



Comune di Bologna
Settore Istruzione
CD/LEI

VALUTARE GLI ALLIEVI STRANIERI NELLA SCUOLA MULTICULTURALE

Atti del Seminario
Anno scolastico 2004 2005



Centro Servizi Amministrativi
di Bologna
Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca



Provincia di Bologna



Dipartimento di Scienze dell'Educazione



CENTRO DI DOCUMENTAZIONE/LABORATORIO PER UN'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

A cura di :
Angela Orazi
Raffaella Pagani

Prima edizione: 2006
Ristampa: 2009

COMUNE DI BOLOGNA – SETTORE ISTRUZIONE

CD/LEI – CENTRO DOCUMENTAZIONE/LABORATORIO PER UN'EDUCAZIONE INTERCULTURALE



Via Ca' Selvatica, 7 - 40123 Bologna
Tel: 0039-0516443358 Consulenza Progetti, 0516443346 Biblioteca
0516443345 Segreteria, Fax. 0039-051-6443316
cdleisegreteria@comune.bologna.it - cdleibiblioteca@comune.bologna.it

VALUTARE GLI
ALLIEVI STRANIERI
NELLA SCUOLA
MULTICULTURALE

INDICE

Presentazione.....	Pag.7
Programma del Corso.....	Pag.9
Gli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana : presentazione dell'indagine del MIUR	
Relatore Vinicio Ongini.....	Pag.11
Problemi e metodologie legate alla valutazione degli allievi stranieri	
Relatore Elio Gilberto Bettinelli.....	Pag. 21
L'italiano per le discipline	
Relatrice Maria Frigo.....	Pag.31
Strategie, strumenti e metodologie per l'accoglienza degli alunni stranieri	
Relatrice : Miriam Traversi.....	Pag.41

Presentazione

CD/LEI (Centro di Documentazione – Laboratorio per un’Educazione Interculturale)

Gli obiettivi

Il CD/LEI nasce nel 1992 da una Convenzione fra Comune, Provincia di Bologna, Centro Servizi Amministrativi, Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna. L’obiettivo è di creare un servizio inter-istituzionale rivolto alle scuole per agevolare il lavoro degli insegnanti nell’accoglienza e inserimento degli allievi stranieri o figli di migranti. Dal 2002 è unità operativa del Settore Istruzione del Comune di Bologna.

Le attività del Centro sono destinate a favorire l’inserimento educativo e scolastico degli alunni stranieri o figli di immigrati e a promuoverne le pari opportunità formative e il successo scolastico. Il CD/LEI supporta le scuole nei percorsi interculturali, incoraggiando gli insegnanti ad attivare progetti e affiancandoli nella predisposizione di strumenti organizzativi (formazione, consulenza, materiali bilingue), per la gestione della diversità culturale. Il Centro sostiene inoltre la valorizzazione e lo scambio delle buone pratiche interculturali dei servizi educativi locali, nazionali ed internazionali, promuovendo il lavoro di rete e la partecipazione a *network* locali e transnazionali.

Attraverso seminari, corsi di formazione per insegnanti e operatori sociali, iniziative pubbliche, sportelli informativi e consulenze pedagogiche, il CDLEI sostiene il lavoro di insegnanti e operatori che promuovono il dialogo e lo scambio tra culture.

I servizi

Il CD/LEI offre gratuitamente servizi di formazione, informazione, consulenza e documentazione rivolti ad insegnanti, operatori interculturali, studenti e famiglie straniere:

<< **Formazione interculturale:** corsi, seminari e *workshop* per docenti e operatori sociali sulle metodologie didattiche per l’inserimento degli allievi stranieri, sui temi dell’educazione interculturale, della cittadinanza, dell’educazione allo sviluppo e ai diritti umani e delle pari opportunità.

<< **Consulenza interculturale:** sportello e informazioni al pubblico sul diritto all’istruzione per minori stranieri, progettazione di percorsi didattici e ricerca fondi, valutazione di casi di inserimento.

<< **Documentazione:** biblioteca multiculturale e archivio delle sperimentazioni interculturali realizzate dalle scuole del territorio

<< **Produzione materiali:** fascicoli, cdrom, atti di convegni, *papers*, disponibili anche *on-line* sul sito www.comune.bologna.it/istruzione/cd-lei/materiali.php o su richiesta a cdleibilblioteca@comune.bologna.it

Corso Anno 2004-2005

VALUTARE GLI ALLIEVI STRANIERI NELLA SCUOLA MULTICULTURALE

**Sede del Corso:
Palazzo della Regione Viale Silvani, 7 Bologna
Orario degli incontri: 16-19**

Il Corso nasce dall'esigenza di proseguire l'esperienza inaugurata nel 2003 e volta a cercare risposte e ad offrire orientamenti alle scuole che, in mancanza di una normativa recante disposizione sulla valutazione degli allievi stranieri, desiderino dotarsi delle conoscenze e degli strumenti per valutare l'allievo inserito nella classe ad anno scolastico già avviato o non completamente italofono.

Sulla base delle numerose richieste, giunte anche quest'anno dagli istituti del territorio di Bologna e Provincia relative alla metodologia di valutazione degli allievi stranieri, il CD/LEI ripropone, con il contributo dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, un corso con formula seminariale, con l'obiettivo di offrire indicazioni e di illustrare possibili strategie per valutare gli allievi stranieri, in ingresso ma anche alla fine dell'anno scolastico.

L'obiettivo è quello di delineare il tema della valutazione degli alunni stranieri, neoarrivati o non italofoeni, anche dal punto di vista normativo, e di proporre alcune linee operative sulla base dell'analisi di esperienze e scelte effettuate da diverse scuole del territorio nazionale.

Direttrice del corso:
Miriam Traversi, Responsabile U.O. CD/LEI
Comune di Bologna-Serttore Istruzione

Primo incontro :	21 Febbraio 2005	Gli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana- Presentazione dell'indagine del MIUR Relatore: Vinicio Ongini , Ministero dell'Istruzione
Secondo incontro:	28 Febbraio 2005	Problemi e metodologie legate alla valutazione degli alunni stranieri Relatore: Elio Gilberto Bettinelli, Dirigente scolastico in servizio presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Bicocca di Milano e consulente del Centro Come di Milano
Terzo incontro:	7 Marzo 2005	Problemi e metodologie legate alla valutazione degli alunni stranieri Relatore: Elio Gilberto Bettinelli
Quarto incontro:	14 Marzo 2005:	L'italiano per le discipline Relatrice: Maria Frigo, Docente Scuola Secondaria di I grado, con incarico presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Bicocca di Milano, Laboratori Didattica dell'Italiano L2
Quinto incontro:	21 Marzo 2005	Strategie, strumenti e metodologie per l'accoglienza degli alunni stranieri Relatrice: Miriam Traversi Responsabile CD/LEI Comune di Bologna- Settore Istruzione

Gli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana: Presentazione dell'indagine del MIUR

VINICIO ONGINI

Vi presenterò i dati più significativi di una nuova indagine fatta dal Ministero dell'Istruzione intitolata esattamente: "Indagine nazionale sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana"¹. Si tratta di un titolo lunghissimo ed anche faticoso. Vi segnalo subito alcuni indizi contenuti nel titolo. Questa è un'indagine nuova, uscita da poco, precisamente nel gennaio 2005, è nuova anche perché è la prima volta che si indaga su come vanno a scuola gli alunni stranieri: su qual è il loro grado di successo o insuccesso.

Ogni anno, il Ministero mette a disposizione un'indagine nazionale di tipo quantitativo, che indica quanti sono gli alunni con cittadinanza non italiana, quali scuole frequentano, in quali province, che cittadinanza hanno e la percentuale di incidenza rispetto al totale degli alunni.

E' la prima volta invece che s'indaga sull'andamento scolastico degli studenti stranieri, quindi si introduce il concetto di "esito".

Va precisato che questo termine sottintende il tema del successo o dell'insuccesso scolastico, circoscritto all'indicatore dei tassi di promozione.

E' opportuna altresì un'altra precisazione terminologica sulla definizione di "alunni con cittadinanza non italiana". Si tratta di una locuzione che io utilizzerò sempre di meno, ma che è invece la dicitura utilizzata nelle indagini nazionali.

Con quest'espressione vengono, infatti, definiti gli alunni che sono figli di genitori che non hanno la cittadinanza italiana. In quest'indagine non è censito l'alunno se uno dei genitori, ha la cittadinanza italiana; ugualmente non sono censiti i figli di coppie miste ed i bambini stranieri adottati.

Va precisato che in campo nazionale e in ambito europeo l'espressione "alunni stranieri" fa riferimento a definizioni e a criteri molto differenti tra loro rendendo molto difficoltoso il confronto tra i dati.

Prima di addentrarci nei dati sul successo scolastico degli allievi stranieri, volevo presentarvi velocemente una fotografia dal punto di vista quantitativo.

Sapere quanti studenti stranieri ci sono in una provincia, in una scuola, in una classe, risulta indispensabile per rilevare il grado di successo scolastico degli allievi che frequentano scuole con differenti percentuali di stranieri.

Intanto alcuni numeri: sono più di 300.000 gli allievi stranieri in Italia, esattamente ad oggi, nell'anno scolastico 2004-2005, sono 330.000, il 4% come totale. Quattro allievi su cento in Italia sono di cittadinanza non italiana.

Si profilano almeno due Italie: una è quella delle grandi città: la percentuale più alta di alunni stranieri è nel comune di Milano, intorno al 10%. L'altra coincide invece con la Provincia, la percentuale più alta è quella relativa a Mantova, un "altro mondo", una provincia piccola, con tanti paesi. A Mantova segue Prato, poi Reggio Emilia.. Inoltre ci sono i piccoli centri di 15.000 /20.000 abitanti che hanno percentuali ancora più alte.

Esiste quindi l'Italia delle grandi città, già cosmopolite e una seconda Italia fatta di province medie e piccole, di piccoli centri ma anche di luoghi periferici per esempio le valli. I media, giornali e televisioni, spesso ci raccontano dei conflitti nelle grandi città e mai invece di quest'altra Italia che è diventata multiculturale nello spazio di pochi anni. Questo cambiamento è ancora più significativo proprio perché riguarda piccoli centri, luoghi di montagna, piuttosto che quello avvenuto, per esempio, a Milano città, in cui è nata la prima China Town italiana negli anni '20.

Quello che è avvenuto sull'Appennino per esempio è clamoroso: un cambiamento formidabile e rapidissimo, la velocità con cui avvengono certi cambiamenti porta inevitabilmente delle conseguenze. Una prima importante conseguenza è indubbiamente la percezione che ne ha l'opinione pubblica. Ciò che avviene all'improvviso mette in difficoltà, destabilizza, al di là dei numeri ed al di là della quantità, proprio

¹ Cfr. "Indagine nazionale sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana", a cura di Vinicio Ongini, Ministero dell'Istruzione, Roma gennaio 2005.

perché è una cosa nuova. Mancano nell'opinione pubblica (di cui fanno parte insegnanti e genitori) chiavi di lettura. Le cose che avvengono velocemente non consentono di "costruire" gli strumenti e le attrezzature per affrontare il cambiamento.

Un altro dato molto importante è il continuo cambiamento: il "paesaggio" muta continuamente, per cui i dati legati a temi della multiculturalità rilevati per esempio cinque anni fa, risultano oggi completamente superati.

Vi presento alcuni esempi tratti dalle cinque mappe dell'Italia che sono contenute nell'Indagine sugli alunni con cittadinanza non italiana uscita a settembre 2004² e reperibile sul sito del Ministero dell'Istruzione così come si può trovare quella del gennaio 2005 sugli esiti.

All'interno di questa indagine ci sono cinque mappe che rappresentano le cinque principali cittadinanze italiane nella scuola e si presentano in ordine decrescente: l'Albania, il Marocco, la Romania, la Cina e l'Ecuador.

A Bologna ed anche in Emilia la prima cittadinanza è quella marocchina, ma i dati a cui mi riferisco sono dati nazionali.

Emergono cinque Italie con cinque colori diversi; sono piccole patrie, ed indicano parti in cui sono più presenti gli albanesi o i cinesi o i rumeni o gli ecuadoregni. Sono chiamate, infatti, l'Italia degli alunni cinesi, l'Italia degli alunni ecuadoregni, l'Italia degli alunni rumeni ecc.

Le prime due cittadinanze e cioè Albania e Marocco sono da diversi anni stabili e molto diffuse. Gli scolari albanesi, infatti, sono al primo posto nelle scuole in quarantanove province Italiane, sia al centro, sia al nord sia al sud Italia. È la prima cittadinanza a Lecce come ad Alessandria, ciò significa che la presenza degli albanesi nelle scuole è diffusa ed omogenea. Così è anche per la presenza di allievi provenienti dal Marocco. In Emilia per esempio quest'ultimo dato è stabile da diversi anni e si rileva in molte provincie.

Le altre cittadinanze invece, (Cina, Romania, l'Ecuador) hanno caratteristiche diverse. Ad esempio la comunità Cinese da alcuni anni è in movimento. Qualche anno fa si poteva rilevarne la presenza soprattutto nelle grandi città, là dove c'erano e ci sono ancora dei quartieri cinesi: Milano, Bologna, Firenze, Roma, Prato (un alunno su due è cinese). In questi ultimissimi anni, invece si può rilevare la presenza di alunni cinesi anche in luoghi inaspettati per esempio a Napoli, nell'interland napoletano e nei paesi del Vesuvio.

Probabilmente alla base del cambiamento in questione vi sono motivazioni di tipo economico legate al mondo del lavoro. Esiste, per esempio, una comunità cinese di scalpellini impegnata nella lavorazione delle pietre che ha contribuito alla costruzione dei tetti della valle del Belice e della valle dei Valdesi.

Inoltre l'aumento di collaboratrici domestiche e di badanti provenienti dall'Est ha visto raddoppiati gli alunni provenienti soprattutto dalla Moldavia o dall'Ucraina.

Tale movimento di cittadinanze ha delle conseguenze anche nel mondo della scuola dove si verificano movimenti di alunni in entrata ed in uscita ad ogni epoca dell'anno.

Alto elemento significativo riguarda l'aumentato negli ultimi due o tre anni della presenza in Italia di Rumeni. Gli adulti immigrati in Italia, risultano al primo posto all'inizio del 2005 mentre gli allievi sono al terzo posto.

In questo tessuto multiforme specifico dell'Italia si intravedono sulla mappa delle concentrazioni, quella della Romania e quella dell'Ecuador, le cui più significative comunità sono a Genova e Milano.

Infatti a Genova uno studente su due proviene dall'Ecuador.

Nelle scuole in provincia di Roma, di Torino e di Padova al primo posto ci sono invece i Rumeni. A Torino per esempio, grazie alle Olimpiadi sulla neve, sono aumentate le possibilità di occupazione nell'edilizia per gli uomini rumeni mentre le mogli molto spesso sono collaboratrici domestiche o badanti.

Lo studio e l'osservazione di questi fenomeni di concentrazioni o di movimento ci forniscono segnali importanti che si riflettono anche nel mondo della scuola e ci aiutano a dotarci degli strumenti più idonei di valutazione.

Elementi di valutazione da tenere presente riguardano per esempio la composizione delle classi, monoetnica o formata da diverse cittadinanze.

Il modello policentrico è il più diffuso e specifico per gran parte d'Italia, tranne le eccezioni riguardanti le concentrazioni dell'Ecuador, della Romania e della Cina. a cui si è accennato prima. Gli Stati del mondo

² Cfr. Indagine sugli alunni con cittadinanza non italiana. Ministero dell'Istruzione settembre 2004

secondo l'ISTAT sono 195 , in tutta Italia le cittadinanze presenti a scuola sono 191 (ne mancano 4 tra cui la Nuova Zelanda), nella città e nella provincia di Bologna, sono presenti cittadini provenienti da 122 Paesi, mentre in provincia di Cuneo sono presenti 84 cittadinanze.

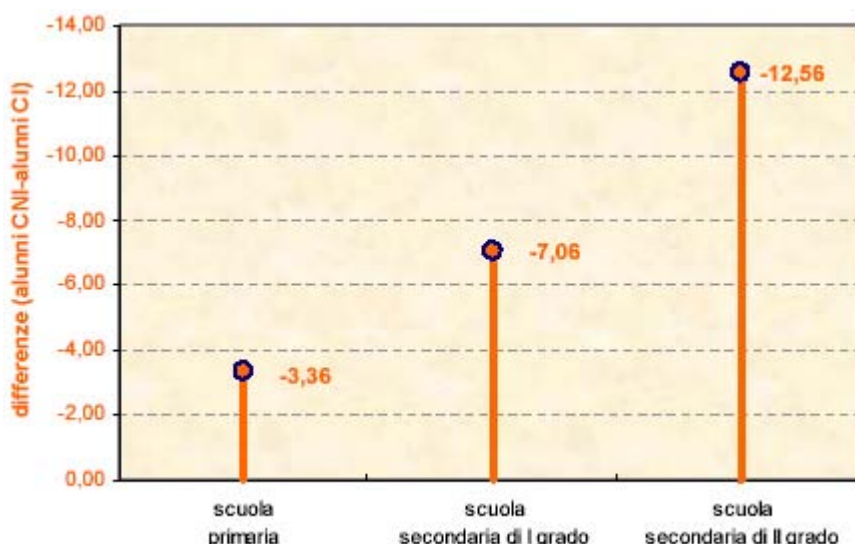
Ora proporrò alcuni dati sull'esito, sul successo scolastico degli allievi stranieri cominciando dai dati nazionali per poi passare a dati più specifici riguardanti l'Emilia Romagna e Bologna nei diversi ordini di scuola.

Il divario tra il successo scolastico degli allievi italiani e quelli stranieri nei diversi ordini di scuola (si tratta di dati nazionali):

	alunni promossi su 100 scrutinati			
	totali	con cittadinanza non italiana (CNI)	con cittadinanza italiana (CI)	differenza (CNI-CI)
scuola primaria				
a.s. 2002/2003	99,00	94,83	99,15	-4,32
a.s. 2003/2004	99,41	96,19	99,55	-3,36
scuola secondaria di I grado				
a.s. 2002/2003	95,89	87,50	96,11	-8,61
a.s. 2003/2004	95,86	89,00	96,06	-7,06
scuola secondaria di II grado				
a.s. 2002/2003	84,54	71,63	84,75	-13,12
a.s. 2003/2004	84,97	72,66	85,22	-12,56

Fonte: Cfr. “Indagine nazionale sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana”, a cura di Vinicio Ongini, Ministero dell’Istruzione, Roma gennaio 2005. Dati del sistema informativo del M.I.U.R.

Man mano che si sale nella scala scolastica aumenta la selettività anche relativa agli alunni italiani ma il dato negativo degli allievi stranieri è molto significativo: -12,56% (cioè 1 alunno su 4 alunni non termina positivamente il percorso scolastico).



Fonte: Cfr. “Indagine nazionale sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana”, a cura di Vinicio Ongini, Ministero dell’Istruzione, Roma gennaio 2005. Dati del sistema informativo del M.I.U.R.

Secondo questi dati si può osservare che il divario maggiore è riferito alla scuola secondaria di secondo grado.

Come detto più sopra, gli allievi stranieri dalla scuola dell'infanzia alle scuole secondarie di primo grado sono 330.000, mentre nelle scuole secondarie di secondo grado sono più di 45.000 di cui il 40% di essi si indirizza verso gli Istituti Professionali (da non confondere coi Centri professionali).

Il tasso di promozione degli studenti italiani negli istituti professionali è del 78,95% mentre per i ragazzi stranieri è del 70,40%.

Nei licei scientifici, classici e magistrali il tasso d'iscrizione riguardante gli allievi stranieri è del 15%. Il tasso di promozione degli studenti italiani è del 90,51%, quello degli studenti stranieri è del 80,30%.

Per il restante 45% i ragazzi stranieri si sono indirizzati verso gli istituti tecnici e licei artistici.

Cambiando sguardo eccovi alcuni dati sulle regioni che rappresentano un quadro disomogeneo e differenziato, inoltre ci sono Province e Regioni nelle quali si riscontra un esito abbastanza positivo nella scuola primaria e negativo nelle secondarie di secondo grado.

Nella scuola primaria le regioni in cui si registra il minor divario sono:

1. Friuli Venezia Giulia	1,13
2. Basilicata	1,39
3. Lombardia	2,44
4. Marche	2,44
5. Liguria	2,85

Le regioni in cui si registra il maggior divario sono:

1. Campania	9,85
2. Sardegna	8,87
3. Calabria	7,76
4. Umbria	5,72
5. Puglia	5,62

Fonte: Cfr. "Indagine nazionale sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana", a cura di Vinicio Ongini, Ministero dell'Istruzione, Roma gennaio 2005. Dati del sistema informativo del M.I.U.R.

Sono 7 le Regioni che presentano un dato al di sotto del valore nazionale, pari a -3,36 punti di differenza, e 12 risultano invece al di sopra di esso.

Come si può vedere, nella scuola primaria, tra le regioni italiane spicca il dato positivo del Friuli che ha un -1,13 di divario tra i bambini italiani e stranieri.

Come si può notare, il gruppo con il minor divario è caratterizzato dalla quasi totalità di regioni del Centro Nord che hanno una rilevante presenza di allievi stranieri, mentre il gruppo con il maggior divario è caratterizzato da regioni del Sud con presenze poco rilevanti di allievi stranieri.

Si potrebbe osservare, a conclusione di questa comparazione degli esiti nella scuola primaria, che il tasso di promozione degli allievi stranieri è più alto dove sono presenti in maggior numero.

Le regioni con le percentuali più alte di allievi stranieri registrano migliori esiti scolastici.

Anche nella scuola secondaria di I° grado, che registra un divario nazionale di -7,06, si notano differenze molto marcate tra le regioni.

Si va dal -4,94 dell'Emilia Romagna al -17,24 del Molise.

Le prime regioni per divario minore sono nell'ordine:

1. Emilia Romagna	4,94
2. Sicilia	5,65
3. Liguria	6,13
4. Lazio	6,16
5. Sardegna	6,54

Le regioni con il maggior divario sono:

1. Molise	17,24
2. Calabria	16,09
3. Basilicata	11,77
4. Campania	11,41
5. Marche	10,65

Fonte: Cfr. “Indagine nazionale sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana”, a cura di Vinicio Ongini, Ministero dell’Istruzione, Roma gennaio 2005. Dati del sistema informativo del M.I.U.R.

Il gruppo di regioni con il minor divario è sì uno spaccato dell'Italia, da Nord a Sud, ma costituisce un insieme eterogeneo con territori molto diversi tra loro dal punto di vista delle quantità percentuali di presenze di allievi stranieri e anche dal punto di vista della caratterizzazione etnica di questi territori. Il gruppo di regioni con il divario maggiore è invece costituito prevalentemente dalle regioni del Sud.

Nella scuola secondaria di I° grado il dato più positivo è quello relativo all'Emilia Romagna che ha un divario di -4,94%.

Negli istituti di istruzione secondaria di II° grado, che registrano a livello nazionale un divario di -12,56 punti, si osservano i due estremi da -2,59 della Sardegna a -20,17 della Basilicata.

Le prime regioni per minore divario sono:

1. Sardegna	2,59
2. Calabria	4,29
3. Molise	6,74
4. Puglia	7,48
5. Abruzzo	8,11

Le regioni che registrano il divario maggiore sono:

1. Basilicata	20,17
2. Marche	17,18
3. Lombardia	16,10
4. Emilia Romagna	15,64
5. Friuli Venezia Giulia	14,73

Fonte: Cfr. “Indagine nazionale sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana”, a cura di Vinicio Ongini, Ministero dell’Istruzione, Roma gennaio 2005. Dati del sistema informativo del M.I.U.R.











Il gruppo delle regioni con il minor divario è omogeneo dal punto di vista geografico, essendo composto da regioni del Sud e quindi omogeneo anche dal punto di vista della bassa percentuale di presenza di studenti stranieri.

Anche il gruppo delle regioni con il maggior divario è omogeneo, essendo caratterizzato da regioni del Centro Nord.

La situazione complessiva degli esiti che deriva da questi quadri d'insieme è molto diversificata ed impedisce di adottare interpretazioni generali.

Le tabelle che seguono illustrano i dati a livello provinciale.

Tab. 8 - Le province⁵ con la migliore differenza fra i tassi di promozione degli alunni stranieri e italiani - SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO (a.s. 2003/04)

GRADUATORIA DELLE PRIME 10 PROVINCE IN ORDINE DECRESCENTE PER DIFFERENZA				
Province	alunni promossi su 100 scrutinati			alunni con cittadinanza non italiana scrutinati su 100 alunni totali scrutinati
	con cittadinanza non italiana (CNI)	con cittadinanza italiana (CI)	differenza (CNI-CI)	
 RIMINI	96,91	98,53	-1,62	4,97
 TRIESTE	92,57	94,72	-2,15	4,54
 BIELLA	91,96	94,32	-2,36	4,53
 PARMA	94,65	97,55	-2,90	5,51
 ASTI	92,81	96,01	-3,20	6,04
 RAVENNA	93,39	96,73	-3,34	5,60
 BOLOGNA	93,76	97,11	-3,36	6,27
 CREMONA	94,18	97,98	-3,80	6,18
 TRENTO	93,38	97,36	-3,98	4,75
 FORLÌ-CESENA	94,38	98,74	-4,37	4,67

Come possiamo vedere Rimini è la provincia con l'esito migliore, ma bisogna tenere presente che tra gli stranieri sono compresi (e sono un numero molto significativo) anche gli allievi di San Marino che non hanno cittadinanza italiana!

La seconda è Trieste che ha un divario di -2,15% per la scuola secondaria di primo grado. A questo riguardo si possono individuare due possibili spiegazioni:

1. Ci sono parecchi alunni i cui genitori lavorano negli istituti di ricerca, l'esito può essere quindi influenzato dalle condizioni socio - economiche.
2. Un paesaggio linguistico abituato al dialogo all'interscambio.

A Bologna e provincia nella scuola secondaria di secondo grado gli allievi italiani sono promossi al 97,11% e gli stranieri al 93,76%. C'è una differenza di -3,36% cioè la metà della media nazionale, più del 7%.

Un dato positivo emergente da una grande città ha un peso diverso rispetto ad un dato positivo rilevato in un piccolo centro.

Si riporta una tabella con dati relativi al divario tra i due gruppi di alunni (l'uno con cittadinanza italiana e l'altro con cittadinanza non italiana) in Emilia Romagna:

	Divario (CI-CNI)
Scuola primaria	- 3,04 %
Secondaria primo grado	- 4,94
Secondaria secondo grado	- 15,64

Fonte: Cfr. "Indagine nazionale sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana", a cura di Vinicio Ongini, Ministero dell'Istruzione, Roma gennaio 2005. Dati del sistema informativo del M.I.U.R.

Da questo prospetto si evince che, mentre nella scuola primaria e secondaria di I grado rispetto alla media nazionale il divario è rispettivamente basso e molto positivo, per la secondaria di secondo grado invece il divario è del -15,64% e sopra la media nazionale.

Il dato dell'Emilia Romagna è molto simile a quello della città Bologna che è del -15,58%. E' opportuno chiedersi dunque se esistano delle modalità di valutazione diverse nella scuola primaria e secondaria di primo grado rispetto a quella di secondo grado.

A questo riguardo un altro dato molto significativo e simile a quello di Bologna è quello relativo alla scuola di secondo grado della provincia di Reggio Emilia che ha come divario il -14,68% e di Modena con il -17,36%.

Da questa indagine non emergono dati che mettano in una relazione causale l'esito scolastico con l'appartenenza etnica, è sempre opportuno essere molto cauti sulle generalizzazioni che a volte sono frutto di luoghi comuni e pregiudizi!

L'Inghilterra, per esempio, ha una storia di multiculturalità ormai da vari decenni e inoltre investe molto nella valutazione. Gli inglesi hanno stilato una classifica delle diverse cittadinanze e del rendimento scolastico basata su calcoli che aggiornano continuamente ma che non sono assolutamente applicabili alla realtà italiana. Sappiamo che in Inghilterra al primo posto, con il migliore rendimento scolastico, ci sono i cinesi e gli indiani e gli ultimi sono invece i caraibici, i neri. In Italia in realtà nessuno ha mai misurato, se non a livello di campione o locale, l'andamento a scuola collegato all'appartenenza ad un certo tipo di cultura.

Nell'indagine che stiamo illustrando è rilevante l'andamento negativo, rispetto agli altri, degli alunni cinesi. Su questo argomento è particolarmente interessante un'indagine campione fatta da sociologi a Milano (dove si registra una presenza molto significativa di cinesi) contenuta nel libro: "I figli dell'immigrazione" di Franco Angeli Editore.

Dalle domande poste sia ai ragazzi cinesi sia ad altri gruppi etnici su cosa pensavano della scuola e del proprio futuro a scuola in Italia, è risultato che il 26% degli allievi cinesi dopo le scuole secondarie di primo grado non vuole continuare ad andare a scuola; rispetto al 4% dei restanti gruppi etnici (eritrei, somali, egiziani).

Un altro segnale viene da un'indagine terminata a dicembre su quanti sono e chi sono gli studenti stranieri presenti nelle Università italiane, l'ultimo gradino del successo scolastico.

Intanto bisogna dire che gli studenti stranieri universitari in Italia sono pochi, sono poco più di 31.000 e cioè l'1,8%, mentre, come abbiamo visto, nei livelli pre - universitari sono più del 4%.

Le prime tre cittadinanze presenti nelle Università provengono dai Paesi dell'Est e sono greci, albanesi e croati. Secondo l'indagine sono diminuiti gli studenti dall'Asia. Nel anno scolastico 2002/03 c'erano nelle scuole superiori italiane 1.800 studenti cinesi, mentre all'Università, nello stesso anno, erano iscritti solo 58.

Per quanto riguarda l'insuccesso del gruppo cinese nella scuola italiana, qui chiamato in causa, bisogna innanzi tutto tenere presente che in Cina fino a qualche anno fa, forse anche oggi, un genitore non aveva la responsabilità o la possibilità di scegliere se i figli dovevano andare a scuola o a lavorare. Infatti il sistema scolastico cinese prevede che tutti vadano a scuola fino a 18 anni. L'istruzione è per tutti, obbligatoria e gratuita! I ragazzi hanno la possibilità di accedere all'Università avendo tutti il diploma di scuola media superiore. Ben diversa è invece la situazione in Italia, come sappiamo, e nelle interviste rilasciate sul tema dell'insuccesso scolastico dei loro figli, i genitori cinesi, si addossano la completa responsabilità del fenomeno dichiarando di non riconoscere al mondo dell'educazione la giusta importanza poiché sono impegnati in modo unico e totalizzante nel lavoro.

Ma c'è comunque da chiedersi se il mancato proseguimento negli studi degli allievi cinesi possa dipendere dal tipo di valutazione adottato in Italia e se non sia la scuola incapace di valorizzare le potenziali capacità e aspettative di questi allievi.

Un altro dato interessante dell'indagine citata è quello che è stato denominato "la questione della complessità".

Sostanzialmente ci si chiede se sia più facile insegnare in una classe in cui ci sono allievi di tante cittadinanze diverse o in classi dove le differenze siano contenute.

L'indagine non individua l'elemento della varietà di cittadinanze come fattore negativo, piuttosto la vera criticità è accertata nella classi in cui si registra la presenza più alta di alunni stranieri. Infatti gli esiti degli alunni stranieri sono più negativi laddove sono in tanti, dove c'è concentrazione.

La scuola "ghetto" dunque non depone a favore dell'esito positivo mentre la varietà di cittadinanze non ha un'influenza negativa sul successo scolastico.

Quindi è la quantità, l'eccesso di presenze che influisce sugli esiti, non la diversità di cittadinanze.

Da questo punto di vista è interessante il confronto sugli esiti delle popolazioni scolastiche appartenenti a scuole dove non sono inseriti alunni stranieri (perché esistono scuole dove non ci sono allievi stranieri) e quelle in cui invece vi è tale presenza.

Incrociando questi due dati sembra emergere la tendenza prevalente di elevati tassi di promozione nelle scuole con presenza di alunni stranieri, rispetto a quelli delle scuole che registrano solamente la presenza di alunni italiani. Perché? Ci sono due ipotesi, una negativa e l'altra positiva. La prima ricollega gli esiti positivi all'abbassamento generale del livello di qualità della scuola.

La seconda ipotesi, invece, individua nella presenza degli allievi stranieri un elemento di ricchezza che ha messo in moto energie, strumenti diversi ed investimenti maggiori da parte di tutti gli attori coinvolti nel "sistema scuola".

La seconda spiegazione, più ottimista, sottintende però una richiesta di valutazione delle azioni perché, è vero che si mettono in campo azioni di sostegno per le scuole con allievi stranieri, però è pur vero che non si valuta mai o solo raramente l'efficacia di tali azioni. Per questo è necessaria la valutazione degli strumenti, delle azioni, delle strategie: non basta solo investire!

In questi ultimi anni viene segnalato sia in Italia, ma soprattutto in altri Paesi europei, un aspetto nuovo, più complesso, più critico che riguarda le seconde generazioni, ragazzi nati nei Paesi ospitanti dove hanno realizzato l'intero percorso scolastico.

Da questo punto di vista pare molto significativo riportare le parole di un'adolescente etiopica di seconda generazione nata in Italia :

"Io mi sento più italiana, un po' per la lingua, un po' per tutto. Oltre ai compagni di scuola, i miei amici sono sudamericani, giapponesi e cinesi. Non ho amici Etiopi.

Li ho conosciuti solo in Etiopia, non parlo bene la lingua ma un po' la capisco. Penso di avere un'altra cultura e per questa ragione mi sento diversa dal resto della famiglia. I miei famigliari, infatti, sono un po' all'antica ed hanno riti, vestiti, cibi che non mi piacciono e quindi mi sento un po' invasa dagli etiopi."

Le problematiche che emergono dal brevissimo racconto di questa esperienza sono certamente tipiche delle seconde generazioni: si avverte tutta la drammaticità dell'essere chiamati a fare una scelta che può implicare una rottura con la famiglia, con la cultura e con la tradizione. I ragazzi si trovano infatti ad

affrontare conflitti non solo di natura interpersonali ma anche e soprattutto intrapersonali: come si fa a rinunciare definitivamente alla madre, alla famiglia per diventare cosa, per diventare chi?

Si riportano in questa sede anche interventi che fanno riferimento all'esperienza della Francia dove le complessità e i contrasti derivanti dalle problematiche collegate alle seconde generazioni sono molto evidenti. La Francia si presenta, per così dire, come un Paese che illude molto i giovani che entrano a scuola proprio perché trasmette l'idea che l'unico vero scoglio da superare sia quello di imparare correttamente la lingua francese. Molti ragazzi credono a questo messaggio, e finiscono per apprendere tutto quello che è francese: la lingua, la storia, la cultura... Ottenuto il diploma, a conclusione del percorso scolastico, il ragazzo straniero si aspetta un posto esattamente come il compagno francese, senza differenze, anche se la sua pelle e la sua provenienza culturale sono diverse.

Molto spesso però questo desiderio non si realizza: badando a non fare generalizzazioni eccessive, si può comunque sostenere che a parità di titolo di studi, lingua e capacità, si preferisce, per un possibile lavoro, il ragazzo francese all'immigrato.

Infine è evidente che i dati relativi all'insuccesso scolastico degli alunni stranieri non sono solo numeri, ma indicatori importanti che ci devono fare riflettere sul ruolo della scuola anche come strumento principale per prevenire il disagio e la devianza.

Problemi e metodologie legate alla valutazione degli alunni stranieri.

ELIO GILBERTO BETTINELLI

Inizio questo corso presentando i dati sui promossi e sui bocciati della città di Bologna in relazione alla regione dell'Emilia Romagna e ai dati a livello nazionale. Quello che risulta eclatante è che, per quanto riguarda la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, i dati dell'Emilia Romagna e di Bologna risultano i migliori rispetto alla media nazionale.

Invece i dati dei promossi e dei bocciati delle scuole secondarie di secondo grado sono i peggiori; nel senso che in Emilia Romagna, ci sono più bocciati fra gli alunni stranieri di quanto preveda la media nazionale, a Bologna, in particolare, ce ne sono di più rispetto alla media regionale.

L'altro elemento che emerge in maniera significativa è che in Emilia Romagna e a Bologna i promossi della scuola primaria sono di più rispetto alla media nazionale sia per quanto riguarda gli studenti italiani sia per quelli stranieri.

Lo stesso dato emerge anche nella scuola secondaria di primo grado, invece per la secondaria di secondo grado è esattamente il contrario: l'Emilia Romagna e Bologna promuovono di più gli italiani e meno gli stranieri, è tutto capovolto! Questo è un dato oggettivo, le cause possono essere le più varie e le più disparate, bisognerebbe fare delle analisi molto accurate.

Io ritengo comunque che questo fenomeno sia dovuto in parte, alla recente novità rappresentata dall'inserimento degli studenti stranieri nella scuola superiore rispetto alla presenza degli stranieri negli altri ordini e gradi scolastici.

Sono anche convinto però che questa non sia una spiegazione sufficiente poiché, tutte le regioni italiane, tranne la Lombardia, sono in questa situazione di recente novità.

Come mai l'Emilia Romagna e Bologna hanno questi dati così particolari?

Bisognerebbe andare a rilevare dove gli alunni stranieri sono più numerosi, se nei Licei, negli Istituti Tecnici o negli Istituti Professionali e cosa succede in ogni singola Istituzione scolastica.

Un elemento così significativo fa riflettere su come occorra, in questo momento, intervenire prioritariamente sulla scuola secondaria di secondo grado in particolare nella formazione degli insegnanti e nella messa a disposizione di risorse per dispositivi di aiuto agli alunni stranieri. La situazione normativa attuale della scuola secondaria di secondo grado è veramente caratterizzata da tante e tali incertezze che si sta realizzando una tremenda terra di nessuno per gli alunni stranieri.

Cito alcuni elementi veramente significativi:

La vecchia normativa tuttora vigente, il DPR n.394 del 1999, stabilisce che gli alunni immigrati soggetti all'obbligo scolastico debbono essere inseriti nella classe corrispondente all'età anagrafica, salvo alcune considerazioni relative al percorso di studi effettivamente realizzato e alle competenze effettivamente possedute.

Già allora questo metteva la scuola secondaria superiore in una situazione di grande difficoltà. Se non può essere applicata la vecchia normativa, qual è la regola da seguire?

In realtà il testo unico sull'immigrazione rimandava ad regolamento attuativo che avrebbe dovuto contenere indicazioni su come valutare sia i titoli di studio che i percorsi scolastici pregressi ma, nel DPR non sono presenti indicazioni in merito. Le scuole superiori si sono trovate così in una situazione confusa in cui dovevano decidere in quali classi inserire gli alunni stranieri di 15, 16, 17 anni.

Nel frattempo si era creata la situazione per la quale il primo anno della scuola superiore era diventato obbligatorio, allora, applicando la legge in senso stretto, per esempio, un ragazzo straniero di 15 anni neo arrivato era di fatto soggetto all'obbligo scolastico e per questo avrebbe dovuto frequentare il primo anno di una scuola secondaria superiore.

Con la Legge 20 gennaio 1999, n. 9 "Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione" si crea di fatto una situazione strana perché in realtà era cambiata non la norma di riferimento generale ma la situazione relativa dell'obbligo.

Ora è addirittura sparita la dizione obbligo, sostituita con il concetto di diritto-dovere: definita come il modo attraverso il quale si dà realizzazione al dettato costituzionale dell'obbligo (legge n.53/2003). Dunque è da pensare che la scuola secondaria di secondo grado sia sottoposta al diritto dovere all'istruzione.

Poiché la legge sostiene il diritto-dovere all'istruzione per dodici anni e comunque fino al conseguimento o di un diploma o di una qualifica entro il diciottesimo anno di età è legittimo pensare che il diritto-dovere sia equiparabile

all'obbligo. Allora ci si chiede se nella scuola superiore valga la regola per cui gli allievi vanno inseriti in base all'età anagrafica.

Se si applica la normativa in senso stretto dovrei dire di sì.

Sorge però un problema perché la legge stabilisce che si accede alla scuola secondaria superiore solamente se si è in possesso del titolo di licenza media. Per gli stranieri vale un equivalente titolo di studio? Non è detto!

Un altro problema si presenta al momento dell'esame di maturità: una circolare impone ai presidenti delle commissioni di acquisire per ogni alunno il titolo di licenza media, in altre parole un alunno non può essere legalmente ammesso all'esame di maturità se non ha il diploma di licenza media. Nonostante si tratti di una circolare, che in senso stretto non ha valore legge, un presidente può ugualmente trovarsi in difficoltà e in una situazione di profonda incertezza..

Insomma siamo in una situazione in cui succede di tutto:

I ragazzi che dovrebbero cominciare le superiori si trovano a viaggiare da una scuola all'altra, respinti per vari motivi: le classi sono troppo numerose, arrivano quando l'anno scolastico è già iniziato ecc... Se è previsto il diritto-dovere all'istruzione ed è prescritta l'ottemperanza all'obbligo scolastico, la scuola superiore non accettando l'alunno straniero arriva a favorire l'evasione, può essere denunciata.... ciò nonostante situazioni di questo genere continuano a verificarsi.

Alunni di 17 anni appena arrivati vengono spesso inseriti nelle prime classi secondo l'idea che necessitano di un tempo di inserimento che sia il più lungo possibile; ma la scuola che opera queste scelte non rispetta il principio sancito dalle legge che definisce come "norma" l'inserimento dell'alunno immigrato nella classe corrispondente all'età anagrafica.

L'inserimento degli alunni neo-arrivati in classi inferiori rispetto all'età può essere la conseguenza sia dell'impreparazione delle scuole sia della scarsa conoscenza della normativa da parte degli operatori scolastici.

In questo modo un alunno straniero di 17 anni si può trovare a frequentare in una scuola la prima classe, in un'altra la seconda, oppure può passare da una scuola all'altra alla ricerca di una accoglienza.

Si assiste come ad un venir meno generalizzato dell'attenzione all'integrazione scolastica degli alunni stranieri, in particolare da parte del Ministero e dell'Amministrazione Scolastica nelle sue diverse articolazioni. Non è un caso che la normativa al riguardo sia ferma alla fine degli anni novanta (l'articolo 45 del DPR 394 del 1999) e che gli interventi più significativi risalgano addirittura alla metà dello scorso decennio. Il mancato aggiornamento delle norme, l'assenza di nuovi input che tengano conto della nuova fase in cui è entrata l'immigrazione oltre che del nuovo quadro ordinamentale della scuola che si va delineando a seguito della legge n. 53 del 2003, il fatto che gli insegnanti del primo ciclo del sistema di istruzione siano impegnati a districarsi nella rete, piena di nodi, della riforma in corso, sono tutti elementi che possono spiegare un calo di tensione e l'adozione di misure "facili", quali l'inserimento in classi inferiori, per affrontare il problema. E' vero che sono stati avviati piani di formazione degli insegnanti, individuate ed erogate risorse economiche alle scuole in zone a forte flusso migratorio (questa è però una misura prevista dal contratto del personale della scuola), continuati i monitoraggi e soprattutto molte scuole hanno continuato a lavorare con impegno e creatività. Ma si sono verificati anche tagli consistenti di organici e risorse professionali.

Illustrerò ora dati sulle promozioni e sulle bocciature relativi alla Lombardia poiché in Emilia Romagna, che io sappia, dati di questo genere non sono stati raccolti. Gli esiti scolastici sono sempre e solo considerati dal punto di vista delle promozioni e delle bocciature.

Il dato delle ripetenze andrebbe invece considerato insieme a quello del ritardo scolastico che però non è stato raccolto dall'indagine nazionale. Il Ministero infatti non raccoglie i dati relativi al ritardo scolastico, come non distingue tra alunni nati in Italia, ragazzi arrivati qui da piccoli o neo arrivati durante il percorso scolastico. Sarebbe interessante avere questi dati perché ben diverso sarebbe accertare che fra i bocciati ci sono anche tanti alunni stranieri nati in Italia, dal rendersi conto invece che la maggior parte degli alunni respinti sono tutti neo arrivati.

L'I.S.M.U.(associazione banche di risparmio lombarde) è una diramazione della fondazione CARIPOLO che si occupa di intercultura ha pubblicato un libro quest'anno dal titolo "Insegna a scuola III", libro che riporta gli esiti della terza ricerca fatta in Lombardia sulla popolazione scolastica straniera.

Hanno svolto una ricerca nel 1996, nel 1999/00, e una nel 2003/04 con la quale hanno osservato oltre alle bocciature anche la dispersione e soprattutto il ritardo scolastico.

Una ricerca simile è stata realizzata due anni fa anche in provincia di Arezzo grazie ai volontari del centro di documentazione Città di Arezzo e alla collaborazione di massa delle scuole; altri tipi di ricerche così vaste non sono state fatte. In Lombardia questo è stato possibile grazie alle risorse finanziarie che I.S.M.U. ha messo in campo, sociologi di diverse Università, non solo hanno così potuto raccogliere dati ma hanno anche avuto le risorse necessarie per poterli analizzare.

I risultati che emergono sul ritardo, ovviamente non sono estendibili all'Emilia Romagna però ci danno qualche elemento utile su cui riflettere.

Schema : Alunni con cittadinanza non italiana e ritardo scolastico (in percentuale).

RITARDO SCOLASTICO	1999/00	2003/04
Scuola primaria	20,2	21
Scuola sec. I° grado	44	53,2
Scuola sec. II° grado	41,7	65,3

Si segnala un grave peggioramento nei dati di ogni ordine e grado scolastico. Gli alunni stranieri in ritardo di una o più classi rispetto all'età anagrafica erano nel 1999/2000 rispettivamente il 20,2% nella scuola elementare, il 44% nella scuola media, il 47,1% nella secondaria superiore. Lo scorso anno scolastico le percentuali erano rispettivamente: 21%, 53,2%, 65,3%. Il ritardo non coincide con le ripetenze. La ricerca, incrociando i dati raccolti, afferma che "la pratica di inserire i ragazzi stranieri in classi inferiori rispetto alla loro età anagrafica – come previsto in linea di massima dalla normativa vigente – non solo non si è modificata, ma si è consolidata e diffusa, soprattutto nei gradi più alti dell'istruzione". Inoltre parrebbe che il ritardo iniziale tenda a generare ulteriore ritardo nel senso che coloro che vengono inseriti inizialmente in una classe inferiore siano anche più soggetti a ripetenze di coloro che incominciano regolarmente. Il risultato, per quanto sconcertante, non dovrebbe sorprendere eccessivamente se pensiamo che, a fronte di un aumento di alunni stranieri, in questi anni assistiamo, fra l'altro, a una riduzione di risorse certe, alla difficoltà di mettere in campo quelle esistenti, alla diversa sensibilità da parte degli enti locali che pure in molte situazioni svolgono un'opera di vera e propria supplenza riguardo all'amministrazione scolastica nazionale.

La ricerca dell'I.S.M.U. pur non avendo focalizzato l'attenzione su questo aspetto specifico, ha evidenziato che i bocciati sono soprattutto fra coloro che partono già in ritardo cioè, chi viene inserito in classi inferiori alla sua età più facilmente viene bocciato rispetto a chi viene inserito nella classe corrispondente all'età anagrafica.

Si sovverte l'idea che l'inserimento in una classe precedente favorisca un percorso scolastico adeguato, meno paralizzante. Tutti questi dati rimandano direttamente al problema della valutazione. Sia il ritardo che la bocciatura infatti discendono da una valutazione; non si tratta certo "di diventare più buoni" ma si tratta di mettere in atto dispositivi di sostegno all'apprendimento da un lato, e, dall'altro, di adottare procedure valutative adeguate a favorire il percorso scolastico e non renderlo più complicato.

Abbiamo visto che una valutazione pessimista, sottovalutante all'inizio piuttosto che essere un elemento di facilitazione diventa un elemento di possibile percorso negativo.

Uno dei primi problemi che gli insegnanti si trovano a dover affrontare nella valutazione degli alunni stranieri riguarda un aspetto strumentale: non conoscendo la lingua degli alunni non si possono rilevare le competenze, non c'è la lingua veicolare per poterle rilevare e quindi non si hanno a disposizione strumenti di valutazione.

Un altro problema relativo alla valutazione del ragazzo straniero riguarda la possibile non condivisione sulle scelte da prendere riguardo al percorso didattico, per esempio la scelta di un insegnante di compiere un percorso di studi individualizzato può non essere condivisa.

Si tratta di un problema che deve essere associato all'ignoranza della normativa esistente e contemporaneamente alla vaghezza della normativa stessa.

È interessante a questo proposito sapere che ci sono Paesi dell'Unione Europea in cui la normativa parla espressamente della valutazione degli alunni stranieri come di una valutazione che deve essere resa più flessibile. Già in molti Paesi europei, specie quelli del Nord Europa, la valutazione di tutti gli alunni non occupa quella centralità che ha nella nostra scuola, in Italia infatti, esiste un'enfaticizzazione dell'evento valutativo.

In questi Paesi invece la valutazione è molto formativa. Ad esempio: non esistono pagelle che indichino il voto con parole come sufficiente, discreto, buono..., esistono invece altre modalità una più propriamente interna, la restituzione: ci si rivolge cioè a bambini o a adolescenti che possono così considerare i propri risultati. La valutazione intesa in questo senso è formativa ed orientativa. Poi c'è una valutazione esterna, da comunicare alle famiglie che comunque non assume il peso e la rilevanza che ha nel nostro Paese.

In Austria, per esempio, gli alunni che non è possibile valutare poiché non si riescono ad individuare bene le singole competenze, vengono iscritti "extra quota" però nella classe corrispondente all'età anagrafica. L'aspetto più importante è che non vengono espresse valutazioni su di loro prima di due anni. Possono essere promossi, ma la non valutazione non ha effetti certificativi, "si dà tempo" e intanto si mettono in atto dei dispositivi di sostegno.

In Italia sono i collegi dei docenti che si devono assumere le responsabilità delle valutazioni perché esiste la normativa relativa all'autonomia scolastica che prescrive che l'organo deputato alla programmazione didattica è proprio il collegio docenti, né il ministro, né il provveditore e neanche il dirigente scolastico. La condivisione di principi, di criteri e modalità per valutare gli alunni rientra quindi tra le competenze dei collegi.

Spesso gli insegnanti segnalano che, a seguito dell'approvazione del protocollo di accoglienza, può nascere negli studenti italiani, messi di fronte al trattamento "di favore" riservato agli alunni stranieri, una sensazione di disparità di trattamento e questo può essere percepito come un'inaccettabile ingiustizia.

Si tratta in effetti di un problema significativo perché ha un effetto sul clima della classe. In realtà non si usano pesi e misure diverse per la stessa situazione, sono le situazioni ad essere diverse. Cosa c'è di più ingiusto che fare parti uguali tra chi uguale non è! Occorre intervenire sul clima culturale e relazionale della classe e mettere al centro di una possibile discussione il rapporto tra i valori della competitività e della collaborazione, valori che stanno dietro le scelte didattiche e che strutturano il rapporto di classe. Il tipo di valutazione che si realizza in una classe dipende quindi dal sistema valoriale di riferimento dell'insegnante.

Per tutelare il diritto degli allievi stranieri ad accedere ad un percorso educativo personalizzato si chiede spesso se sia lecito paragonare la situazione degli stranieri con quella dei portatori di handicap.

In effetti nelle indicazioni nazionali relative alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado quando si parla di diversità non si distingue e non si nominano più né stranieri, né immigrazione, né intercultura, né multiculturalità; sono parole che attualmente non esistono nei documenti ministeriali.

Sotto il capitolo diversità sono ricompresi: portatori di handicap, appartenenti ad altre culture, ecc. Non sempre è corretto accomunare queste definizioni, c'è però un elemento di fondo che fa riferimento alla definizione attuale di handicap: cioè, alla disabilità socialmente costruita; a seconda di come il contesto sociale vive, classifica, giudica, valorizza o non valorizza i suoi componenti. Per cui ciò che per una società può essere una disabilità, in un altro contesto lo può essere molto meno, o non esserlo affatto.

A questo proposito sono stati fatti degli studi molto interessanti su persone sorde appartenenti ad una popolazione che viveva in un ambiente particolare, in un'isola basata su un'economia di tipo prevalentemente agricolo. Sull'isola, anche i non sordi parlavano indifferentemente usando il linguaggio dei segni e le parole, anche tra di loro. In questo contesto la sordità rispetto ai bisogni economici, sociali, politici, del lavoro agricolo e così via, non era una disabilità, c'era stato un aggiustamento sociale tale per cui gli abitanti non sordi erano diventati "bilingue", al punto di usare il linguaggio dei segni tra loro, soprattutto quando erano lontani.

La sordità è stata invece avvertita come una disabilità solo nel momento in cui in quest'isola sono cominciati ad approdare i turisti. La percentuale dei sordi è così drasticamente diminuita e l'economia dell'isola si è sconvolta non essendo più basata sull'agricoltura, ma sul turismo.

Questo mi fa dire che gli alunni stranieri, in un certo senso, non possedendo la conoscenza della lingua italiana, sono in una situazione di disabilità temporanea socialmente costruita.

Su questo aspetto della costruzione della disabilità e anche del pregiudizio, è interessante segnalare che presso gli antichi romani benché esistesse la distinzione fra cittadini e barbari, non esisteva l'etichettatura razziale tanto che ci sono volute delle ricerche approfondite per arrivare a dire che l'imperatore Settimio Severo era di

origine berbera ma, soprattutto, che era di pelle scura. Si è scoperto infatti da un medaglione dove l'imperatore era raffigurato con la pelle scura e la moglie con la pelle chiara. Dai testi e dai racconti degli storici dell'epoca, questa caratteristica non emergeva. Era lontano dalle categorie del mondo romano la classificazione su base razziale, non veniva colta la differenza del fenotipo.

La disabilità e il pregiudizio fanno quindi riferimento a categorie socialmente e culturalmente costruite.

Tornando più in particolare al tema della valutazione è importante sottolineare che non si può parlare di valutazione a prescindere da "quello che si fa", quindi senza tenere conto dell'aspetto didattico organizzativo, estendendo questo concetto si può dire che gli strumenti di valutazione, le modalità valutative devono avere una coerenza non solo rispetto a quello che si fa per sostenere ma con le modalità didattiche generali che si utilizzano in una determinata classe. Sarebbe infatti assurdo usare come modalità valutativa un test a domande con scelta multipla, se nella classe questa modalità non è mai stata utilizzata, non ci sarebbe coerenza, in maniera analoga sarebbe assurdo usare una modalità di valutazione basata su un lavoro di gruppo in una classe in cui si usa la lezione di tipo esclusivamente frontale.

Si riprende il tema legato all'inserimento di allievi stranieri in classi inferiori rispetto alla loro età anagrafica, in particolare alunni di 16 e 17 anni vengono inseriti al terzo anno della scuola secondaria di primo grado. Bisogna sottolineare con forza che la normativa è invece molto chiara in proposito e stabilisce che bisogna inserire i ragazzi stranieri nelle classi corrispondenti all'età anagrafica, salvo la verifica di competenze, di abilità, di livelli di preparazione troppo "lontani" da quanto richiesto. Si tratta di un criterio che tiene soprattutto conto di ragioni di ordine psicopedagogico. Un alunno nella fase della migrazione vive, infatti, un momento di sbandamento molto consistente, specie un adolescente; c'è una crisi fortissima dell'autostima, dell'identità personale dovuta al cambiamento di contesto sociale, culturale, familiare. Il ricongiungimento familiare per esempio spesso può non essere positivo: magari il ragazzo è stato allevato dai nonni, dagli zii, viveva con i cugini e i genitori, in molti casi, li vedeva solo nel periodo estivo. Ci sono casi di ragazzi arrivati con grandi aspettative rispetto al futuro tenore di vita familiare, che invece si ritrovano a vivere una situazione di disagio con genitori laureati nel paese d'origine e costretti, per esempio, a svolgere lavori umili e mal retribuiti. Non è da sottovalutare neppure la crisi di identità, il calo dell'autostima in quei ragazzi che si lasciano alle spalle un percorso scolastico buono, qualificato, o comunque affrontato con risultati sufficienti, per arrivare in una scuola nella quale invece non riescono a cavarsela. Il calo dell'autostima, della fiducia in se stessi può comportare, come sappiamo, la demotivazione ad apprendere, poiché si riesce ad apprendere non solo nella misura in cui ciò che si impara ha per noi senso e significato, ma si apprende solo se si ha la consapevolezza di esserne in grado. Un ragazzo può così venire a trovarsi in una condizione in cui si ribadisce la sua retrocessione, all'interno di una scuola drasticamente connotata da un percorso fatto di gradini, di tappe da superare. E' l'insieme di queste ragioni psicologiche, psico-culturali, psicopedagogiche che ha portato il legislatore a stabilire l'inserimento dei ragazzi stranieri in base all'età anagrafica, salvo eccezioni ovvie. La legge mira a sostenere gli alunni con dispositivi tali da non metterli "a repentaglio", introduce meccanismi di protezione piuttosto che di vulnerabilità come si configurerebbe invece l'inserimento in classi significativamente inferiori.

E' il collegio dei docenti che con delibera motivata deve decidere l'inserimento dei ragazzi in classi corrispondenti all'età anagrafica o inferiori, mettendo in moto così il primo meccanismo di protezione o di vulnerabilità, la valutazione può essere un meccanismo di vulnerabilità.

Spesso infatti può essere che un ragazzo venga inserito in una classe inferiore a causa di un'errata valutazione delle sue competenze. Occorre subito distinguere tra una valutazione in ingresso ed una in itinere; il primo momento è senza dubbio fondamentale. Spesso succede e, ci sono molti studi al riguardo che possono confermarlo, che gli insegnanti considerino gli allievi neo arrivati come una sorta di "tabula rasa", di "vuoto da riempire", la non conoscenza della lingua italiana implica una non conoscenza in assoluto. Per questo gli insegnanti che si trovano ad accogliere alunni stranieri, dovrebbero avere maggiore conoscenza degli alunni che arrivano nelle nostre scuole, come, in generale, si vive nei Paesi di origine dei ragazzi, come funziona in particolare l'ordinamento scolastico dei Paesi di provenienza.

In questo contesto assume particolare rilievo il problema relativo alla certificazione della valutazione, mancano infatti delle indicazioni precise a livello ministeriale.

E' molto interessante e complesso il tema della valutazione relativo ai ragazzi di origine straniera ma nati in Italia, si è in effetti riscontrata una difficoltà, degli esiti scolastici poco soddisfacenti anche nei figli di italiani nati all'estero, di seconda generazione. Le ragioni possono essere diverse: in generale, si può affermare, che il fatto che un ragazzo impari a parlare in lingua 2 viene percepito dagli insegnanti come un passaggio fondamentale, mentre in realtà il percorso di apprendimento deve progredire dalla lingua della comunicazione utile ed indispensabile per relazionarsi nella vita di tutti i giorni, alla lingua dello studio.

La lingua dello studio crea difficoltà anche a ragazzi italiani che vivono in ambienti culturali dove il linguaggio è caratterizzato da un "codice ristretto". Il passaggio da un codice ristretto basato sulla concretezza, sul riferimento quotidiano, sul qui e ora, ad un codice complesso, più ampio, basato su un lessico astratto, su una lingua più strutturata dal punto di vista sintattico corrisponde al percorso che va dalla lingua di relazione alla lingua di studio. Inoltre la lingua 1 che si parla in famiglia perché non sia di ostacolo all'apprendimento della lingua 2 dovrebbe anch'essa evolvere sia nel linguaggio scritto che in quello parlato. I genitori dovrebbero quindi insegnare ai propri figli a parlare e a scrivere nella lingua d'origine favorendo così l'approfondimento della padronanza non solo della lingua 1 ma anche della lingua 2. Dietro la complessificazione della lingua c'è la complessificazione del pensiero, la lingua è un processo di evoluzione continua in stretta connessione ai processi di tipo cognitivo.

Un altro elemento che si può cogliere come avvertimento didattico e che dipende dal fatto di considerare l'alunno straniero come vuoto, mancante di qualche cosa consiste nell'abbassamento delle aspettative che gli insegnanti nutrono nei confronti di questi allievi.

Se le aspettative sono troppo basse si abbassa anche il livello dell'apprendimento.

Pare opportuno qui riprendere il concetto di "zona di sviluppo prossimale" elaborato da Vygotskij secondo il quale ogni persona, rispetto a quanto sa fare ad un certo stadio, possiede un potenziale nascosto che potrebbe consentirgli di arrivare molto più in alto, se opportunamente aiutata e facilitata (da adulti, compagni più esperti, supporti tecnici ecc.); quanto più un bambino sa avvantaggiarsi del rapporto con qualcuno più esperto, tanto più ampia è la sua zona di sviluppo prossimale; la scuola deve offrire supporti sociali idonei a facilitare l'emergere di tale potenziale latente nel discente.

LA VALUTAZIONE IN INGRESSO E LA VALUTAZIONE IN ITINERE

Bisogna innanzitutto distinguere tra valutazione sommativa, formativa e certificativa

La valutazione formativa è la valutazione di un programma di intervento durante la sua fase di attuazione, allo scopo di apporvi parziali adattamenti e verificare il reale contributo delle attività messe in opera.

La valutazione sommativa è la valutazione di un programma di intervento giunto alla sua fase matura, dopo gli eventuali aggiustamenti introdotti con la valutazione formativa, in cui si valuta la totalità del programma e degli effetti ottenuti.

La valutazione certificativa documenta il superamento di esami, di prove, di interrogazioni, ecc.. La certificazione, in ambito europeo, si sta uniformando nella definizione di crediti formativi.

Il carattere formativo di ogni valutazione in ambito scolastico non deve essere trascurato o dimenticato per enfatizzare la dimensione sommativa o l'aspetto certificativo. Una valutazione formativa comporta il prendere in considerazione il percorso dell'alunno, i passi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione e l'impegno In particolare quando si debba decidere il passaggio o meno da una classe all'altra o da un grado scolastico al successivo, occorre fare riferimento a una pluralità di elementi e di considerazioni fra cui non può mancare una previsione di "sviluppo" dell'alunno in relazione all'età, alle motivazioni, agli interessi, alle richieste/attese della famiglia, contrastando sia spinte irrealistiche sia svalutanti da parte di alunni e genitori.

Ogni valutazione - iniziale, in itinere, finale - non può che essere strettamente collegata al percorso di apprendimento proposto agli alunni e quello predisposto per gli alunni stranieri neo-arrivati è necessariamente personalizzato e sostenuto da interventi specifici per l'apprendimento della lingua italiana. Certamente egli potrà raggiungere risultati in tempi diversi rispetto ai compagni di classe. Ed anche i suoi risultati dovranno - pensiamo alla terza media - iscriversi in una fascia di essenzialità e di accettabilità.

La pur significativa normativa esistente sugli alunni con cittadinanza non italiana non esprime nulla a proposito della valutazione degli stessi. Il riferimento più congruo a questo tema lo si ritrova nell'art. 45 del DPR n 394 del 31 agosto 1999. Al comma 4 si dice che "il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento ...". Quindi, benché la norma non accenni alla valutazione, sembra logico poter affermare che il possibile adattamento dei programmi per i singoli alunni comporti un adattamento della valutazione, anche in considerazione degli orientamenti generali sulla valutazione, espressi in circolari e direttive, che sottolineano fortemente l'attenzione ai percorsi personali degli alunni.

I DISPOSITIVI DIDATTICO ORGANIZZATIVI

Innanzitutto si evidenzia che i temi legati ai dispositivi didattico organizzativi da mettere in campo in relazione all'inserimento degli alunni stranieri, verranno affrontati qui dal punto di vista della valutazione.

Si possono distinguere due grandi filoni relativi alla didattica, quando si affronta il tema dell'inserimento di allievi stranieri, da un lato esistono interventi ad hoc, delle azioni didattiche supplementari, delle attenzioni didattiche specifiche rivolte agli alunni stranieri, dall'altro ci sono aspetti della didattica che riguardano la gestione di classi molto eterogenee, di classi multiculturali.

In merito alla didattica specifica, ai dispositivi specifici che possiamo mettere in campo per gli allievi stranieri neo arrivati, si distinguono due ulteriori sottofiloni: il primo relativo all'apprendimento della lingua italiana, l'altro aspetto relativo invece al linguaggio dell'accoglienza.

L'apprendimento e lo sviluppo della seconda lingua da parte degli alunni stranieri deve essere al centro dell'azione didattica e prevedere risorse e modificazioni nelle modalità organizzative e "adattamento dei programmi", come indica la normativa.

L'alunno non italofono o non ancora sufficientemente italofono non è generalmente un alunno incompetente su tutto ma si trova, per qualche tempo, in una situazione nella quale non ha le parole per dire, comunicare la sua competenza scolastica, disciplinare.

Da un punto di vista più precisamente didattico i docenti possono individuare in ogni ambito disciplinare, specialmente nelle prime fasi di inserimento scolastico, attività e temi che possono essere trattati con forti riferimenti al contesto e al concreto, con approcci operativi e attivi che accompagnino l'uso delle parole e diano l'occasione di esprimere abilità già possedute e di proseguire nell'apprendimento.

Ciò può avvenire positivamente attraverso l'utilizzo di dispositivi e figure di facilitazione linguistica, momenti di interazione individualizzata e di piccolo gruppo. È fondamentale dare punti di riferimento concreti per comprendere il linguaggio verbale; proporre situazioni operative in cui si debbano realizzare delle cose, delle attività facilita la comprensione. Un esempio classico riguarda le ricette gastronomiche ma anche la realizzazione di esperimenti scientifici; la descrizione, per lo meno nei primi tempi, deve essere sempre accompagnata dall'azione, sperimentare promuove negli alunni stranieri e non, le capacità di comunicare, narrare, raccontare, esprimersi, apprendere, favorendo lo sviluppo, sia della lingua "concreta, del qui e ora", sia dell'italiano per studiare e comprendere i concetti.

La seconda attenzione didattica specifica riguarda quindi il linguaggio dell'accoglienza: per esempio, per facilitare l'inserimento degli alunni neo – arrivati, molti insegnanti elaborano una sorta di "pronto soccorso linguistico". Le parole e le frasi più usate a scuola per indicare oggetti di uso quotidiano, per dare indicazioni, consegne, definire le diverse attività vengono tradotte nella lingua d'origine.

Queste liste di termini facilitano la prima comunicazione, ma servono anche a rassicurare, ridurre l'ansia, creare un clima d'accoglienza.

Il linguaggio dell'accoglienza è caratterizzato anche da una particolare modalità di porsi, le sue caratteristiche principali possono essere sintetizzate in questo modo:

- ◆ È un linguaggio rallentato, ma non troppo per non far perdere il legame sintattico;
- ◆ È un linguaggio che sottolinea con i toni della voce le parole principali;
- ◆ È un linguaggio formato da frasi brevi, con molte coordinate, enunciati l'uno di seguito all'altro, senza troppe informazioni contenute nello stesso enunciato, perché questo comporterebbe l'uso di frasi subordinate, quindi più complesse;
- ◆ È un linguaggio che dal punto di vista della struttura fa uso della struttura linguistica più semplice disponibile nella lingua italiana: della cosiddetta struttura SPO (soggetto, predicato, oggetto, o meglio complemento) adatta ad una funzione personale, interpersonale, non propria di una funzione referenziale tipica invece della lingua dello studio.

Per affrontare l'insegnamento/apprendimento della lingua dello studio, la lingua delle materie e dei libri di testo, una volta superata la fase della prima alfabetizzazione, occorre, in sintesi, trovare una strada relativamente "semplice" perché l'alunno straniero comprenda la "lingua della scuola"; attraverso una presentazione graduale di contenuti e strutture l'alunno potrà raggiungere, in seguito, la comprensione e la produzione dei linguaggi "esperti" propri delle materie scolastiche e potrà apprendere e svilupparsi cognitivamente allo stesso livello e attraverso gli stessi strumenti dei compagni italiani.

Ciò richiede la creazione di unità di apprendimento disciplinari il cui linguaggio sia reso comprensibile anche agli alunni che non sono madrelingua e hanno, quindi, una conoscenza della lingua ancora parziale.

I testi di studio ad alta comprensibilità sono indispensabili per mantenere gli alunni stranieri all'interno dei contenuti curriculari, in questo senso strumenti molto utili sono anche i glossari disciplinari tradotti in più lingue che hanno a che fare con nuclei concettuali essenziali di una determinata disciplina.

Da un punto di vista didattico organizzativo appare fondamentale attrezzare all'interno delle scuole un laboratorio linguistico, dal terzo anno della scuola primaria in poi, adeguatamente attrezzato affinché gli alunni stranieri, organizzati in piccoli gruppi, possano apprendere la lingua italiana e possano essere sostenuti anche nella lingua italiana dello studio.

Il laboratorio linguistico deve essere un luogo in cui siano evidenti:

- i segni delle provenienze, delle culture di provenienza. Alle pareti saranno appese immagini, scritti, cartine geografiche dei diversi paesi di provenienza che rappresentano un indubbio messaggio di interculturalità e contemporaneamente hanno una valenza affettiva, di ritrovamento di immagini alle quali i ragazzi erano abituati;
- i segni del passaggio, come per esempio elenchi di parole bilingue, dizionari, testi non solo di narrativa ma anche di studio scritti in lingua 1;
- i segni dei ragazzi che frequentano il laboratorio, i lavori che hanno realizzato, i disegni, gli scritti realizzati dai ragazzi stessi.

Il laboratorio per essere un autentico luogo di accoglienza e di apprendimento deve presentarsi come un luogo più intimo, più protetto rispetto alla classe, un luogo nel quale gli alunni possano sentirsi a loro agio e nel quale possano riconoscersi perché vi trovano le tracce della loro storia e dei loro progressi, all'interno del quale si sentano liberi di raccontarsi. L'approccio biografico è utilissimo anche per l'apprendimento della Lingua2, in un clima di non etichettatura negativa, gli alunni sono portati ad esprimersi. Purtroppo nella scuola italiana assistiamo ad un progressivo impoverimento degli spazi con il progredire degli ordini di scuola: se la scuola dell'infanzia è ricca di segni, di segnali, di riferimenti, con esposizione alle pareti dei lavori degli alunni, la scuola primaria lo è un po' di meno e così via sino ad arrivare al vuoto delle scuole superiori.

E' interessante riportare qui gli esiti di un'indagine svolta dal 1975 al 1979 commissionata dal governo inglese e volta ad individuare le caratteristiche delle scuole più efficaci nel fare apprendere i propri allievi e nel fare assumere loro comportamenti non devianti. La ricerca è stata condotta soprattutto nelle scuole superiori di primo e secondo grado e fra i risultati che maggiormente mi hanno colpito, riporto qui questo dato: nelle scuole efficaci non ci sono cartelloni miseramente penzolanti dalle pareti, non si vedono i lavori degli allievi in disordine e mal conservati, ma sono invece evidenti i segni della produzione dei ragazzi esposti in luoghi dignitosi, ben conservati e valorizzati. Tutto questo fa sentire gli alunni "a casa", "quel luogo è così proprio perché ci sono loro" che realizzano delle "cose"; in questo modo aumenta il rispetto per gli spazi scolastici e diminuisce il disinteresse, calano gli atti di vandalismo per un luogo che viene avvertito come proprio.

Un altro dato rilevante ai fini dell'efficacia scolastica è risultato essere il rapporto che gli insegnanti riescono ad instaurare con gli alunni a livello personale, non solo da un punto di vista didattico. Gli insegnanti mirano ad accogliere l'alunno nella sua integrità di persona.

Una proposta interessante che voglio qui presentare riguarda il concetto di "banca del tempo"; mi riferisco cioè alla possibilità che un insegnante organizzi il proprio tempo scolastico in modo tale da dedicare a quegli alunni che si trovino in una situazione di vulnerabilità, di rischio, anche pochi minuti al giorno, di attenzione esclusiva. Si tratta di un momento che viene definito come conversazione pedagogica non valutativa: un alunno può in questo spazio dedicato esclusivamente a lui o a un piccolo gruppo di compagni eseguire anche dei compiti assegnati, l'insegnante però non si pone in modo valutativo, ma in maniera realistica, nella modalità tipica di una relazione tra adulti.

Si tratta di un meccanismo di protezione che io riferisco anche agli alunni stranieri, non solo ai ragazzi a rischio di abbandono e di devianza. Per esempio dopo una lezione si può dedicare all'alunno straniero del tempo per chiedergli una sorta di sintesi, anche solo una parola chiave relativa all'argomento svolto in classe, oppure si possono richiedere all'alunno che, per esempio rientra in classe dopo avere frequentato un laboratorio, informazioni sulle attività appena svolte e così via. Il senso di un approccio di questo tipo riguarda l'idea che si viene a formare nel ragazzo di essere riconosciuto dall'insegnante all'interno di una relazione personale, di "essere nelle teste dell'insegnante", si tratta di un'idea che funge da meccanismo di

protezione contro la possibile demotivazione alla quale può andare incontro un ragazzo che si senta “regredito”, non all’altezza della situazione.

All’interno di una classe fortemente eterogenea, in cui cioè gli insegnanti si trovano alla presenza di tante capacità diverse, di lingue diverse, i dispositivi didattici più efficaci che si possono mettere in campo riguardano l’idea di un apprendimento attivo, un tipo di istruzione condotto in classe che fa partecipare gli studenti in altre attività oltre che guardare e ascoltare il docente. Lavorando individualmente o in gruppi, gli studenti possono essere invitati a fornire le risposte a delle domande, a risolvere problemi che siano per loro significativi, discutere, dibattere, riflettere, generare idee, o a formulare delle domande e a produrre materiali da socializzare.

Affrontando il tema dell’apprendimento della lingua risultano altamente significativi gli studi fatti da ricercatori americani secondo i quali una lingua viene appresa tanto più facilmente quanto più ha a che fare con situazioni e problematiche significative per sé, si tratta di una lingua che non può essere “fatta solo di parole” ma, usata per affrontare tematiche significative e comprensibili.

Interessanti risultano pure le ricerche condotte sul tema dell’apprendimento cooperativo, con il quale si intende essenzialmente un apprendimento di gruppo che nasce dalla condivisione dei compiti; gli allievi cooperano alla realizzazione di un progetto in cui i compiti sono suddivisi, perciò il risultato finale è frutto del lavoro di ognuno. L’apprendimento cooperativo prevede, infatti, lo svolgimento di compiti condivisi, in cui l’apporto del singolo risulta fondamentale per il raggiungimento dell’obiettivo comune.

Spesso i risultati scolastici più soddisfacenti si sono riscontrati quando nell’inserimento di un allievo straniero è intervenuta anche un’attività di tutoring che può essere svolta da un ragazzo più grande o da un insegnante. Ci sono scuole superiori che usano figure di tutor tra pari, individuati cioè non tra gli insegnanti, in maniera sistematica, ottenendo risultati davvero sorprendenti; inoltre il tutoring può avere un riconoscimento giuridico ufficiale nella scuola secondaria superiore attraverso il sistema dei crediti.

E’ opportuno ora riprendere il discorso relativo alla valutazione distinguendo due funzioni principali relative al primo momento, quello della valutazione in ingresso : la prima consiste nel rilevamento delle competenze anche al fine di un’eventuale deroga dalla norma che impone l’inserimento nella classe corrispondente all’età anagrafica, la seconda invece consiste in una raccolta di informazioni sul ragazzo indispensabile al fine di predisporre un piano di studi personalizzato, un percorso d’apprendimento.

In relazione al “come e cosa” valutare sarebbe molto importante ricorrere, come per esempio avviene in Francia, a mediatori linguistici che possono aiutare a rilevare in maniera corretta le competenze in ingresso degli alunni stranieri neo arrivati, anche utilizzando materiali tradotti in più lingue. Un’altra modalità che può aiutare nel difficile compito di valutare allievi che non conoscono la L2, è quella relativa all’utilizzo di prove non linguistiche, specie nell’ambito logico matematico, che non implicano la conoscenza della L2.

In merito al “che cosa” rilevare, si può ipotizzare che per l’ingresso nella scuola superiore sia utile riuscire a rilevare delle competenze a largo spettro avvalendosi dell’aiuto di mediatori linguistici; nella scuola del primo ciclo di studi è invece opportuno fare riferimento a tre distinti ambiti:

1. Il grado di conoscenza della L1 (saper scrivere, leggere, riassumere...) con la collaborazione di mediatori linguistici;
2. Il grado di conoscenza della L2 (cosa si comprende...);
3. Le competenze in ambito logico matematico , attraverso la verifica della presenza di dinamiche concettuali fondamentali.

Esiste a questo proposito del materiale predisposto dall’Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia raccolto in un CD dal titolo “Tutti uguali tutti diversi” che raccoglie prove di ingresso per rilevare le competenze della lingua italiana, e per l’ambito logico matematico. Le prove sono suddivise per blocchi di età : dai 5 agli 8, dagli 8 ai 12 e infine dai 12 ai 18 anni.

E’ comunque importante sottolineare che soprattutto per il primo ciclo di studi è opportuno non somministrare ampie batterie di test d’ingresso, quanto piuttosto raccogliere informazioni e materiali relativi al grado di alfabetizzazione in L1 e in generale in relazione al percorso scolastico già effettuato, attraverso la commissione di accoglienza della scuola, dalla famiglia di origine o da chi accompagna il ragazzo alla presenza di mediatori linguistici.

Sulla base delle competenze rilevate il consiglio di classe predisporre per ciascun minore il piano individualizzato che prevede: la definizione degli obiettivi e l’adattamento dei programmi d’insegnamento.

Il consiglio di classe, in relazione al livello di competenza raggiunto dai singoli alunni stranieri nella scuola d’origine, definisce, su criteri stabiliti dal Collegio dei Docenti, il necessario adattamento dei programmi

d'insegnamento, l'organizzazione di interventi individualizzati o per piccoli gruppi; individua inoltre modalità di semplificazione o facilitazione linguistica per ogni disciplina

L'italiano per le discipline

MARIA FRIGO

Collaboro col Centro COME di Milano e sono un'insegnante di scuola media. Ho iniziato la mia attività con gli alunni stranieri proprio come insegnante ed è capitato, anche in maniera un po' casuale, di essere coinvolta in un progetto della mia scuola per l'accoglienza degli alunni stranieri che stavano per arrivare, ho cominciato così a raccogliere informazioni per capire quali fossero le risorse, le possibilità, le azioni da proporre per l'accoglienza e l'insegnamento della lingua.

Ho iniziato col prendere contatti e poi sono stata coinvolta dal Centro COME in progetti. Ora sono formatrice e partecipo spesso ad iniziative analoghe a questa, a momenti di scambio di esperienze e di confronto con altri colleghi che si occupano di queste tematiche.

Mi è stato chiesto un intervento rispetto alla lingua delle discipline o meglio una puntualizzazione rispetto alla didattica dell'italiano come lingua seconda e successivamente un approfondimento sull'insegnamento delle discipline, perché il vero problema del successo scolastico non è solo sulla lingua ma è sui risultati, in termini di valutazione, legati alle discipline.

Avete avuto occasione nei precedenti incontri di avere un approfondimento rispetto ai dati sulla valutazione. Volevo solo ricordare che se si parla di differente successo scolastico per alunni stranieri, secondo i dati, stiamo parlando di ragazzi che, per il fatto di provenire da un altro Paese, sono oggettivamente svantaggiati nella possibilità di concludere con successo il loro percorso di studi.

Vorrei introdurre innanzitutto la distinzione proposta nella linguistica da Cummins tra la lingua della comunicazione e la lingua dello studio

Cummins, noto psicolinguista canadese, compie una serie di indagini condotte con metodi quantitativi, analisi, e campionamento in diversi Paesi, si tratta di ricerche che trovano conferme in risultati di studi approfonditi e comparati.

Gli esiti delle analisi effettuate rivelano l'esistenza di tempi fisiologici per acquisire determinate competenze a livello linguistico e Cummins distingue due livelli:

1. "l'italiano per poter comunicare". Questo primo livello relativo alle competenze della comunicazione, si riferisce ad un uso dell'italiano semplificato per riuscire a farsi capire dai compagni e dagli insegnanti.
2. "l'italiano per lo studio". Il secondo livello definisce abilità cognitive-accademiche. Per acquisire questo tipo di abilità occorrono dai cinque ai sette anni di permanenza nel Paese in cui, la lingua oggetto di apprendimento è la lingua diffusa.

Abbiamo detto che si arriva a questi risultati tramite indagini, test a cui vengono sottoposti gruppi di ragazzi. Il fatto di provenire da altri Paesi, di avere quindi differenti lingue materne predispone a priori a risultati inferiori ai test.

I risultati delle indagini dimostrano che, se sviluppiamo test sulle abilità di comunicazione, le differenze vengono di solito annullate dopo uno o due anni, mentre occorrono dai cinque ai sette anni perché i test che accertano le abilità di tipo cognitivo-accademico siano attendibili.

Per abilità di tipo cognitivo-accademico si intendono quelle abilità che si acquisiscono sulla lingua e per la lingua, abilità che, peraltro, sono oggetto di apprendimento complesso anche per i ragazzi italiani. L'individuazione di questi distinti livelli, da una parte ci tranquillizza perché sappiamo che ci sono dei tempi di lavoro abbastanza naturali, potremmo dire fisiologici, che scandiscono il processo d'apprendimento; dall'altra ci rendiamo conto che gli insegnanti devono prevedere interventi mirati verso gli alunni stranieri che non possono essere limitati alla prima fase di accoglienza ma che realizzare azioni che implicano un'attenzione protratta nel tempo ed indirizzata soprattutto al sostegno delle abilità di studio.

CUMMINS

1-2 anni Abilità comunicative interpersonali di base
 BICS basic interpersonal communications skills

5-7anni Competenza linguistica cognitivo-accademica
 CALP cognitive academic language proficiency

L'ITALIANO DELLA COMUNICAZIONE: dall'accoglienza all'acquisizione di una lingua che renda fluida e sufficiente la comunicazione in classe.

Pare importante richiamare qui alcuni concetti :

1. Come si impara una lingua materna? E' un apprendimento irripetibile proprio perché è la lingua materna e si impara parallelamente allo sviluppo sociale e cognitivo; in poche parole ognuno di noi ha una propria lingua materna che ci accompagna nello sviluppo.

Lo sviluppo cognitivo è parallelo rispetto alla lingua e rispetto ai concetti: imparo a definire degli oggetti ma imparo anche che ci sono quegli oggetti e che rapporto possono avere con me. La lingua materna si impara nell'interazione, nella relazione con gli 'altri' per me importanti: familiari, compagni...La si impara in tempi lunghi, sappiamo tutti le tappe attraverso le quali un bambino da neonato diventa parlante, cioè in grado di comunicare in maniera fluida con gli altri.

E' inoltre una lingua che si impara tramite un processo di riduzione di complessità: prima si imparano singole parole e si comunica con poche parole, poi con piccole frasi. E' proprio il ripetersi di situazioni, di interazioni che stabilizza a livello plastico, neurocerebrale le strutture; le famose sinapsi diventano un qualcosa che funziona proprio insieme all'apprendimento della lingua cioè si stabilizzano delle zone del cervello mentre si impara la lingua.

2. Cosa fanno gli adulti quando il bambino sta imparando a parlare? Dal momento che abbiamo detto che si impara a parlare nell'interazione con gli altri!

Gli adulti modificano il loro linguaggio, cioè non sono semplicemente degli emettitori di informazioni che il bambino elabora ma propongono una lingua in parte modificata, usano determinate modalità di relazione col bambino per aiutare questo processo di apprendimento linguistico.

Quali sono queste modalità di semplificazione? Quali sono queste modulazioni del comportamento?

- Una semplificazione a livello fonologico: il rallentamento dell'emissione della voce, il sottolineare con l'intonazione determinate parti significative del discorso, la duplicazione sillabica e una modulazione a livello sintattico ossia, la scelta di enunciati più brevi e una struttura con minor coordinazione e subordinazione di quella usata con parlanti adulti.
- Una semplificazione, modulazione a livello di scelta semantica: vocaboli scelti preferibilmente tra i vocaboli concreti e che possono essere in qualche maniera legati al contesto, altrimenti il bambino non capisce. E' quindi un processo di reciproca regolazione: l'adulto può anche proporre un linguaggio più alto ma se il bambino non lo comprende deve comunque modulare man mano il suo linguaggio.

Vediamo per differenza cosa succede nell'apprendimento di una lingua non materna.

Quali sono le situazioni che influenzano l'apprendimento di una lingua non materna intesa sia come lingua straniera sia come seconda lingua?

1. la motivazione: il perché si impara una lingua;
2. l'età: è diverso imparare una lingua a sei mesi, da ragazzo o da adulto;
3. le capacità linguistiche: sia quelle di tipo individuale (legate alla persona), perché è vero che c'è chi è più o meno portato, che quelle legate alle conoscenze linguistiche cioè quel patrimonio di conoscenze e di informazioni che il sistema scolastico frequentato ha offerto.
4. l'input: la modalità e le informazioni attraverso le quali viene trasmessa una lingua non materna.

Gli insegnanti lavorano prevalentemente sul quarto aspetto.

Cosa c'è di diverso nell'apprendimento di un'altra lingua?

Mentre l'apprendimento della lingua materna avviene contemporaneamente allo sviluppo, l'apprendimento della seconda lingua invece ha tempi differenziati. Il risultato dei due apprendimenti spesso differisce. Pensiamo soprattutto agli aspetti di tipo fonologico; si può capire e imparare perfettamente una seconda lingua ma c'è sempre l'accento che tradisce, facendoci capire che quella non è la lingua materna.

Lingua materna e lingua straniera vengono apprese in situazioni fondamentalmente diverse. Le sequenze di apprendimento (una da bambini e l'altra da ragazzi e adulti) sono parallele solo in parte, cioè seguono tappe un po' diverse.

Cosa cambia in termini di condizioni di apprendimento e cosa cambia rispetto all'apprendente nel caso della lingua materna e di un'altra lingua.

Lo schema di Ellis adattamento da Ciliberti

		<i>Lingua materna</i>	<i>Altra lingua</i>
<i>Condizioni</i>	Quantità di tempo	Molto tempo	Tempo limitato
	Contenuti strutturati	Esposto alla lingua naturale	Input selezionato e graduato
	Errori	Permessi e non corretti	Evitati e corretti
<i>Apprendente</i>	Età	Attivazione capacità innate	Superato il periodo critico
	Motivazione	Soddisfazione necessità basilari	Più debole
	Conoscenze linguistiche	Non ci sono	Trasferite dalla lingua materna
	Cultura	Norme culturali insieme ad acquisizione linguistica	Già presenti e in parte diverse

Come possiamo vedere nello schema, rispetto alle condizioni, la lingua materna ha a disposizione tempi lunghi. Per apprendere un'altra lingua i tempi per quanto dilatati, sono invece più concentrati.

I contenuti strutturali, per la lingua materna, sono esposti alla lingua naturale mentre per l'altra lingua l'input è invece selezionato e soprattutto graduato.

E' opportuno fare chiarezza rispetto alla distinzione tra lingua straniera e lingua seconda.

La prima viene appresa al di fuori del paese nel quale è la lingua dominante, ad esempio in Italia impariamo l'inglese come lingua straniera.

La lingua seconda invece viene appresa nel Paese in cui quella è la lingua che si parla quindi la si impara sia dentro sia fuori la scuola: dal contesto, dalla televisione, dalle interazioni non predeterminate con le persone al di fuori della classe.

Se parliamo di lingua straniera l'input sarà molto ben graduato da parte dell'insegnante mentre, se parliamo di L2, l'input non è poi così sottoponibile al controllo dell'insegnante poiché ciò che il ragazzo impara a scuola o che l'adulto apprende durante il corso di lingua può essere travisato, mal compreso, guardando per esempio una trasmissione televisiva.

E' anche altrettanto vero che gli insegnanti non possono costantemente correggere gli alunni ad ogni errore, ma è invece opportuno che accettino una "produzione" che possiamo definire "normale" (cioè con degli errori rispetto alla buona forma linguistica) finché gli allievi non arrivano almeno ad un'età più elevata.

Anche le condizioni dell'apprendente e la sua età sono profondamente diverse: quando si parla della lingua materna infatti si attivano delle capacità innate mentre secondo alcuni studiosi spesso viene richiesto di imparare una lingua straniera quando è già stato superato il "periodo critico".

Secondo alcune teorie pare infatti che una certa "attitudine" funzioni al meglio solo se viene attivata all'interno di un determinato periodo critico, mentre non funziona più se attivata al di fuori di tale momento. Ad esempio i fringuelli sono predisposti a cantare ma non imparano se vengono privati della possibilità di ascoltare altri fringuelli che cantano. Così per gli umani, se la lingua non viene imparata all'interno di una certa fascia di età, più o meno intorno ai sei anni, dopo, passato il periodo critico, appunto, non è più possibile....

Possiamo comunque affermare che le persone sono perfettamente bilingue a livello neurocerebrale se hanno imparato tutte e due le lingue prima del sesto anno di età conservano, in un identico magazzino di memoria le parole e le strutture di entrambe, come se fossero un'unica lingua.

Mentre se la seconda lingua è stata appresa in epoca successiva e cioè dopo i sei-sette anni, a livello cerebrale ci sono due zone che si attivano, due magazzini diversi che sono vicini ma separati.

Parliamo di bilingui perfetti per sottolineare come imparare una lingua non è solo un dato di apprendimento neutro ma è un qualcosa che riguarda soprattutto le strutture del cervello infatti, al suo interno, le sinapsi sono fisicamente rilevabili.

In conclusione, alcuni sostengono che l'apprendimento della seconda lingua o lingua straniera avvenga dopo aver superato il periodo critico; altri invece sostengono che è più difficile ma si possono raggiungere comunque buoni livelli di apprendimento, la differenza sostanziale rispetto ai risultati dell'apprendimento è relativa all'apparato fonatorio. Dopo l'adolescenza effettivamente c'è un irrigidimento delle corde vocali, una costruzione fisica delle fosse tale per cui è più difficile ma non impossibile rendere certi suoni e rispetto alle abilità di ricezione è più difficile sviluppare anche la percezione dei suoni.

Rispetto alla motivazione è evidente che il bambino impara per soddisfare delle capacità di base come il bisogno di stare con la mamma, fare domande, mangiare...Nel momento in cui si deve imparare una seconda lingua per quanto motivati, non possiamo avere la stessa forza motivazionale di base che spinge il bambino all'apprendimento della lingua materna.

Non ci sono conoscenze linguistiche, se pensiamo all'apprendimento della lingua materna, quindi non esistono delle metacompetenze sulla lingua. Se l'apprendente, però, ha superato una certa età le conoscenze linguistiche vengono trasferite dalla lingua materna.

L'ultimo aspetto evidenziato nello schema di Ellis riguarda la cultura. Mentre impariamo una lingua acquisiamo anche aspetti di cultura intesa in termini di cultura materiale. Pensiamo ai turni di parola: come si fa a capire a chi spetta parlare o a far capire che si vuole parlare? C'è un tipo di comunicazione che, se non prestiamo la massima attenzione, non riusciamo neppure ad identificare, e di conseguenza a descrivere, perché basata su un'interazione immediata. Un esempio: le norme culturali vengono apprese mentre si impara una lingua; in un'altra lingua le norme culturali sono diverse e magari sono anche in contrasto. Si può giudicare una persona maleducata perché interrompe il discorso mentre il costume o modo di parlare nella propria lingua prevede che questo sia un comportamento accettabile o che ci siano altri modi per segnalare l'intenzione di parlare.

IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

IL MODELLO COMPORTAMENTISTA (SKINNER)

Il modello comportamentista era il paradigma teorico dominante sino agli anni '60. Schematizzando al massimo si può affermare che secondo questa teoria l'apprendimento avviene per abitudini create attraverso un circuito stimolo-risposta basata su di un rinforzo positivo piuttosto che negativo.

L'apprendimento linguistico era considerato quindi dalla maggior parte degli studiosi come l'apprendimento di nuove abitudini. Gli elementi linguistici, ed in modo particolare, le strutture frasali, erano visti come operanti: erano, cioè, elementi comportamentali di cui l'organismo (la persona) si serve per operare sul suo ambiente. Questi operanti venivano condizionati, in passi minimali, tramite il rafforzamento selettivo.

Nel caso del bambino, la "madre" diventava sempre più esigente riguardo alla quantità di lingua richiesta (oppure al grado di correttezza richiesto) prima di soddisfare le esigenze del bambino; e, nel caso dello studente di una seconda lingua, l'insegnante aumentava progressivamente la complessità del comportamento linguistico che lo studente doveva manifestare per guadagnarsi l'approvazione.

In questo tipo di clima era del tutto naturale che l'interesse primario venisse focalizzato sul problema della manifestazione da parte dello studente, di abitudini sbagliate: gli errori. Certi elementi comportamentali sembravano più resistenti di altri ad un rafforzamento positivo. Qualche cosa interferiva con il procedimento e, data la teoria, l'interferenza non poteva che essere costituita da: comportamenti precedentemente rafforzati, cioè la prima lingua. Era, quindi, logico cercare di analizzare le differenze fra la prima lingua (L1) e la seconda lingua (L2) per individuare e predire quali nuovi comportamenti avrebbero richiesto un più marcato rafforzamento per formare l'abitudine corretta. Questo settore si chiamava Analisi Contrastiva:

- L'errore è indice del mancato apprendimento ed è causato dall'interferenza di ciò che già si sa su quello che si deve imparare.
- Il presupposto teorico è che l'apprendimento sia un processo lineare e cumulativo di conoscenze.
- Gli errori hanno effetti negativi sull'apprendimento successivo. Se la nuova abitudine che si vuole insegnare non riesce ad instaurarsi allora riemerge quella di prima. Il compito dell'insegnante sarà quello di contrastare fortemente gli errori procedendo per piccoli passi e con una sistematica correzione. Non si procede finché la nuova abitudine non è stata acquisita e quella vecchia non è stata sconfitta.

CHOMSKY: NUOVA TEORIA DELL'ACQUISIZIONE LINGUISTICA

Negli anni '70 si assiste ad una vera e propria rivoluzione nel campo dello studio sull'insegnamento delle lingue che prende l'avvio dall'ipotesi formulata da Chomsky secondo il quale il bambino nasce con una predisposizione innata ad acquisire il linguaggio; egli dev'essere esposto al linguaggio perché il processo di acquisizione abbia inizio; ogni individuo possiede un meccanismo interno di natura sconosciuta il quale lo rende capace di costruirsi una grammatica di una certa lingua a partire dai dati limitati a sua disposizione

Da questa idea emerge il concetto di interlingua che si può definire come una varietà della L2 parlata da un apprendente che si trova ad affrontare il compito impegnativo di imparare una lingua straniera o seconda; è un sistema linguistico instabile ed incompleto, caratterizzato da regole che dipendono da quelle della lingua d'arrivo e da quelle della L1 ma anche da regole indipendenti da entrambe. Gli apprendenti riorganizzano continuamente il loro sistema linguistico attraverso ipotesi, quali tentativi di raggiungere le norme della L2, l'interlingua perciò attraversa molte fasi cambiando frequentemente.

Le produzioni linguistiche degli studenti, soprattutto all'inizio, possono apparire come un insieme caotico di frasi più o meno devianti più che un sistema governato da regole (Pallotti, 1998: 21). Osservando tali produzioni, gli insegnanti spesso rimarcano solo gli errori che vengono commessi nel coniugare un verbo o nell'accordare un nome, dimostrando di avere dell'errore un'idea negativa. Al contrario, il concetto di interlingua è positivo poiché cerca di spiegare ciò che gli studenti fanno e non ciò che non fanno. Seguendo questo principio, gli errori non si considerano semplici deviazioni dal sistema della L2 da correggere, ma fonti d'informazione utilissime sul processo di apprendimento in atto, che consentono di capire quali ipotesi sta facendo l'apprendente sul funzionamento della L2 e se ricorre a strategie per colmare le proprie lacune (Cattana, 2003: 1-3). L'insegnante può facilitare il suo compito di analisi focalizzando l'attenzione sulle strutture difficili e presentando materiali ben congegnati, ma non

può evitare che l'alunno compia degli errori. L'apprendente ha bisogno di sbagliare e di imparare dai suoi errori (Lo Duca, 2003: 244-245).

L'apprendimento viene visto così come un processo che si sviluppa nell'interazione con gli altri, che attraversa delle fasi e che assume caratteristiche derivate anche dal linguaggio dei nativi. E' interessante da questo punto di vista accennare alle lingue Pidgin. Si tratta di lingue nate come mezzo di comunicazione tra parlanti di madre lingua diversa, venuti in contatto, in generale, in situazioni di colonizzazione, con occasioni di comunicazione ridotte, limitate a questioni pratiche, "di sopravvivenza". Si pensi, per esempio, alle relazioni commerciali tra isole dell'Oceano Pacifico dove nessuno degli europei che le raggiungevano per scopi commerciali era in grado di parlare la lingua locale. In queste isole si crearono delle lingue di scambio basate su elementi propri della lingua indigene ed elementi della lingua straniera.

Alcune di queste lingue pidgin sono poi diventate dei sistemi linguistici cioè delle vere e proprie lingue, con una propria grammatica, delle proprie strutture. Sono delle interlingue che si sono stabilizzate e sono diventate delle lingue di comunicazione all'interno delle popolazioni.

L'interlingua può anche subire un fenomeno detto di "fossilizzazione" : il processo di acquisizione o di apprendimento di una lingua si blocca. Le ragioni per cui avviene questo fenomeno possono essere varie, non ultime cause legate alla motivazione che gioca un ruolo fondamentale nel processo di fossilizzazione: se il livello di lingua raggiunto è soggettivamente percepito come "giusto", come "sufficiente", vengono a mancare gli stimoli per migliorare, non c'è il desiderio, attraverso la L2, di integrarsi nella società in cui si parla lingua straniera.

Per riassumere:

L'interlingua

La lingua dell'apprendente è un sistema linguistico, con regole proprie, in parte dalla lingua materna e in parte da quella oggetto d'apprendimento.

- E' una lingua instabile, che evolve e si organizza.
- E' simile a L1 ed L2 perché sistematica e governata da regole.
- E' diversa da L1 e L2 perché semplifica quantitativamente e qualitativamente.
- L'apprendimento viene considerato un processo attivo e creativo, analogo a quello del bambino (stesso tipo di errori).
- Nasce nell'interazione e assume caratteristiche che derivano anche dal linguaggio dei nativi.(esempi lingue pidgin e creole)
- Può "fossilizzarsi" od esprimere distanza psicologica.

Vorrei completare questa breve sintesi sull'apprendimento delle lingue considerato dal punto di vista della psicolinguistica presentandovi cinque ipotesi di modelli teorici .

In particolare di queste cinque ipotesi ci interessano le ultime due: l'input e il filtro affettivo.

Il modello di Krashen

Prima ipotesi :

Negli ultimi anni nel campo della glottodidattica è andato sviluppandosi un concetto dicotomico di "acquisizione linguistica" e "apprendimento linguistico". L'uso di questi due termini come contrapposti è nato molti anni fa per distinguere fra il processo che il bambino segue per diventare competente nella lingua madre ("acquisizione") e il processo che l'adulto segue per diventare competente in una seconda lingua ("apprendimento").

Per "acquisizione" si intende un processo subconscio che dipende da un'ampia esposizione alla lingua e da un'ampia esperienza diretta della comunicazione, e cioè da una totale concentrazione sul contenuto dei messaggi. Invece, per "apprendimento" si intende uno studio conscio delle forme linguistiche.

Quindi secondo questo modello:

- L'acquisizione è involontaria, inconscia e globale
- L'apprendimento è consapevole e sistematico

Questi due processi non necessariamente vanno in parallelo e di conseguenza, aspetti di una lingua possono essere appresi ma non acquisiti. Si apprendono, magari li si esercita nel contesto ristretto quando si propone un esercizio relativo alla struttura, ma non li si acquisisce.

Seconda ipotesi :dell'ordine naturale

Secondo questa ipotesi esistono delle sequenze naturali ed universali di apprendimento delle regole di una lingua. Si tratta di una nozione empiricamente nota per chi insegna una lingua (si inizia dal presente e non dal passato, dall'affermativo e non dal negativo, dall'aggettivo di grado base e non dal comparativo, ecc.).

Questa ipotesi, che per ogni lingua è specifica perché varia a seconda della sua struttura, è interessantissima a livello teorico, ma non ci sono molti studi inerenti il funzionamento dell'apprendimento naturale dell'italiano. È una frontiera che si vuole raggiungere e che noi possiamo contribuire a sviluppare sul piano del ragionamento riportando le nostre esperienze riguardanti le tappe esaminate e i ragazzi che abbiamo seguito.

Terza ipotesi :del monitor

Nella terminologia della Second Language Acquisition Theory di Krashen, il "monitor", è la funzione di controllo che l'apprendimento esercita sulla lingua prodotta dalla competenza acquisita, prima che essa venga effettivamente articolata dagli organi fonatori, o durante l'articolazione se il "monitoraggio" non è stato sufficiente prima.

Quarta ipotesi: dell'input

La Second Language Acquisition Theory di Krashen afferma che la lingua viene acquisita esponendo l'allievo ad un input, purché questo sia reso comprensibile e si situi nella corretta posizione lungo l'asse dell'ordine naturale di acquisizione, cioè immediatamente dopo l'input che fino a quel momento è stato acquisito.

Per gli è necessario insegnanti fare delle proposte di attività di lavoro che siano sufficientemente di stimolo per far compiere agli allievi un passo in avanti. Non troppo distanti però al fine di non far compiere degli sbalzi tra il livello di partenza e il nostro ipotetico obiettivo di arrivo.

Quinta ipotesi: del filtro affettivo

Il filtro affettivo, una componente inconscia funzionale all'apprendimento, condiziona il passaggio dei dati dall'esterno all'interno del soggetto in apprendimento. Oltre all'esistenza di componenti esterne (date dall'ambiente e dai modi di proporre i contenuti da apprendere) ad agire sul soggetto, vi sono altresì componenti interne che hanno le funzioni di selezionare, influenzare, ostacolare, aumentare l'apprendimento dei dati in entrata: in particolare fra esse è significativa la funzione del filtro affettivo, che è una componente inconscia influenzata dai bisogni, dalle motivazioni, dalle ansie del soggetto. Il filtro affettivo può determinare il blocco parziale o totale delle informazioni in entrata. Il benessere emozionale determina uno stato mentale rilassato dello studente, e aumenta la recettività verso i nuovi contenuti¹. Il filtro affettivo è pertanto un meccanismo di difesa che si inserisce in momenti di stati ansiosi, durante attività che mettono a rischio l'immagine di sé, in situazioni che minano l'autostima. L'insegnante dovrebbe diventare sensibile a questo tipo di condizioni emotive che possono ostacolare l'acquisizione e l'apprendimento

Il modello teorico proposto si può considerare valido anche se naturalmente ci sono delle variabili individuali quali:

- l'età
- la lingua di partenza e la lingua di arrivo
- le condizioni di apprendimento: quante ore vengono dedicate, la qualità della proposta d'insegnamento.

Per quanto riguarda l'età, esistono degli studi che hanno evidenziato come i bambini imparino più rapidamente e con minori difficoltà stabilizzando nel tempo le cose imparate. I ragazzi hanno una maggiore difficoltà iniziale ma a lungo andare dimostrano processi di apprendimento "sostanziosi". Gli adulti, invece, apparentemente sembrano superare di gran lunga i ragazzi nella fase iniziale perché hanno, il più delle volte, un percorso scolastico alle spalle, competenze di vita, motivazioni, risorse personali, mentre poi, a lunga distanza, ottengono i risultati inferiori.

La persona è fatta anche di affettività e l'abbassamento del cosiddetto filtro affettivo è un prerequisito essenziale all'apprendimento. Emerge, allora, la necessità non tanto di "insegnare una lingua", ma di "insegnare una lingua ad una persona". A questo scopo, è fondamentale tenere in conto le caratteristiche della persona a cui si insegna, cioè:

- a) il modo in cui funziona il cervello (neurolinguistica);
- b) il modo in cui il cervello si mette in moto (motivazione umana - psicologia);
- c) il modo in cui è organizzato il meccanismo per l'acquisizione linguistica (psicolinguistica).

Tuttavia, non basta soltanto considerare la persona che apprende, ma bisogna anche tenere in debito conto che ogni persona:

- a) ha un suo stile cognitivo;
- b) ha un suo stile di apprendimento;
- c) ha tempi e ritmi personali;
- d) proviene da un'esperienza di vita unica e originale.

E' importante, perciò, iniziare questa riflessione dal modo in cui funziona il cervello, rapportato alla neurolinguistica, esaminando i principi definiti da questa scienza, che sono: bimodalità, diezionalità, modal focusing

1. BIMODALITÀ

La neurologia ha definito con molta precisione il fatto che i due emisferi cerebrali (collocati a sinistra e a destra del cranio) lavorano in maniera specializzata, mentre la psicologia ha individuato la natura della specializzazione: si affidano all'emisfero sinistro i compiti di natura analitica, sequenziale, logica, all'emisfero destro quelli di natura globalistica, simultanea

Secondo questo concetto, la lingua non attiva soltanto le aree di Broca e di Wernicke, cioè le circonvoluzioni dell'emisfero sinistro che governano il linguaggio verbale, ma coinvolge entrambi gli emisferi: l'emisfero destro (che coordina anche l'attività visiva) ha una percezione globale, simultanea, analogica del contesto e presiede alla comprensione delle connotazioni, delle metafore, dell'ironia; l'emisfero sinistro (che secondo la teoria della dominanza cerebrale presiederebbe alle funzioni superiori) è la sede dell'elaborazione linguistica, ha una percezione analitica, sequenziale, logica (causa - effetto; prima - dopo) e presiede alla comprensione denotativa.

Se l'obiettivo è quello di procedere "secondo natura", è essenziale attivare entrambe le modalità del cervello, per sfruttare completamente la potenzialità di acquisizione della persona, cioè coinvolgere l'intera mente dell'allievo.

2 DIREZIONALITÀ

Se è pur vero che il cervello opera secondo due modalità diverse a seconda dell'emisfero, tuttavia le informazioni vengono comunque elaborate dal cervello secondo la direzione che va dall'emisfero destro (globalità, visualizzazione, contestualizzazione, analogia, simultaneità) verso quello sinistro (analisi, verbalizzazione, logica, sequenzialità). Dal punto di vista della glottodidattica, funzionano "secondo natura" solo i modelli di natura induttiva.

3 MODAL FOCUSING

E' un meccanismo neurolinguistico che integra in parte il principio di direzionalità: l'acquisizione procede dalla modalità destra a quella sinistra del funzionamento del cervello, però è altrettanto vero che, secondo il principio di modal focusing, durante l'apprendimento è necessario "mettere a fuoco" la modalità sinistra, per dare l'opportunità all'emisfero sinistro di ristrutturare, dal punto di vista neurolinguistico, le proprie conoscenze.

In sostanza, l'apprendimento che tiene conto delle caratteristiche di una persona nella sua complessità, nonché della natura unitaria dell'oggetto di apprendimento, procede dal globale all'analitico.

Finora abbiamo parlato di modalità naturali di apprendimento. Ora parliamo della lingua dello studio che richiede i tempi fisiologici dei 5-7 anni. Parlando della lingua dello studio ci riferiamo a due ambiti: ai libri di testo ed anche all'interazione con l'insegnante. In questo caso parliamo di testo in senso linguistico, non solo di testo inteso come libro, ma anche come strumento che l'insegnante utilizza per la lezione.

Sia nei libri che nella comunicazione dell'insegnante, ci sono delle caratteristiche che fanno riferimento a delle competenze "alte" del linguaggio cognitivo-accademico, che possiamo evidenziare come punti di

difficoltà per un apprendente non italofono o per un apprendente di una lingua diversa dalla sua lingua madre. Quali sono queste difficoltà?

Per cominciare tutte quelle parole che possiamo definire “alte” (quelle delle discipline), mentre si incontrano minori difficoltà con le parole “basse” (quelle della comunicazione).

Questo anche in termini di frequenza con cui vengono utilizzate. I termini del mondo della scuola, di una determinata disciplina, non sono i termini del quotidiano. Le parole “alte” hanno le seguenti caratteristiche:

- possono essere delle parole assolutamente nuove e specifiche (il lessico della disciplina);
- in genere sono delle parole decontestualizzate, racchiudono dei concetti che prescindono dagli oggetti presenti nella situazione in cui si fa lezione o nel testo che si sta leggendo;
- sono parole che hanno più significati oppure hanno significati che vanno resi meno ambigui, cioè richiedono specifiche per essere capiti (polisemiche o ambigue). Pensate ad esempio a parole che nel linguaggio comune hanno un senso e nel linguaggio disciplinare ne hanno un altro completamente differente. Ad esempio, la parola “lavoro” nella lingua comune significa una cosa, in fisica tutt’altro; la parola “carta” nella lingua comune ha un senso, in geografia un altro diverso. Queste sono parole da collocare all’interno della disciplina affinché vengano capite;
- sono parole che racchiudono conoscenze e processi.

La seconda difficoltà sta nel comprendere il significato degli organizzatori testuali (esempio: quindi, mentre, intanto): per capire un testo bisogna avere ben chiaro il significato di termini e di parole che danno indicazioni rispetto a come collocare le informazioni che vengono date. Se le informazioni non seguono una sequenza organizzata, apparentemente il significato delle singole frasi viene colto, ma, in effetti, viene a mancare il collegamento logico tra le informazioni date che vengono a trovarsi erroneamente e casualmente una di seguito all’altra.

Il terzo livello di difficoltà nel linguaggio delle discipline riguarda le metafore, si fanno confronti richiamando conoscenze antecedenti di cui si può non essere in possesso e si è costretti a costruirli al momento per capire i termini di confronto poichè sono presenti riferimenti culturali.

Quarto livello di difficoltà: non è detto che il nostro modo di proporre le discipline sia analogo ai modi già sperimentati e conosciuti dai ragazzi stranieri.

Il quinto livello di difficoltà è il confronto tra diverse pratiche didattiche e di apprendimento.

Utilizzare un testo semplificato per un tempo limitato che potremmo definire “ fase ponte” ha l’obiettivo di rendere accessibili i contenuti del curriculum da una parte, e di sviluppare la lingua “alta” (quella delle competenze cognitivo-aaccademiche) dall’altra.

I testi contenuti nei manuali della scuola dell’obbligo sono riconosciuti da insegnanti e studiosi come "difficili" per gli utenti stranieri..

Il principio della semplificazione si basa sull’individualizzazione dell’insegnamento, → riscrittura 'semplificate' che dovrebbero essere sempre personalizzate e non standardizzate, e tenere presente il livello di competenza posseduta in un dato momento dal discente a cui si rivolgono quindi andrebbero progressivamente rese più complesse.

La semplificazione porta alla comprensione e alla appropriazione dei concetti e alla possibilità di riutilizzarli.

L’obiettivo della semplificazione di è portare gradualmente ad uno sviluppo della lingua e alla comprensione dei concetti. Si tratta di trovare dei meccanismi che permettano sempre di più di avvicinarsi alla complessità di un testo e di contenuti che sono, per loro natura, capaci di sapere usare un linguaggio “alto”.

La semplificazione dei testi si configura ancora come un’esperienza molto recente, i materiali a disposizione non sono ancora sufficienti a coprire la richiesta, a questo proposito cito di seguito un elenco di pubblicazioni che possono aiutare il lavoro degli insegnanti:

- Bettinelli, Favaro, “Anche in Italiano 3” Nicola Milano Ed. 2001
- Della Puppa, Luise, “Facile! 4” , Petrini 2001
- Bettinelli Russomando “Insieme Storia” La Nuova Italia,2004
- Florio, Mastromarco, “Insieme Geografia” La Nuova Itala 2004

- Debetto, Plazzotta, "Insieme Antologia" La Nuova Italia 2004
- Frigo, "Insieme matematica" La Nuova Italia 2004

Molto utile è anche il materiale disponibile in Internet ai seguenti indirizzi:

- www.centrocome.it
- www.2000milia.it
- www.dueparole.it
- www.iprare.tn.it

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- Anna Ciliberti, "Manuale di glottodidattica". La Nuova Italia 1994
- Graziella Favaro, a cura di, "Imparare l'italiano, in italiano". Guerrini 1999
- Paolo E. Balboni, "Dizionario di glottodidattica". Guerra 1999
- Dolci, Celentin, "La formazione di base del docente di italiano per stranieri". Bonacci 2000
- Graziella Favaro, "Insegnare l'italiano agli alunni stranieri" La Nuova Italia 2002

Strategie, strumenti e metodologie per l'accoglienza degli alunni stranieri

MIRIAM TRAVERSI

Si può affermare che il CD/LEI (Centro di Documentazione/Laboratorio per un'educazione interculturale) da più di 15 anni è un osservatorio privilegiato, grazie al lavoro quotidiano nelle scuole, con le scuole, con i genitori immigrati, con i mediatori culturali, dell'accoglienza, inserimento, integrazione, e talvolta emarginazione o selezione e autoselezione (spesso!) degli stranieri, figli di immigrati e nomadi.

Ma si può aggiungere che l'osservatorio è ben più ampio per i continui rapporti e scambi che abbiamo costruito e che crescono quotidianamente con altre realtà pubbliche e private italiane ed europee e per le relazioni che cerchiamo di aprire e mantenere anche a livello internazionale.

E' in base a questo quadro ampio e grazie al principio in cui crediamo del Global think and local act e viceversa del Local think and global act che si possono sviluppare alcune riflessioni sul tema specifico dell'accoglienza.

Prima riflessione: situazione dei figli di immigrati neoarrivati. Chi arriva da un altro paese non può non subire uno spaesamento, (non è una libera scelta), vive una situazione di vulnerabilità e solitudine. Questi allievi/e vivono un forte disagio nelle nostre scuole.

La legge italiana sull'inserimento degli allievi stranieri e nomadi prevede l'iscrizione di tutti nella scuola dell'obbligo, anche privi del permesso di soggiorno (circolare del gennaio '94) e le successive circolari sanciscono le scelte dell'educazione interculturale. Altre leggi, locali, regionali e nazionali hanno come finalità di offrire finanziamenti a fronte di progetti presentati dalle scuole, dagli enti locali e dalle associazioni, anche se, negli ultimi anni, c'è stata una forte riduzione.

Seconda riflessione: che cosa fa (dovrebbe fare) la scuola, gli insegnanti, l'extrascuola.

La metodologia portante e la filosofia unificante, come pure i modelli fanno riferimento al *multilevel approach* (approccio integrato o multidimensionale) per la progettazione educativa interculturale. Tale prospettiva prevede e valorizza la rete di relazioni-collaborazioni sia nell'ambito scolastico fra Dirigenti, allievi, insegnanti, genitori, mediatori culturali e personale scolastico, sia all'esterno, verticalmente e orizzontalmente, fra scuole, enti locali, quartieri, comunità di immigrati, associazioni di volontariato, ONG, sindacati, fino a coinvolgere l'intero sistema formativo.

L'approccio integrato in educazione viene realizzato attraverso collaborazioni e convenzioni, ma la sua particolare efficacia si rivela soprattutto in presenza di allievi provenienti da altri Paesi: occorre non solo accogliere e inserire, ma anche offrire pari opportunità, valorizzare le capacità intellettuale e educative, migliorare i risultati scolastici così come lo sviluppo personale, sociale e spirituale, nel rispetto delle culture, fedi e tradizioni degli allievi immigrati e delle loro famiglie. Perché ciò si realizzi è necessaria una collaborazione fra tutti coloro che operano nel campo dell'intercultura a livello locale, nazionale e transnazionale.

Per concludere occorre superare il concetto d'integrazione per giungere a quello di interazione, perché l'integrazione rischia di essere a senso unico. Occorre, dunque, apprendere una sorta di alfabeto interculturale. L'interazione è, dunque, una parola chiave che ne presuppone delle altre: prima fra tutte, empatia, rispetto, riconoscimento dell'altro. La complessità dei concetti dell'identità nostra ed altrui ci chiede l'assunzione di un comportamento etico: I care, così come occorre far proprio un atteggiamento di apertura mentale e, ancora, una volontà di cambiamento di noi stessi. Scelte etiche di un nuovo ethos mondiale che richiede assunzioni di responsabilità a livello educativo, ma anche sociale e politico. (Non dimentichiamo che spesso gli allievi stranieri e nomadi sono anche emarginati perché poveri). La presenza degli allievi/e immigrati e nomadi e delle loro famiglie nel nostro Paese e nelle scuole è una realtà destinata a crescere e fa parte di quella trasformazione epocale di cui siamo, nello stesso tempo, testimoni e attori. Il nuovo millennio ci impone, come educatori di accettare le sfide della complessità in quanto stimolanti per la nostra crescita professionale e umana e di favorire lo sviluppo di un pensiero multidimensionale, per contrastare la tendenza a eliminare tutto ciò che non è noto o inquadrabile entro le nostre categorie mentali. Si tratta quindi di individuare i valori comuni e di rispettare le differenze; di valorizzare l'esperienza emotiva degli allievi; di confrontarsi con studi, ricerche e sperimentazioni compiute nei paesi europei ed extraeuropei; di inquadrare l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua e delle madrelingue in un più ampio contesto di educazione interculturale, attraverso un approccio non eurocentrico e non confessionale alle discipline e alle religioni; di collaborare con le famiglie italiane e straniere valorizzandone le competenze e promuovendo per loro modelli di formazione; di ricercare, infine, le più ampie collaborazioni, istituzionali e no. Questi sono i percorsi indicati.

Occorre, però, partire dalla nostra “presenza umana”, dalla consapevolezza di noi stessi, dalla nostra identità e cultura per avvicinarci con empatia a quella degli altri, senza paura di perderci nel sistema complesso e nella dimensione dell'uomo planetario.

1. Attenzioni e azioni per tutto lo staff della scuola

- conoscere la normativa per stabilire le procedure di accoglienza e di ingresso vuol dire proporre in Collegio la lettura delle circolari che regolano l'ingresso degli alunni stranieri, diffonderle, accertarsi che tutti gli insegnanti ne abbiano copia e che il contenuto sia chiaro per tutti
- preparare l'ambiente arredando e corredando tutti i locali della scuola, dal portone d'ingresso, ai corridoi, alle aule con manifesti e cartelloni in più lingue, calendari, avvisi, carte geografiche, oggetti portati dagli allievi costituisce e offre un messaggio positivo d'accoglienza per i nuovi arrivati
- favorire la relazione e creare un clima d'apertura, attraverso l'empatia, l'ascolto attivo, il rispetto di ogni forma di diversità culturale e del tempo, l'attenzione al linguaggio
- promuovere e seguire corsi di aggiornamento e di formazione sui temi dell'educazione interculturale, sulle culture, religioni, letteratura, arte degli altri Paesi, sulle tecniche d'insegnamento di L2, sulla gestione del conflitto, sull'innovazione metodologica e didattica
- imparare a lavorare insieme e a collaborare con le nuove figure professionali quali i mediatori culturali, gli alfabetizzatori, gli animatori interculturali senza mai lasciare loro la responsabilità della classe e senza delegare compiti propri dell'insegnante

2: Nomina Collegiale e ruolo della Commissione per l'accoglienza

seppure molte scuole hanno fatto la scelta di nominare un referente per l'Educazione Interculturale, la nomina di una Commissione può risultare sicuramente più efficace e più forte l'azione che ne deriva, soprattutto se si prevede che la Commissione sia mista, composta cioè da insegnanti, almeno da un genitore italiano e uno straniero e da un mediatore culturale: la diversità e la ricchezza dei punti di vista arricchisce le proposte e, nello stesso tempo, corresponsabilizza tutte le componenti della scuola³.

- La Commissione viene nominata dal Collegio, che deve essere periodicamente informato delle scelte e delle procedure e deve approvare proposte e progetti
- La Commissione deve essere composta da almeno un insegnante per ogni ordine di Scuola rappresentata (es. nel caso di Istituto Comprensivo è opportuno che ci sia un insegnante per la Scuola Materna, uno per la Scuola Elementare, uno per la Scuola Media, uno studente per le Scuole Medie Superiori, un genitore italiano, un genitore straniero, uno o più mediatori culturali)
- La Commissione prepara, diffonde e cura il monitoraggio di un Protocollo di accoglienza che richiede, durante vari momenti dell'anno scolastico, una puntuale verifica della sua corretta applicazione in tutte le classi
- La Commissione prepara progetti per l'accoglienza e l'inserimento per accedere ai fondi del Diritto allo Studio e a tutti gli altri canali di finanziamento
- La Commissione definisce la scelta della classe, le modalità d'osservazione degli allievi neo arrivati e sceglie i test d'ingresso e le altre modalità per i primi colloqui con l'allievo/a e i genitori
- La Commissione entra in contatto con i Centri di Documentazione (se ci sono), costruisce una mappa delle risorse pubbliche e private del proprio territorio
- La Commissione stabilisce collaborazioni, partenariati, intese con gli Enti Locali, con l'Associazione, con le Ong, con l'Università, con le Biblioteche

³Art. 36 della L. 40/98 istruzione degli stranieri. Educazione interculturale:

1. *i minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico. Ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica.*
2. *L'effettività del diritto allo studio è garantita dallo stato, dalle regioni e dagli enti locali anche mediante l'attivazione di appositi corsi ed iniziative per l'apprendimento della lingua italiana.*
3. *La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tal fine promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni*
4. *Le iniziative e le attività di cui al comma 3 sono realizzate sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le associazioni degli stranieri, con le rappresentanze diplomatiche o consolari dei Paesi di appartenenza e con le organizzazioni di volontariato.*
5. *Le istituzioni scolastiche, nel quadro di una programmazione territoriale degli interventi, anche sulla base di convenzioni con le Regioni e gli enti locali, promuovono: a) l'accoglienza degli stranieri adulti regolarmente soggiornanti mediante l'attivazione di corsi di alfabetizzazione nelle scuole elementari e medie; b) la realizzazione di un'offerta culturale valida per gli stranieri adulti regolarmente soggiornanti che intendano conseguire il titolo di studio della scuola dell'obbligo; c) la predisposizione di percorsi integrativi degli studi sostenuti nel Paese di provenienza al fine del conseguimento del titolo dell'obbligo o del diploma di scuola secondaria superiore; d) la realizzazione e l'attuazione di corsi di lingua italiana.*

- La Commissione raccoglie e/o prepara il materiale informativo bilingue, libri e materiali che contengono informazione sui Paesi d'origine, sui Sistemi scolastici, sulle religioni, ecc...
- La Commissione coinvolge i genitori italiani e stranieri, prevedendo per questi ultimi la preparazione di avvisi e comunicazioni tradotti in più lingue, li sollecita ad incontri per conoscersi ed avviare tra loro scambi di informazione e di solidarietà attiva
- La Commissione promuove o individua nel territorio corsi di formazione per insegnanti, per genitori e per le madri
- La Commissione organizza corsi di italiano L2 per gli allievi neo arrivati
- La Commissione organizza la biblioteca della scuola avendo cura che ci sia uno "scaffale multiculturale"
- La Commissione promuove in alcuni momenti dell'anno scolastico, incontri, feste, mostre insieme con i genitori italiani e stranieri, le comunità d'appartenenza, i mediatori culturali.

3. Un modello di protocollo di accoglienza

Di seguito proponiamo come esempio di protocollo il documento elaborato dall'Istituto Comprensivo di Fabbrica Rolo (Reggio Emilia), nell'anno scolastico 2001 - 2002

Protocollo di accoglienza dell'Istituto Comprensivo di Fabbrica Rolo (Reggio Emilia)

Premessa

Questo protocollo nasce con l'intento di pianificare le prime azioni d'inserimento degli alunni figli d'immigrati e favorire il dibattito intorno alle prospettive dell'educazione interculturale, intesa non come materia in più, ma come disponibilità a conoscere e a farsi conoscere, nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà (circolare n. 73 del 94).

La crescente presenza di alunni "venuti da lontano" impone alla scuola una riflessione circa i temi dell'accogliere, dell'apprendere una seconda lingua d'uso quotidiano, dei 9 confronto tra diverse culture e dell'integrazione sociale. Per il nostro Istituto dovrebbe trasformarsi in un'occasione di ricerca pedagogica e didattica, quindi occasione per migliorare l'offerta formativa per tutti gli studenti. Le indicazioni contenute nel protocollo sono la sintesi di un percorso che la Commissione Accoglienza ha intrapreso confrontandosi con il gruppo distrettuale coordinato dal professore Compagnoni, con la varietà di qualificate esperienze conosciute attraverso il corso "La scuola in una società multietnica... tra utopia e disincanto".

Questa prima "Carta" di riferimento, corredata da materiali, vuole essere un supporto concreto al lavoro dei docenti e costituisce uno strumento rivedibile in **itinerare**, lo consideriamo, perciò, uno "scritto a matita" da revisionare nel tempo.

Sperando che contribuisca a migliorare la qualità del nostro "fare scuola".

La Commissione Accoglienza

Scopi del protocollo

- ⇒ definire una prassi condivisa, all'interno dell'istituto, in tema di accoglienza di: alunni figli di immigrati
- ⇒ facilitare l'ingresso di soggetti appartenenti ad altre nazionalità nel nostro sistema scolastico e sociale
- ⇒ ridurre il grado di vulnerabilità degli alunni rispetto alla crisi di adattamento al nuovo contesto.
- ⇒ favorire un clima di accoglienza scolastica e sociale che prevenga e rimuova eventuali ostacoli alla piena integrazione
- ⇒ costruire un contesto favorevole all'incontro con le culture e con le "storie" di ogni individuo
- ⇒ promuovere un circuito comunicativo fra scuola e territorio per trattare i temi dell'integrazione e della società multietnica, nell'ottica di un sistema formativo integrato.

Il protocollo definisce prassi condivise di carattere:

- amministrativo (l'iscrizione)
- comunicativo (prima conoscenza)
- educativo-didattico (proposta di assegnazione alla classe accoglienza, intercultura, italiano come seconda lingua d'uso quotidiano, valutazione)
- sociale (rapporti con il territorio)

- il protocollo prevede l'istituzione formale della commissione accoglienza come articolazione del collegio dei docenti e l'istituzione di gruppi di lavoro all'interno delle singole scuole.
- nella definizione e gestione del protocollo il capo d'istituto svolgerà il proprio ruolo di promozione e di coordinamento. Predisponendo gli strumenti attuativi della proposta formativa ed assicurando altresì il regolare espletamento degli atti relativi alle iscrizioni, in sintonia con le previsioni normative vigenti ed, in specifico, con le indicazioni del decreto legislativo 297/94 della circolare n.205/90 e del D.P.R. 394/99.
- La commissione accoglienza d'Istituto
- Il DPR 394 del '99, all'articolo 45 attribuisce al collegio dei docenti numerosi compiti deliberativi e di proposta in merito all'inserimento nelle classi degli alunni di nazionalità non italiana
- Composizione della Commissione
- è eletta dal Collegio e rappresenterà una sua articolazione
- è rappresentativa di ogni scuola dell'Istituto
- accoglie tutti i docenti incaricati su progetto (alfabetizzazione e corso adulti)
- può articolarsi per sottogruppi di lavoro, di scuola
- Le competenze della Commissione
- progettuali
- gestionali
- di raccordo con il distretto
- di monitoraggio
- di verifica del protocollo
- di raccordo con le amministrazioni
- Il Gruppo di lavoro di scuola
- è convocato dal docente incaricato su progetto o da un altro membro della commissione dopo avere effettuato il colloquio con la famiglia del neo arrivato
- è composto dai membri già eletti dal Collegio dei docenti .
- Le competenze del Gruppo di Lavoro di scuola
- proposta di assegnazione alla classe e sezione
- proposta di materiali didattici e d'approfondimento ai colleghi
- Il Collegio dei docenti
- delibera la costituzione della Commissione Accoglienza d'Istituto
- valuta e delibera la proposta formativa progettata dalla commissione

Procedura di iscrizione e ammissione

L'iscrizione dello studente

l'iscrizione dell'alunno figlio d'immigrati non è da ritenersi fine a se stessa, ma già descrittiva di un percorso di accoglienza.

Un addetto agli uffici di segreteria (auspicabilmente sempre lo stesso)

- iscrive i minori
- raccoglie la documentazione relativa alla precedente scolarità (o chiede l'autocertificazione)
- acquisisce l'opzione se avvalersi o meno della religione cattolica
- avvisa tempestivamente il coordinatore delle scuole e gli insegnanti incaricati su progetto
- invita i genitori ed il bambino al primo colloquio

Colloquio con la famiglia

Un docente incaricato su progetto e un membro della commissione

- effettua tempestivamente un colloquio con la famiglia e con lo studente
- raccoglie una serie d'informazioni sul ragazzo, sul suo percorso scolastico progresso
- compila una essenziale biografia dell'alunno
- può offrire copia del materiale illustrativo della scuola in Italia tradotto in più lingue
- se necessario richiede un mediatore alla task-force distrettuale con un anticipo di 48 ore
- convoca la Commissione Accoglienza.

Procedura di assegnazione alla classe

La Commissione dopo aver convocato anche i referenti delle probabili classi di appartenenza

1. propone la classe e la sezione tenendo conto dei seguenti criteri:
 - prevalentemente dell'età anagrafica
 - dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza

- dell'accertamento di competenze e abilità
 - del titolo di studio eventualmente già posseduto dall'alunno
 - delle disposizioni normative DPP, 394/99, all'articolo 45.
2. ripartisce gli alunni nelle classi, evitando la costituzione di sezioni con predominanza di alunni figli d'immigrati
 3. fornisce al docente coordinatore i primi dati raccolti e il materiale didattico che ritiene utile alla prima accoglienza

Procedura di Accoglienza

Uno dei docenti incaricati su progetto nei primi giorni predisporre e facilita l'inserimento nella classe al neo arrivato.

I docenti delle classi:

organizzano giornate d'incontro con i compagni;
 prestano attenzione al clima relazionale;
 progettano momenti di osservazione in situazione;
 strutturano percorsi adeguati alle competenze di tipo relazionale, temporale e storico, riconoscendo le culture "altre" e le lingue d'origine dei bambini.
 Attivano nelle classi metodologie flessibili che coinvolgano tutti gli studenti;
 promuovono feste della tradizione locale e di altre culture;
 sostengono la gestione dei conflitti,
 favoriscono il confronto e il racconto d'esperienze.

Nell'accogliere alunni non italofoni è importante individuare tipologie d'intervento atte a realizzare percorsi efficaci di approccio alla nuova lingua.

Il bambino proveniente da un altro Paese, spesso, è già alfabetizzato, possiede sul piano cognitivo le categorie sottese all'uso di una lingua. Si tratta di proporre un nuovo codice che diventerà vero patrimonio, se sarà possibile coltivare anche la prima lingua d'origine, ciò sarebbe auspicabile sia sul piano degli apprendimenti che della vita affettiva.

Il bambino di prima immigrazione deve elaborare un lessico di base che gli permetta di comunicare nel nuovo Paese. I coetanei rappresentano, in questa fase, l'autorità sulla quale modellare la nuova lingua, perciò si dovranno creare contesti comunicativi ricchi in cui l'italiano sia veicolo dei contatti amicali, delle curiosità e del confronto. Un approccio accogliente alla nuova lingua favorirà lo studio e lo motiverà.

Il nuovo arrivato sarà inserito nell'ordinarietà della vita scolastica (CM 73/94) - parteciperà alle attività di classe, ai gruppi di lavoro. Si progetteranno parallelamente percorsi individualizzati mirati ad avvicinare sempre più il ragazzo alla conoscenza dell'italiano come seconda lingua d'uso quotidiano.

Gli alunni, al momento del loro arrivo, si devono confrontare con diversi usi e registri: l'italiano contestualizzato per comunicare nella vita quotidiana e l'italiano decontestualizzato, quello della scuola e dello studio. I due ostacoli chiedono tempi diversi.

La lingua per comunicare viene appresa in un tempo che varia da qualche mese ad un anno, la lingua dello studio necessita di anni e di interventi didattici mirati.

Alcuni docenti nell'Istituto si stanno professionalizzando nell'insegnamento dell'italiano come L2, sarebbe auspicabile che tale esperienza diventi strutturale.

Il Consiglio di classe o il modulo

- favorisce l'integrazione nella classe, promuovendo attività di piccolo gruppo
- individua modalità di semplificazione e facilitazione linguistica per ogni disciplina
- rileva i bisogni specifici di apprendimento

Il docente del laboratorio linguistico

- valuta il livello linguistico dello studente,
- appronta una programmazione specifica,
- si raccorda in appositi incontri con i docenti delle classi.

Procedure di valutazione

Il Consiglio di classe o il modulo, valutando caso per caso, può:

- ⇒ progettare percorsi individualizzati
- ⇒ preferire di non obbligare l'alunno figlio d'immigrati a studiare una seconda lingua straniera
- ⇒ progettare percorsi alternativi (laboratori linguistici)
- ⇒ sospendere, in caso di recente immigrazione, la compilazione della scheda di valutazione e formulare un profilo generale
- ⇒ adottare una valutazione "di percorso", sulla base della progettazione individualizzata e dell'impegno personale.

"Aspetto sociale"

Per promuovere la piena integrazione dei ragazzi nel più vasto contesto sociale e per realizzare un progetto educativo che coniughi pari opportunità con il rispetto delle differenze, la scuola ha bisogno delle risorse del territorio, della collaborazione dei servizi, associazioni, luoghi di aggregazione, biblioteche e, in primo luogo, delle amministrazioni locali.

Si continuerà il dialogo iniziato con il territorio per costruire una rete d'intervento capace di rimuovere eventuali ostacoli e altrettanto efficace nel costruire una diffusa cultura dell'accoglienza.

La Commissione d'Istituto

- ⇒ contatta le associazioni di volontariato che operano sul territorio
- ⇒ stabilisce incontri annuali per favorire lo scambio
- ⇒ attiva collaborazioni con le amministrazioni per costruire percorsi comuni di formazione, per proporre servizi ed esperienze comuni.

Schemi riepilogativi

Le parole chiave dell'accoglienza

Occorre creare un clima positivo, rimuovere ostacoli e promuovere informazioni favorevoli

- Preparare l'ambiente
- Preparare l'accoglienza dei genitori attraverso un'assemblea e colloqui individuali (raccogliere dati sulle abitudini dei bambini)
- Tradurre le comunicazioni che precedono l'inserimento in più lingue
- Organizzare le procedure per un inserimento dolce del bambino straniero in classe
- Ricostruire la sua storia attraverso la narrazione e i giochi cooperativi
- Organizzare l'ambiente e le routine
- Insegnare la lingua della comunicazione (rapporto con i pari e con l'insegnante)
- Predisporre uno strumento utile: il Protocollo per l'accoglienza, preparato, discusso deliberato dal Collegio dei docenti che contiene criteri, principi e indicazioni riguardanti:
 - L'iscrizione e l'inserimento
 - prima conoscenza del bambino straniero
 - la commissione d'accoglienza
 - la scelta della classe
 - l'inserimento nella classe
 - il mediatore culturale
 - la collaborazione con altri servizi

Il Consiglio di classe e il modulo

Rivede la progettazione di classe privilegiando percorsi didattici operativi in cui apprendere proceda in un continuo scambio tra sapere e saper fare. Progetta, in ogni ambito, esperienze che favoriscano la conoscenza di sé, il decentramento