste le classi IV e V delle primarie di tutti i comuni aderenti al progetto. L'intento del concorso è stato quello di far volare con la fantasia i bambini in paesi lontani e di raccontare, attraverso il disegno e le parole, ciò che vedevano. Oltre ad aver raccolto numerose opere, esposte nella giornata formativa di chiusura dell'anno scolastico, questi elaborati hanno dato modo di guardare attraverso gli occhi dei bambini ciò che immaginano intorno a sé proiettando quello che gli adulti di riferimento hanno proposto loro come rappresentazioni e riflessioni. Alcuni dei disegni fatti dai bambini sono stati inseriti all'interno di questa guida come elemento rappresentativo del loro protagonismo nella realtà scolastica, sia per raffigurarne la loro vivacità sia per

ricordare agli attori della scuola il fondamentale ruolo di guida che ognuno ha nel percorso di crescita dei minori e nello sviluppo di una cultura dell'incontro con l'altro diverso da sé come elemento fondamentale di vita.

6.4. BIBLIOGRAFIA SUGGERITA

TESTI PER BAMBINI E RAGAZZI

-Augelli, R., Noi alunni stranieri , Mursia, Milano, 2001.
-Azzario Chiesa, M. P., Losana Caire, V., Anch'io parlo, leggo, scrivo, in italiano., Trevisini Editore, Milano, 2001.
-Baldelli, L., Manili, P., Mazzetti, A., Servadio, B., Ciao Italia. Testo per i corsi di lingua e cultura generale italiana all'estero. Editrice La Scuola, Brescia, 1986.
-Bellomo, L., Manacorda, M., Il mio italiano. Corso di lingua italiana per studenti stranieri., Giunti Marzocco, Firenze, 1989.
-Bettinelli, G., Favaro, G., Anche in italiano. Percorsi di apprendimento di italiano seconda lingua per bambini stranieri., Nicola Milano Editore, Bologna, 1995 e 2001.
-Branciforte S., Diadori P., Lumbaca F., Molinari F., Sì, lo so. L'italiano di base, Edizioni Juvenilia, 2004.
-Carioni N., Partiamo con …l'italiano, Vannini editrice, Brescia 2002.
-Chiuchiù, A., Minciarelli, F., Novembri, G., Silvestrini, M., Viva l'italiano. Libro operativo di lingua italiana per bambini., Edizioni Guerra, Perugia, 1988.
-Compagnoni, E., Italiano e' bello! Testo per i corsi di lingua e cultura generale italiana all'estero a livello di scuola elementare., Editrice La Scuola, Brescia, 1989.
-Cortis L., Giuliani Pancheri E., Raccontami. Corso di italiano per bambini., Alma edizioni, Firenze 2004.
-Della Puppa, F., Luise, M. C., Facile! Progetto ALIAS per l'insegnamento della lingua italiana agli allievi stranieri., Theorema Libri, Torino, 2001.

-Erriquez, M. F., Capire & parlare. Corso base di italiano per stranieri., Mursia, Milano, 2000.

-Favaro G., Bettinelli G., Piccardi E., Insieme facile!, La Nuova Italia, Firenze, 2004.
-Favaro G., (a cura di), Mille parole. L'italiano per ragazzi ... dalla A ... alla Z, Comune di Firenze – Guerini e Associati, Firenze 2004.
-Finelli M. R., Kapatu P., Momento ragazzi, Primus Edizioni/Edizioni Kapatu.
-Fondazione IARD, Ci@o.it. Corso di lingua italiana, Editrice La Scuola, Brescia 2003.
-Gorini, U., Carbone, M., Pronto, Italia? Testo per i corsi di lingua e cultura generale italiana all'estero., Editrice La Scuola, Brescia, 1988.
-Leoni, G., Maniotti, P., Righi, M., Balletta, M., Ziglio, L., Incontriamoci. Programma di lingua e cultura italiana per la scuola dell'obbligo – Italiano come L2, Guerini Studio, Milano, 1998.
-Maddii, L., Dire, Fare, Comunicare., Editrice Vannini, Brescia, 2000.
-Mastromarco A. (a cura di), Imparare l'italiano con il metodo TPR, Giunti progetti educativi, Comune di Firenze, Firenze 2005.
-Mazzetti, A., Servadio, B., Viaggiando in Italia. Capire, parlare, leggere, e scrivere l'italiano. , Le Monnier, Firenze, 1997.
-Mezzadri M., Balboni P., Rete junior, Guerra edizioni, Perugia 2005.
-Montefusco W., Pace C., Perosa L., Italiano per ragazzi, Associazioni Immigrati, Pordenone 2005.
-Naddeo, C. M., Trama, G., Canta che ti passa., Alma Edizioni, Firenze , 2000.

-Perini, S. , Parliamo insieme l'italiano. Testo per corsi di lingua e cultura italiana all'estero., Giunti Marzocco, Firenze, 1981.

-Pila, A., Tonni, T., Evviva ! Il mio libro di italiano., ELI, Recanati, 1996.
-Programma Socrates / Progetto Lingua Italiana, Parlando italiano, Guerra Edizioni, Perugia 1999.
-Ragazzi, M., Sinigaglia, A., Studio l'italiano – Quaderno di lavoro per ragazzi stranieri., Comune di Modena, 1999.
-Ragazzi, M., Sinigaglia, A., Vado a scuola, Comune di Modena, 2001.
-Ragazzi M., Sinigaglia A., Vivo in Italia, Comune di Modena, Modena 2005.
-Urbani, S., Catizone, P., Ma dai – Materiali per l'ascolto., Edizioni Alpha&Beta, Merano, 1999.
-Viola I, Sabbatini I., Taricco L., L'italiano per te. Corso di base di italiano L2, Petrini editore, Torino 2005.
-Whittle A., Chiappelli T., Italiano Attivo, Alma edizioni, Firenze 2005.

DIZIONARI ILLUSTRATI:

-Cartei, C., Alfabetando – Vocabolario per immagini., Vannini Editrice, Brescia, 2000.
-Ventura, G. (a cura di), Lexico Minimo. Il giro del mondo in 320 parole., EMI, Bologna, 1998.
-Vocabolario illustrato italiano., ELI, Recanati, 1996.

ESERCIZIARI E GRAMMATICHE:

Abbicci' – Eserciziario sull'alfabeto italiano, Comune di Modena.
-Chiuchiù, A., Fazi, M. C., Bagianti R., I verbi italiani regolari e irregolari, Edizioni Guerra, Perugia, 1985.
-Chiuchiù A., Fazi M.C., Bagianti M.R., Le preposizioni, Edizioni Guerra, Perugia.
-Ciulli C., Proietti A. L., Da zero a cento. Test di (auto)valutazione sulla lingua italiana., Alma edizioni, Firenze 2005.
-De Giuli, A., Le preposizioni italiane, Alma Edizioni, Firenze, 2001.
-Manella, C., Facile , Progetto Lingua Firenze, 2000.
-Manella, C., Giusto! , Progetto Lingua Firenze, 2001.
-Mezzadri, M., Grammatica essenziale della lingua italiana con esercizi , Guerra Edizioni, Perugia, 2002.
-Naddeo, C. M., I pronomi italiani , Alma Edizioni, Firenze, 1999.
-Nocchi S., Chiappelli T., Grammamia! Grammatica italiana per ragazzi con esercizi., Alma edizioni, Firenze 2005.
-Nocchi, S., Grammatica pratica della lingua italiana, Alma Edizioni, Firenze, 2002.
-Tartaglione, R., Grammatica italiana, Alma Edizioni, Firenze, 1996.
-Tartaglione, R., Verbissimo, Alma Edizioni, Firenze.
-Verbi in tasca , ELI, Recanati, 2002.

GIOCHI DIDATTICI:

Bailini, S., Consonno, S., Ricette per parlare, Alma Edizioni, Firenze, 2002.
-Balboni P., Grammagiochi , Bonacci Editore, Roma, 1999.
-Delle Donne, E., L'italiano praticamente. Attività e giochi per l'insegnamento della lingua., Guerra Edizioni, Perugia, 1996.

ELI, COLLANA GIOCHI DIDATTICI:

-Bis - L'italiano giocando. , ELI, Recanati, 1992.
-D'Acunto, E., Ernest, D. C., Flip Posters Plus, ELI, Recanati, 1995.
-ELI KIT – La casa; gli animali; il cibo, l'abbigliamento; le preposizioni e gli avverbi; gli aggettivi; le azioni., ELI, Recanati,1993.
-Il domino delle ore, ELI, Recanati.
-Il domino della giornata, ELI, Recanati.
-Il gioco dei mestieri. , ELI, Recanati.
-Il gioco del che cos'è? , ELI, Recanati 2002.
-Il gioco dello zig zag. , ELI, Recanati.
-Il grande gioco dei verbi , ELI, Recanati.
-Immagini & Parole ., ELI, Recanati.
-L'italiano con le parole crociate , ELI, Recanati.
-L'italiano giocando , ELI, Recanati, 1992.
-L'italiano? Sì, grazie., ELI, Recanati, 1987.
-Super Bis - L'italiano giocando, ELI, Recanati, 1992.
-Istruzioni per l'uso ..... dell'italiano in classe., Bonacci Editore, Roma, 1994.
-Tocca a te – Attività ludiche per l'insegnamento della lingua italiana., Edizioni Guerra, Perugia, 1999.

LETTURE:

-Fratter, I., Jafrancesco, E., Il mondo magico – Approccio interculturale alle fiabe di Italo Calvino. , Edizioni Guerra, Perugia, 2000.
-Italiano facile, Alma Edizioni, Firenze, 1996.
-Le letture ELI, ELI, Recanati, 2002.

PRODOTTI MULTIMEDIALI:

-Provincia di Milano, Cooperativa Farsi Prossimo, L'aliante, Didael, "Sesamo. Un gioco per accogliere, orientare e insegnare la lingua italiana ai ragazzi stranieri.", Milano 2004.
-Regione Lombardia, Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Tutti uguali, tutti diversi: pari opportunità di informazione, Milano 2004.

LA LINGUA PER STUDIARE

-Bertocchi D., Bettinelli G., Castellani M. C., Demattè E., Favaro G., Pallotti G., Leggere l'Italia. Materiali per imparare l'italiano L2, MILIA multimedia per italiano L2, Genova, 2004.
-Bettinelli, G., Favaro, G., Anche in italiano. Percorsi di apprendimento di italiano seconda lingua per bambini stranieri., Volume 3°, Nicola Milano Editore, Bologna, 1995 e 2001.
-Capitanio P., Caruso M., Gatto T., Gritti M., Raccontare la storia 2. Dai regni romano-germanici alla fine del medioevo., Edizioni Sestante, Bergamo 2002.
-Cherubini, N., Diapason! Italiano lingua seconda nella scuola di base., Guerra Edizioni, Perugia, 2003.

-Della Puppa, F., Luise, M. C., Facile! Progetto ALIAS per l'insegnamento della lingua italiana agli allievi stranieri., Volume 4°, Theorema Libri, Torino, 2001.
-Frigo M. (a cura di), Le invenzioni: dalla ruota all'automobile, Centro COME, Milano.
-Insieme in classe, La Nuova Italia, Firenze 2004.
-IPRASE, Leggo e studio in L2, Trento.
-ITC Calvi, Studiare la storia per avere radici e ali.
-L'italiano per studiare, Centro COME, Milano, 1999-2000.
-Pallotti G. (a cura di), Il clima, Centro COME, Milano, 1999.
-Silvestrini M., Novembri G., Ceccanibbi A. M., Paradisi R., Benvenuti in Italia. Viaggio nella storia, geografia, cultura e vita italiana., Guerra edizioni, Perugia 2005.
-Spadaro, R. (a cura di), Anch'io imparo. Percorsi didattici facilitati per alunni stranieri della scuola media. , Mursia, Milano, 2001.

6.5. SITI UTILI

http://culture2.coe.int/portfolio//documents/0521803136txt.pdf
Sito dove è possibile scaricare il Quadro Comune di Riferimento Europeo ("Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework") curato dal Consiglio d'Europa per la diffusione delle lingue straniere tra gli stati membri (in inglese e francese).

http://venus.unive.it/aliasve/index.php
Sito dell'équipe A.L.I.A.S. (Approccio Lingua Italiana Allievi Stranieri) dell'Università di Venezia, che presenta un progetto di studio e di informazione sul processo di integrazione linguistica degli allievi stranieri e di autoformazione dei docenti di italiano L2. Offre numerosi materiali scaricabili e un *web forum* di discussione.

http://www.puzzlemaker.com
Consente di creare on-line vari tipi di puzzle (cruciverba, crittogrammi, ecc.) con le parole o le frasi desiderate.

http://www.didaweb.net/risorse/singolo.php?id=4
Sezione del Centro Risorse DIDAWeb dedicata alla didattica dell'italiano L2: comprende corsi, strumenti di consultazione, schede operative da scaricare o utilizzare interattivamente in rete.

http://www.pdictionary.com/italian/
Sito con un dizionario per immagini online in italiano.

http://www.scuoladantealighieri.it/masterit.htm
Sito web della Società Dante Alighieri di Mondavio (PU), con molte attività linguistiche da scaricare.

http://www.linguaitalia.com
Sito in cui si possono visionare materiali didattici autentici per l'italiano LS/L2 e reperire materiale audio-video di civiltà italiana.

http://www.unipr.it/cgi-bin/cla/access.cgi?ID=lingue_ol/stud/italiano.htm
Sito dell'Università di Parma: con link esterni che propongono, tra le altre cose, giochi e alcune attività sui tempi passati attraverso le canzoni.
http://www.mclink.it/com/liberliber/biblioteca/html/
Biblioteca telematica con opere classiche, racconti per l'infanzia, saggi, riviste, anche in formato .txt e .doc (scaricabili).
www.dueparole.it/
Due Parole: periodico di facile lettura.
http://www.crs4.it/HTML/Literature.html
Antologia (frammentaria) della letteratura italiana, con testi in rete di poesia, narrativa, narrativa per ragazzi, autori contemporanei, saggistica, teatro, ecc.
http://www.georgetown.edu/cball/animals/animals.html
Sito multilingue che presenta i versi degli animali in varie lingue (comprensivo di suoni): interessante ausilio per la creazione di attività a carattere interculturale presso la scuola elementare.
http://www.ilpaesedeibambinichesorridono.it/
Sito ricco di utili strumenti da didattizzare: filastrocche, leggende e miti di più tradizioni culturali. Nella sezione "Giochiamo" ci sono molti giochi per bambini da fare on-line, validi anche per gli allievi non italofoni.
http://www.educational.rai.it/lemma/lemma.htm
Sito per la navigazione intorno a etimologie e significati di parole di uso primario.
http://www.utet.com/dossena/assaggi.htm
Enciclopedia dei Giochi. Alcune voci possono essere utili per creare attività linguistiche a carattere ludico, come ad esempio la sezione "Frasi fatte".
http://ospitiweb.indire.it/itccalvi/radiciedali/
Studiare la storia per avere radici ed ali: percorso ipertestuale di storia con: glossario, esercizi di

comprensione, riassunti audio e scritti, riassunti in lingua straniera. Richiede l'installazione di Macromedia Flash Player (gratuito).

http://www.cliro.unibo.it/Progetti/Risorse/CulturaItaliana/index.htm

Sito dell'Università di Bologna, molto ricco di link sull'italiano LS. Nella sezione "Risorse didattiche" si trovano rimandi a **corsi di italiano on-line** ("Adesso", "Dentro l'italiano", "Quattro passi nell'italiano", "Oggi e domani", "Corsi d'italiano multimediali – Toronto"), a dizionari di vario tipo, ad esercizi e attività linguistiche ecc.

http://www.didaweb.net/risorse/singolo.php?id=87

Centro Risorse del sito DIDAWeb, con una lista dei corsi online di italiano: attività didattiche graduate di italiano per stranieri, proposte interattive, autoapprendimento.

http://www.educational.rai.it/ioparloitaliano/

Corso multimediale di italiano per immigrati realizzato da RAI Educational (40 puntate).

http://www.emt.it/

Mediateca Italiana: all'interno di questo sito c'è una sezione dedicata all'italiano L2.

http://www.ivana.it

Sito con programmi didattici vari per italofoni della scuola di base, ma in parte utilizzabili anche con gli stranieri. Contiene una sezione link di programmi educativi scaricabili (gratis).

http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/

Sito dove si possono scaricare vari programmi di semplice utilizzo per creare giochi e attività per il WWW; tra questi segnaliamo il noto HotPotatoes 6.0, utile alla creazione di scelte multiple, cruciverba, esercizi di abbinamento, ecc.

http://www.ddhannover.de/giochi/01-giochi.htm

Sito con giochi didattici multimediali scaricabili gratuitamente, realizzati dal Gruppo di Lavoro del

Gabbiano Tricolore. Molti giochi sono bilingui (italiano/tedesco).

http://www.socrates-me-too.org/NEWSpro.htm

La sezione "Prodotti Multimedia" del *Progetto Socrates-Me-Too*, dove vengono presentati alcuni CD-Rom su attività interculturali e corsi bilingui per l'autoapprendimento dell'italiano L2 predisposti da insegnanti.

http://www.mosaico.rai.it/percorsi_guidati/index.asp

Mosaico: una mediateca per le scuole. Sito che propone alcuni percorsi didattici multimediali tra rete e tv.

INDICE

INTRODUZIONE		3
1.	CHI E' LO STRANIERO?: L'INCONTRO CON L'ALTERITA'	5
2.	LA SCUOLA COME LUOGO D'INCONTRO	9
3.	GLI ATTORI DELL'ACCOGLIENZA	13
3.1.	L'ALUNNO STRANIERO	15
3.2	I GENITORI STRANIERI	17
3.3.	IL MEDIATORE LINGUISTICO CULTURALE	19
3.4.	FACILITATORE LINGUISTICO	21
3.5.	LA COMMISSIONE INTERCULTURA	22
4.	STRUMENTI DELL'ACCOGLIENZA	24
4.1.	IL LABORATORIO DI L2	25
4.2.	IL LABORATORIO INTERCULTURALE	27
4.3.	IL PROTOCOLLO D'ACCOGLIENZA	29
4.4.	LINEE GUIDA E CRITICITA'	31
4.5.	DUE CASI DI ACCOGLIENZA	36
5.	STORIE DI VITA	44
6.	MATERIALE UT LE ED ESPERIENZE PRATICHE	54
6.1.	METODI DI INSEGNAMENTO DELLA L.2	54
6.2.	UN'ESPERIENZA PRATICA: IL PROTOCOLLO DI ACCOGLIENZA	63
6.3.	UN'ESPERIENZA PRATICA: PROGETTO "IL MONDO A SCUOLA"	72
6.4.	BIBLIOGRAFIA SUGGERITA	75
6.5.	SITI UTILI	82

Pubblicazioni dell' Associazione LULE o.n.l.u.s.

Vite di strada
1° edizione
Maggio 1998

2° edizione
Settembre 1999

3° edizione
Giugno 2001

HIV e prostituzione
Ottobre 1999

La tratta delle donne
nei documenti internazionali ed europei
Novembre 1999

Giovani e prostituzione
1° edizione
Maggio 2000

2° edizione
Maggio 2001

Il cliente della prostituzione
Dicembre 2000

Fiori di strada
Febbraio 2002
Febbraio 2007 (ristampa)