

COMUNE DI FIRENZE
ASSESSORATO ALLA PUBBLICA ISTRUZIONE

UN
PASS
DOPO
L'ALTR



Osservare i cammini di integrazione
dei bambini e dei ragazzi stranieri

*La sperimentazione del Quaderno
dell'integrazione nelle scuole fiorentine*

a cura di Graziella Favaro



COMUNE DI FIRENZE
Assessorato
alla Pubblica Istruzione

Programmazione e Organizzazione

P.O. Interventi Educativi e Scambi Culturali
Responsabile Maddalena Pilarski
Referente Rete dei Centri di Alfabetizzazione
Carla Ricci

Coordinamento scientifico e cura del testo

Graziella Favaro

Gruppo tecnico di ricerca e contributi

Graziella Favaro, Lorenzo Luatti,
Gilberto Bettinelli, Arcangela Mastromarco,
Adalinda Gasparini, Grazia Bellini,
Caterina Bertelli, Gianna Gentile,
Carla Pastacaldi, Patrizia Bettini
(USP di Firenze)

*Insegnanti sperimentatori del Quaderno
dell'integrazione*

Paola Amadio, Albertina Armandi,
Norberta Rosa Arminio, Maria Grazia Bacchin,
Roberta Bagni, Licia Barghigiani,
Antonio Bernardini, Cinzia Capecchi,
Lucia Cappelli, Angela Caprioli,
Elettra Carloni, Anelia Cassai, Carla Catalano,
Griselda Ciclista, Concetta De Luca,
Eugenio Di Malta, Elisabetta D'Onofrio,
Rosanna Fedi, Franca Ferrarri, Laura Fornaciai,
Francesca Frasanito, Cecilia Fraticelli,
Angela Furferi, Giovanna Furia,
Simona Gelmini, Marzia Grillo, Elena Grossi,
Lucia Guerrini, Marina Imposimato,
Maria Lomi, Giorgio Lotti, Silvia Mannise,
Lorella Mannori, Laura Marcheselli,
Annalisa Massari, Cecilia Mattesini,

Felicia Mazzei, Fiorella Menna, Valeria Nardi,
Margherita Nativo, Domenica Nicoloso,
Marcella Parretti, Doretta Pazzi,
Rosa Antonella Pisani, Pina Pitari, Carla Renzi,
Maria Sarti, Sonia Taccetti, Rosanna Tornese,
Serena Valdiserri, Lucia Ezia Veronesi

Scuole coinvolte nella sperimentazione

Scuole primarie Circolo n. 4 e Circolo n. 7
di Firenze, 2° Circolo di Sesto Fiorentino
Istituti Comprensivi: I.C. Barsanti,
I.C. Ghiberti, I.C. M.Gandhi,
I.C. Manzoni-Baracca, I.C. Montagnola Gramsci,
I.C. Piero della Francesca, I.C. Oltrarno
Scuole Secondarie di 1° grado Botticelli Puccini,
Masaccio-Calvino e Rosai - Calamandrei di
Firenze, Pescetti di Sesto Fiorentino
Scuole Secondarie di 2° grado Liceo Pascoli, ITIS
Meucci, ITAS Ginori Conti, IIS Leonardo da
Vinci, Istituto Professionale Cellini-Tornabuoni
di Firenze e ITG Calamandrei di Sesto Fiorentino

*Insegnanti facilitatori dei Centri
di alfabetizzazione in L2 del Comune di Firenze
Giufà, Ulysse e Gandhi*

Anna Maria Arnisi, Niccolò Budini Gattai,
Gaia Castagnoli, Francesca Manuelli,
Daklea Nishani, Elisabetta Pajarin,
Tonine Pllumbi, Eva Pavone, Diana Pedol,
Margherita Polizio, Katia Raspollini,
Luca Rasori, Sara Rossi, Giulia Sardelli,
Francesca Sarcoli, Maurizio Sarcoli,
Mariangela Scaringella, Francesca Terenzi
Franca Ruolo *insegnante facilitatrice del Centro
Internazionale Studenti G. La Pira*

© 2009 EDIZIONI POLISTAMPA
Via Livorno, 8/32 - 50142 Firenze
Tel. 055 737871 (15 linee)
info@polistampa.com - www.polistampa.com

ISBN 978-88-596-0000-0

PRESENTAZIONE

Sono lieta di presentare in questa pubblicazione i risultati di un percorso formativo e di ricerca-azione, svolto nell'anno scolastico 2007-2008, sotto la guida della dott.ssa Graziella Favaro, durante il quale è stato sperimentato il Quaderno dell'integrazione, uno strumento destinato agli insegnanti per osservare e comprendere meglio il processo di integrazione che stanno compiendo gli studenti stranieri.

I frutti di questo lavoro sono una nuova versione "fiorentina" del Quaderno ed un dossier sui contenuti emersi durante la sperimentazione e sulle riflessioni suscitate proprio dall'utilizzo di questo strumento. Il nuovo Quaderno, ed il dossier che lo accompagna, completano idealmente "Firenze accoglie", il vademecum sui temi dell'accoglienza, uscito 2 anni fa con indicazioni di buone pratiche, norme di riferimento, risorse disponibili nella scuola e nel territorio.

Ancora una volta, il tema centrale intorno al quale si è sviluppato l'impegno di insegnanti, docenti facilitatori e servizi dell'ente locale, è quello dell'integrazione dei bambini e dei giovani che arrivano da tutte le parti del mondo e che entrano a far parte della nostra comunità e del nostro futuro.

Quello che vogliamo per loro è che riescano a percorrere il cammino di una progressiva integrazione nella scuola e nella città, portando in dote le loro radici culturali ed i loro saperi. Il nostro compito educativo è di sostenerli e facilitarli nel percorso di integrazione, perché l'alternativa sarebbe l'emarginazione o la coabitazione senza dialogo che non può che anticipare future divisioni ed impoverimento per tutti.

Ringrazio gli insegnanti, i dirigenti scolastici, e tutti gli operatori dei servizi che condividono con noi questo obiettivo e con i quali collaboriamo in questo sforzo.

Ci auguriamo inoltre che la scuola ed i ragazzi italiani approfittino della opportunità rappresentata dalla presenza in mezzo a loro di alunni di diverse origini per iniziare a misurarsi con differenti universi linguistici, con altri sistemi concettuali e culturali, perché il futuro a cui devono prepararsi, e che è già iniziato, è un futuro che esige nuove competenze e sarà sempre più fatto di apertura e di scambi e della capacità di relazionarsi con il mondo intero.

Daniela Lastri

OSSERVARE LE DINAMICHE DELL'INTEGRAZIONE A SCUOLA

di Graziella Favaro

“In classe entra una cipolla: svariati strati di magone, paura, preoccupazione, rancore, rabbia, desideri insoddisfatti, rinunce furibonde accumulati su un substrato di passato disonorevole, di presente minaccioso, di futuro precluso...”

D. Pennac, *Diario di scuola*

■ 1. CHE COSA SIGNIFICA “INTEGRAZIONE”

1.1. La migrazione: da ferita a cicatrice

Anche per l'immigrazione straniera presente in Italia è venuto il tempo dell'*integrazione*. Il tempo di riconoscere, come paese ospitante, i propri caratteri di multiculturalità e plurilinguismo, di promuovere e sostenere le politiche di inclusione, di favorire lo scambio e il confronto, nel rispetto delle norme comuni e delle reciproche appartenenze. Il tempo, per la scuola, di considerare normale e strutturale la presenza dei bambini e dei ragazzi venuti da lontano, di adottare in maniera diffusa e consapevole modalità organizzative di accoglienza e didattiche di facilitazione linguistica, di vivificare l'approccio interculturale, adattandolo e declinandolo rispetto alle situazioni reali dell'incontro. Il tempo, per gli immigrati (quantomeno per una parte di essi), di gestire il passaggio dall'idea di una permanenza di breve durata a un progetto di vita che contiene il futuro dei loro figli e che si dilata verso orizzonti più ampi.

L'integrazione è innanzi tutto un problema di tempo e di tempi e si colloca, per gli adulti, nella fase della migrazione in cui si fa spazio al futuro e ci si orienta verso il paese di immigrazione.

Se ripercorriamo le storie di migrazione – degli adulti, ma, in parte, anche degli adolescenti e dei giovani – vediamo lo scorrere di tre diversi tempi e il transitare delle biografie da una fase all'altra secondo ritmi personali peculiari e difforni.

Nella prima fase prevale la dimensione del *presente*, del qui e ora. Si deve far appello a tutte le risorse, materiali, personali, comunitarie, per improvvisare le difese, far fronte al cambiamento – profondo, esogeno, improvviso. Sopravvivere, vivere giorno per giorno, orientarsi/riorientarsi: tutte le risorse sono mobilitate per dare risposta a queste sfide, pena il rischio di perdersi e frantumarsi. Il passato, i ricordi, gli oggetti che raccontano la propria storia sono chiusi in un ripostiglio segreto e non si vuole/non si può portarli alla luce, evocarli, ridare loro un nome. Le traversie di ogni giorno assorbono tutte le energie; il fare occupa le ore e i minuti e queste attività di adattamento e sopravvivenza definiscono il tempo sull'orologio del qui e ora e lasciano nell'oscurità il passato, il prima, perché adesso non può ancora essere accolto. Le prove quotidiane cui l'immigrato andrà necessariamente incontro – l'incapacità a dire e a dirsi, la dissonanza dei gesti non conformi, il sentirsi costantemente sotto uno sguardo che sembra di rifiuto – lo feriscono e lo temprano. “Lo rendono liscio e duro come un ciottolo, sempre pronto a proseguire”

re la sua corsa infinita, più lontano, altrove” (Kristeva, 1988). Sempre un po’ con l’impressione di non essere se stessi, ma di essere in balia delle circostanze e degli altri: io faccio ciò che si vuole da me, ma quello non è “me”; “me” è altrove...

Con il tempo questa sorta di carapace che si è stratificato pian piano, difesa dopo difesa, giorno dopo giorno, si può incrinare e lasciare spazio alla nostalgia. È una fase successiva, durante la quale la dimensione del passato ha il sopravvento e con essa riemergono i ricordi, le immagini, i volti, i brandelli dell’infanzia e dei luoghi lasciati, il sé un po’ dolorante che si è lasciato in un angolo. Si soffre la ferita della partenza e della separazione e la si avverte “con la vulnerabilità di una medusa” (Kristeva, ib.) Può capitare per caso, o in seguito a un evento che rimanda alla perdita dei legami, in una situazione di relativa tranquillità, o in occasione di scelte cruciali per sé e per la propria famiglia.

La memoria, che per un tempo più o meno lungo, è stata tenuta a bada, come inceppata nella sua possibilità di rievocare informazioni e ricordi, ora si prende la rivincita ed entra in funzione all’improvviso, grazie a percorsi associativi spontanei, che a volte disorientano per la loro pregnanza. Si fanno strada le ferite dei distacchi, il sentimento di ciò che si è smarrito, la nostalgia per un tempo interrotto.

E più tardi, per molti, viene il tempo – e il tentativo – della ricomposizione. Man mano che si perfeziona la lingua e si rinsaldano i modi dell’inserimento, ci si allontana dalle origini, dal luogo delle radici, dal proprio *heimlich*. O meglio, le origini e le radici trovano posto accanto alle nuove parti di sé, si accomodano in un inedito equilibrio: da ferita diventano cicatrice. In questa fase ci si può consentire il futuro, l’idea di un progetto iniziato tempo prima e che adesso può precisare i suoi contorni. La provvisorietà, tipica della fase iniziale e di quella nostalgica, lascia spazio a un avvenire dai confini temporali un po’ meno nebulosi e incerti. Si individuano delle mete, si evocano delle possibilità e dei confini: “Resteremo qui fino a quando...”.

1.2. Tra le generazioni e tra le dimore

In questa fase i progetti per il futuro dell’una e dell’altra generazione e i luoghi nei quali condurre la parte restante della vita possono essere divergenti. Vi sono nuclei famigliari ancorati al paese di emigrazione per i quali, qualunque sia la durata del soggiorno in Italia, questo è – e si vuole che sia – una sorta di parentesi, un evento circoscritto al quale prima o poi si porrà fine. I genitori allora collocano il proprio futuro e quello dei loro figli nel paese d’origine. “Torneremo lì appena possibile. La nostra vita è laggiù”. Con il perdurare del soggiorno tuttavia la contraddizione tra il mito dichiarato del rientro e le inevitabili ambivalenze che trascinano con sé le piccole e grandi scelte quotidiane si fa sentire e chiede di essere risolta.

Con la negoziazione dei tempi, oppure imponendo decisioni.

Altre famiglie invece fanno la scelta opposta e, sorretti da volontà o rassegnazione, prevedono che il loro futuro sarà qui. Il luogo delle origini è lo spazio degli affetti e delle memorie da visitare talvolta, con stupore e nostalgia, ma dal quale ci si è inesorabilmente allontanati. “Ormai la nostra vita è qui. I nostri figli stanno crescendo qui...”.

In tutti e due i casi, il luogo accomuna, almeno nei progetti e nelle intenzioni, le due generazioni, pur nella loro diversa direzionalità.

In un altro caso ancora, il futuro può riservare a genitori e figli due diverse dimore: gli adulti immaginano per se stessi un ritorno, quando i compiti pressanti della genitorialità saranno compiuti, mentre lasciano aperte per i loro figli le possibilità di scegliere il quando e il dove. “Noi torneremo, ma i nostri figli resteranno qui”. Laddove il *ma* esprime certamente il rimpianto, il dolore preventivo per la futura, temuta separazione, ma esprime anche l’autorizzazione a essere e a pensarsi diversamente e in altri luoghi. Esprime il rispetto per traiettorie di vita che si accolgono come parte integrante della storia familiare, anche se non sono le proprie.

A proposito del luogo nel quale genitori e figli della migrazione collocano il loro futuro, una ricerca ha indagato le prospettive di adulti e minori immigrati residenti a Genova e a Torino, registrandone le differenze (Fischer e Fischer 2002). Fra coloro che risiedono a Genova, il 50% dei genitori intende fare ritorno nel paese d’origine contro il 24% dei loro figli. Tra i residenti a Torino, la situazione di stabilizzazione di fatto sembra più consolidata: esprime il progetto di ritorno in patria il 36% degli adulti e il 19% dei figli. Per quanto riguarda i genitori, la quota restante raggruppa coloro che prevedono un soggiorno in Italia e gli indecisi, mentre fra i ragazzi, i progetti si distribuiscono fra chi intende rimanere qui (il 51% dei minori a Genova e 61% a Torino) e andare in un altro paese (25% a Genova e 20% a Torino).

Tra il luogo delle origini e della storia familiare e il paese di accoglienza, altri luoghi si affacciano dunque sullo sfondo del futuro: approdi ancora da scoprire, meno gravati da vincoli, aspettative, promesse. La fuga verso un futuro collocato in altri luoghi, da parte dei ragazzi migranti, può essere letta come il sentirsi a proprio agio nel mondo e avere quindi la possibilità di attraversare altri confini. Ma può anche essere interpretata come il non sentirsi a casa, né qui né laggiù, e proiettare allora il proprio futuro in un luogo ancora tutto da scoprire e da inventare. Non più come immigrato, o figlio di immigrati, coinvolto in un viaggio deciso da altri, ma come viaggiatori per propria scelta.

L’integrazione è dunque anche una *questione di generazioni*: una possibilità per coloro che arrivano da adulti, una prospettiva quasi obbligatoria per chi nasce o cresce nel paese di immigrazione.

Mentre per gli immigrati della prima generazione, un inserimento positivo nel paese che li ospita può essere l’obiettivo da perseguire, per la nuova generazione, la finalità dell’integrazione deve essere alla base delle politiche educative e sociali. L’integrazione è quindi anche – e soprattutto – *una questione di scelte e di politiche di accoglienza* messe in atto dal paese di immigrazione, dai servizi per tutti e dalla scuola.

1.3. L’integrazione, una questione di scelte

La definizione di integrazione che la “commissione per le politiche di integrazione degli immigrati” aveva elaborato e posto alla base del “modello migratorio” italiano prevedeva due grandi riferimenti e attenzioni:

- l’integrazione come *integrità* della persona, che, operativamente, veniva tradotta in “condizioni di vita dignitose” (materiali, familiari, affettive...);

- l'integrazione come *interazione positiva*, sia nei confronti del gruppo di origine, sia nei confronti degli autoctoni, nell'orizzonte di una pacifica convivenza (Zincone 2000, 2001).

Una siffatta definizione di integrazione "ragionevole" – che voleva avere carattere operativo e "di governo", e non di studio del fenomeno – proponeva inoltre quattro "tasselli" per la realizzazione delle strategie integrative:

- *l'interazione basata sulla sicurezza*, attraverso il comune rispetto delle regole, nella convinzione che l'altro non rappresenti un pericolo;
- *un minimo di integrità* garantita a tutti (anche agli irregolari), attraverso il rispetto dei diritti della persona (ad esempio, cure urgenti ed essenziali per tutti, diritto all'educazione anche per i minori irregolari...);
- *la piena integrità* garantita agli immigrati regolari, prevedendo una sorta di equiparazione ai cittadini, non solo riguardo ai diritti civili, ma anche rispetto a una serie di diritti sociali;
- *l'interazione basata sul pluralismo e la comunicazione*, nel rispetto delle diversità culturali, linguistiche, religiose..., costruendo spazi e canali di comunicazione condivisi.

Schema 1. Integrazione ragionevole degli immigrati: quattro tasselli

INTEGRITÀ	INTERAZIONE
Integrità essenziale/diritti della persona per gli irregolari	Integrazione come sicurezza
Integrità piena per i regolari	Integrazione come comunicazione e pluralismo

Fonte: Zincone, 2000

Il *puzzle* dell'integrazione era modulato sui bisogni di soggetti diversi e sulle caratteristiche di situazioni di convivenza differenti; si muoveva lungo una linea che andava dalla garanzia dei diritti alla persona/a tutte le persone alle opportunità equivalenti per tutti i cittadini, autoctoni o stranieri.

La definizione dell'integrazione, i quattro tasselli e lo schema modulato sulle due componenti intendevano delineare la strada della convivenza e dell'accesso ai diritti/doveri degli adulti e fra gli adulti. Vediamo ora di prendere in esame il concetto di integrazione riferito ai minori, da perseguire e realizzare a scuola e nel tempo extrascolastico.

■ 2. UNA SCUOLA PER L'INTEGRAZIONE

La scuola è l'ambito privilegiato dei percorsi di integrazione. I tempi della formazione sono dilatati e cruciali; introducono cambiamenti profondi; accompagnano i contatti e le relazioni tra le storie differenti, consentendo, sia l'esplorazione e il riconoscimento delle molte corrispondenze tra infanzie e adolescenze che delle diversità e singolarità delle biografie.

Il compito della scuola è oggi quello di pensare insieme l'unità e la diversità, di valorizzare la varietà delle esperienze individuali, intessendo attorno ad esse e

insieme ad esse un contesto ricco di molteplici connessioni. Nei confronti dei bambini e dei ragazzi che vengono da lontano, le istituzioni educative devono promuovere innanzi tutto la loro inclusione nel gruppo dei pari e nella società di accoglienza come primo passo per l'integrazione. Ma che cosa si intende per integrazione dei minori e quando e a quali condizioni un bambino o un ragazzo che vengono da lontano possono essere considerati "positivamente integrati"?

Per il primo aspetto è utile ricordare che l'integrazione:

- è un concetto *multidimensionale* che ha a che fare con l'acquisizione di strumenti e di capacità (linguistiche, ad esempio) ma anche con la relazione, la ricchezza e l'intensità degli scambi con gli adulti e con i pari, a scuola e fuori dalla scuola;
- significa anche *integrità* del Sé, che si esprime attraverso la possibilità di ricomporre la propria storia, lingua, appartenenza, in un processo dinamico di cambiamento e di confronto che permette a ciascuno, da un lato, di non essere "ostaggio" delle proprie origini e, dall'altro, di non dover negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto;
- è un *progetto* e un processo che si costruisce giorno dopo giorno attraverso innumerevoli soste, balzi in avanti, ritorni indietro, nostalgie e speranze, timori e entusiasmi;
- è un progetto intenzionale e non avviene per caso, per forza di inerzia, ma deve essere voluto, seguito, sostenuto con attenzione, amore e *competenza* da tutti i protagonisti dell'incontro.

11

2.1. Gli indicatori dell'integrazione scolastica: una proposta

Queste sottolineature possono servire a declinare in maniera più approfondita il concetto, ma quali indicatori si possono utilizzare per leggere la situazione di inserimento di ciascun bambino straniero e il suo percorso di integrazione? Ne proponiamo sei, che possono essere ricondotti, sia ai piani dell'apprendimento, che alle interazioni e all'identità personale:

- *la situazione dell'inserimento scolastico e la qualità dei risultati scolastici*, che consentono di progettare una prosecuzione degli studi con opportunità più o meno equivalenti rispetto a quelle dei compagni italiani;
- *la competenza nella lingua italiana*, funzionale a dare risposta ai bisogni diversi, della comunicazione interpersonale e dello studio;
- *la qualità delle relazioni in classe* con i compagni e la possibilità di partecipare alle interazioni e alle attività collettive e di essere accettato e accolto nei momenti di gioco e delle scelte elettive;
- la qualità e la quantità degli scambi nel *tempo extrascolastico*, le occasioni di partecipazione e di inserimento nelle attività ludiche e sportive, le opportunità di stabilire e mantenere scambi e amicizie, di "abitare il territorio" considerato come la propria dimora;
- il rapporto con la *lingua materna*, praticata in casa e con i connazionali (e le diverse situazioni di bilinguismo, perdita, mantenimento o sviluppo) e il legame con le proprie origini, il paese di provenienza, la propria storia passata;

- la situazione di *autostima*, di fiducia nelle proprie possibilità, di accettazione delle sfide comuni ai compagni italiani e specifiche della propria storia di migrazione; che si traduce, tra le altre, nella capacità di prefigurare il proprio futuro e di progettarlo, facendo fronte anche ai vissuti di provvisorietà e di non appartenenza.

Se questi sono gli indicatori ai quali possiamo riferirci per collocare le storie e i cammini individuali verso l'integrazione, le componenti che agiscono come fattori positivi e di sviluppo o, viceversa, come cause di rallentamento e blocco sono da rintracciare soprattutto: nella famiglia, nelle caratteristiche individuali, nel contesto di accoglienza. Un bambino che si trova a vivere in un nucleo segnato da povertà materiale, da bisogni legati ancora alla sopravvivenza, da vissuti di provvisorietà e di lutto non elaborato per la perdita delle origini porta con sé le vulnerabilità e le fatiche di un quotidiano frammentato e bloccante. Così come un adolescente, strappato dal suo mondo e dai suoi affetti e portato a vivere qui contro la sua volontà, sulla base di scelte e decisioni che non ha voluto né condiviso, elaborerà nei confronti della nuova scuola e della sua lingua vissuti negativi di rifiuto e distanza emotiva.

Il contesto e le modalità dell'inserimento hanno tuttavia grande peso e forte responsabilità.

2.2. Ostacoli e criticità

Il lavoro con le scuole condotto in questi anni, la lettura dei dati che fotografano la scuola multiculturale, il racconto autobiografico di numerosi bambini e ragazzi immigrati ci aiutano a evidenziare alcuni ostacoli e criticità che rendono più arduo il cammino dell'integrazione. Vediamoli, distinguendo tra i sei indicatori proposti.

La situazione dell'inserimento e i risultati scolastici dipendono in larga misura dalla qualità dell'accoglienza, dalla flessibilità organizzativa della scuola, dalla disponibilità di risorse e di dispositivi efficaci. Tre sono i punti di criticità che segnaliamo a questo proposito:

- *il ritardo scolastico*. Una parte consistente degli alunni stranieri viene inserita al momento dell'arrivo in Italia in un classe non corrispondente all'età anagrafica, cumulando così un ritardo scolastico, rispetto ai coetanei, di uno, due o più anni. La situazione di ritardo penalizza in maniera particolare gli alunni inseriti nella scuola media e superiore e pregiudica spesso la possibilità di prosecuzione nella carriera scolastica;
- *l'insuccesso scolastico*. I dati del Ministero della Pubblica Istruzione sull'inserimento scolastico degli alunni stranieri hanno rilevato nell'anno scolastico 2006/2007 uno scarto significativo negli esiti degli scrutini tra il totale degli alunni e gli alunni di altra nazionalità. Per la scuola primaria, il divario si attesta a un valore superiore a 3 punti percentuali (-3.6%): viene promosso il 99.9% degli alunni italiani e il 96.4% dei bambini di nazionalità straniera. Per la scuola secondaria di primo grado, il divario è molto consistente, pari a -6.8 (97.3% di promossi fra gli alunni italiani e 90.5% fra i non italiani). Uno

scarto ancora maggiore si ritrova nella scuola secondaria di secondo grado e risulta di -14,4: 86,4% sono i promossi fra gli studenti autoctoni e 72% fra i ragazzi stranieri (MPI 2008);

- *la presenza nelle scuole superiori.* Una parte consistente degli alunni stranieri ha difficoltà proseguire gli studi dopo la terza media: ricerche a livello locale mostrano tassi elevati di abbandono dopo il primo anno, numerosi “scivolamenti” verso il basso e un addensamento delle presenze nei percorsi di formazione brevi e meno esigenti. I dati lo confermano: il 41% dei ragazzi stranieri si orienta dopo la terza media verso gli istituti professionali (lo fa il 20% degli alunni totali). Un altro dato problematico a proposito di prosecuzione degli studi riguarda la percentuale di alunni ammessi all’esame di terza media. Nel 2005/2006, a livello nazionale, la percentuale di non ammessi fra gli allievi italiani è stata del 2%, mentre per gli alunni stranieri il dato ammontava al 9,5%.

L’apprendimento della nuova lingua, per comunicare e per studiare, è legato alla diversa portata dei bisogni linguistici, all’attenzione che viene posta nel darvi risposta e alle modalità di facilitazione adottate in classe. Gli elementi di criticità riguardano in questo caso la complessità del compito che l’alunno non italofono deve compiere (comunicare, leggere, scrivere e studiare nella nuova lingua) e una certa inadeguatezza della scuola rispetto a questo tema. Vengono spesso sottolineati – e talvolta drammatizzati – i bisogni comunicativi propri della prima fase di inserimento (“non parla una parola di italiano”), ma non vi è sufficiente consapevolezza sulla portata dello sforzo richiesto dall’apprendimento dell’italiano per lo studio: compiti richiesti all’apprendente, durata nel tempo, necessità di facilitazioni linguistiche protratte da parte di tutti i docenti curricolari. Vi è allora il rischio di valutare l’alunno, che ha imparato a capire e a parlare nelle situazioni quotidiane (ma che necessita ancora di molto tempo e di attenzioni per sviluppare e perfezionare l’italiano per studiare) in termini di capacità/incapacità cognitive, e non invece di bisogni linguistici di livello più alto.

La ricchezza, o povertà, delle relazioni in classe e delle scelte amicali dipende in larga misura dal “clima” sociale e della scuola e dalle situazioni di contatto nel tempo extrascolastico. Molti bambini e ragazzi immigrati si trovano a dover convivere con uno stigma negativo che può riguardare l’essere immigrato, in generale, o la loro appartenenza a un determinato gruppo. La rappresentazione negativa che connota la propria comunità di origine, gli stereotipi diffusi, le difficoltà ad essere accettati anche a causa delle differenze somatiche: sono esperienze di esclusione che molti si trovano a vivere nell’incontro con i pari.

Nei confronti delle lingue d’origine e delle diverse forme di bilinguismo dei bambini e dei ragazzi stranieri continua ad essere diffuso nella scuola il non riconoscimento delle competenze acquisite in L1 e la considerazione dell’alunno non italofono come “vuoto”, una *tabula rasa* da riempire con la nuova lingua. Anzi, in alcuni casi, gli insegnanti, pensando di favorire l’apprendimento dell’italiano, deplorano la comunicazione familiare in L1, fino a consigliare i genitori (spesso poco italofoni) di parlare solo italiano con i loro figli. Ancora una volta gli elementi di criticità che rendono più faticoso il cammino dell’integrazione hanno a che fa-

re con la necessità della formazione degli operatori e della diffusione di consapevolezza psico-pedagogiche (linguistiche, didattiche) tra coloro che operano in scuole multiculturali e plurilingui. Anche a causa di questa sorta di silenzio sulla storia precedente e di negazione dei saperi pregressi possono originarsi nei bambini immigrati vissuti di autosvalorizzazione e di vergogna, la perdita della motivazione all'apprendimento, incertezze nell'autostima. Uno dei compiti aggiuntivi che viene richiesto ai bambini che hanno vissuto una storia di migrazione, consiste nella necessità di ricomporre la propria storia, di costruire l'identità personale saldando insieme le origini e il passato e i progetti futuri.

L'integrazione, come integrità della persona, si propone proprio di sostenere questo processo di ricomposizione della propria vicenda e dei riferimenti, accogliendo negli spazi di tutti senza negare la storia di ciascuno.

Osservare dinamiche di integrazione dei bambini e dei ragazzi immigrati e utilizzare per questo alcuni descrittori ci porta in realtà a interrogarci sull'efficacia delle modalità di accoglienza, sulle scelte pedagogiche e didattiche e sul clima relazionale a scuola e nei luoghi di vita.

In altre parole, *osserviamo l'integrazione degli alunni stranieri e in questo modo, osserviamo noi stessi*: l'efficacia delle azioni e delle proposte didattiche, la qualità delle relazioni, le capacità di facilitare, trasmettere e insegnare, la capacità di sostenere il formarsi delle identità che hanno radici e origini altrove.

Schema 2. I piani dell'integrazione scolastica e i sei indicatori

INSERIMENTO SCOLASTICO E APPRENDIMENTO LINGUISTICO	<ul style="list-style-type: none"> • qualità dell'inserimento scolastico e risultati scolastici • competenza in italiano seconda lingua
INTERAZIONE CON I PARI A SCUOLA E NELLA CITTÀ	<ul style="list-style-type: none"> • qualità e quantità delle relazioni in classe • qualità e quantità delle relazioni nel tempo extrascolastico
INTEGRITÀ E PROGETTO PER IL FUTURO	<ul style="list-style-type: none"> • atteggiamenti nei confronti della lingua d'origine, del contesto e paese di provenienza... • autostima, progetto e motivazione

■ 3. IL QUADERNO DELL'INTEGRAZIONE E ALCUNE OSSERVAZIONI SULL'USO

3.1. Uno strumento aperto

Per osservare le dinamiche dell'integrazione dei bambini e dei ragazzi immigrati abbiamo elaborato un *quaderno dell'integrazione* che è il risultato di un lavoro di gruppo e di una prima fase di validazione/sperimentazione condotta nelle scuole di Firenze. Il quaderno ripropone, in parte, idee e strumenti già messi a punto e utilizzati in passato (Favaro, Luatti 2004) e declina – ora in maniera strutturata, ora sulla modalità di risposta di tipo “aperto” – le tre dimensioni e i sei indicatori individuati (vedi Quaderno allegato).

Nei contributi successivi, i componenti del gruppo di lavoro ripercorrono le dimensioni dell'integrazione e i sei indicatori e presentano alcuni dati e risultati emersi dalla fase di sperimentazione. Qui ci limitiamo a riprendere le ragioni che

hanno portato all'elaborazione del quaderno, alcune osservazioni dei docenti sperimentatori e prime considerazioni tratte dalla lettura dei quaderni compilati.

Oltre a validare lo strumento, così da poterlo rivedere e diffondere ad altre scuole e ambiti educativi, in questa fase ci si proponeva di:

- sollecitare gli insegnanti e gli operatori a osservare i processi di integrazione degli alunni stranieri, affinando il loro sguardo rispetto alle diverse dimensioni dell'integrazione;
- fare spazio all'emergere dei frammenti di storia e dei vissuti dei bambini e dei ragazzi stranieri, che spesso restano nel silenzio e nell'ombra, colti nella fase di disorientamento e riorientamento iniziale;
- sollecitare l'attenzione degli adulti rispetto alle interazioni in classe fra pari e alla situazione relazionale nel tempo extrascolastico;
- registrare i passaggi, le conquiste, le soste, le difficoltà dei cammini di integrazione di ciascuno, cogliendone i punti di forza, le occasioni di sblocco, ma anche le ragioni degli impacci e delle stagnazioni;
- sollecitare l'attenzione degli insegnanti nei confronti dei percorsi di apprendimento (in particolare della L2), ma anche dei segnali e messaggi non verbali, del linguaggio del corpo, del racconto di sé e dei riferimenti alla lingua e al luogo d'origine...

Il gruppo dei docenti e degli operatori che ha sperimentato lo strumento l'ha ritenuto utile ed efficace per varie ragioni:

- perché costringe a fermarsi e a riflettere su ciò che sta succedendo in classe, attorno e oltre l'apprendimento;
- perché consente alle biografie dei ragazzi stranieri di "venire a galla" e di uscire dall'ombra;
- perché permette di osservare insieme i diversi passaggi dell'integrazione e di considerare nello stesso tempo tutte le dimensioni: l'acquisizione linguistica, la relazione in classe, l'interazione con gli adulti, i comportamenti quotidiani, le motivazioni e gli atteggiamenti;
- perché consente di lavorare insieme e di confrontarsi sulle diverse rappresentazioni e valutazioni.

Un'osservazione importante è stata fatta proprio a proposito del rischio di soggettività che può essere espressa nel caso delle domande e dei sollecitatori aperti. Per ridurre questo rischio, si cercò di compilare il quaderno dell'integrazione in coppia o in piccolo gruppo, dando così la possibilità a ciascun docente e operatori di proporre e confrontare il proprio punto di vista sullo stesso alunno.

Uno strumento quindi che si presta, nello stesso tempo, alla riflessione, allo scambio e all'auto-formazione.

Il quaderno dell'integrazione, nella sua versione attuale, si compone di una parte iniziale, di descrizione del contesto, di una parte centrale, dedicata ai sei indicatori e di una parte finale, in cui raccogliere eventi impreveduti di sblocco o di blocco del cammino dell'integrazione.

3.2. La struttura e l'uso del quaderno

Il Quaderno può essere usato in maniera flessibile per osservare gli aspetti diversi e in momenti differenti del percorso scolastico:

- può essere utilizzato in due diversi momenti dell'anno (nel primo e nel secondo quadrimestre) al fine di rilevare se l'integrazione degli alunni stranieri segue un percorso *in movimento* e se vi sono "miglioramenti" intercorsi fra la prima e la seconda fase;
- può essere utilizzato in qualunque momento dell'anno per fare il punto sulle dinamiche integrative e su un determinato tema.

Il Quaderno inoltre può essere proposto *in toto*, oppure in parte, proponendo solo gli strumenti previsti per osservare l'uno o l'altro indicatore. Può essere infatti utilizzato in maniera mirata e soffermandosi su uno o più aspetti; ad esempio, per *avere il polso della situazione relazionale* e del clima della classe e della scuola: quanti e quali sono gli scambi fra pari? Quali sono i luoghi e i tempi dell'incontro in situazione extrascolastica? Ci sono situazioni di isolamento e solitudine?

Può servire anche per rilevare l'efficacia dei *dispositivi specifici* di integrazione realizzati dall'istituto e dall'ente locale: modulo di italiano L2, modalità di orientamento e di accoglienza...

Il Quaderno è uno strumento di lavoro e di auto-riflessione che permette di fare il punto sulle dinamiche dell'integrazione, sugli interventi realizzati, sull'uno o l'altro aspetto dell'inserimento. A tal fine, più che un utilizzo individuale, risulta positivo un uso "a più mani" perché diversi operatori possono incrociare lo sguardo e confrontare i diversi punti di vista. Nella fase di sperimentazione è stata messa in luce proprio questa opportunità: attraverso l'utilizzo del Quaderno, diversi docenti – oppure i docenti e gli operatori dei centri di alfabetizzazione – hanno potuto scambiare valutazioni e rappresentazioni, mettere in comune acquisizioni e suggerimenti. Anche per questo, nelle domande aperte ai questionari strutturati ci può essere a spazio per risposte diverse, o complementari, a partire dal proprio punto di vista e ruolo professionale.

Ogni indicatore può inoltre essere esplorato attraverso l'utilizzo di diverse proposte:

- strumenti semi strutturati, quali il questionario o la tabella, con una funzione statistica e trasversale e, in alcuni casi, rivolti a tutti gli alunni della classe;
- sollecitatori "aperti", più adatti a raccogliere vissuti e frammenti di storia individuale, i quali, anche in questo caso, possono essere usati in maniera mirata, o collettiva.

Naturalmente la raccolta dei dati e le attività che coinvolgono i bambini e i ragazzi devono essere proposte in un contesto motivante e quanto più possibile ancorate alle dinamiche e alla vita della classe. L'osservazione partecipata e condivisa dei dati emersi – se fatta in gruppi di due/tre o più operatori e insegnanti – permette di ridurre e regolare il dato di soggettività accogliendo rappresentazioni e punti di vista diversi.

Come abbiamo visto, attraverso il Quaderno, si possono osservare aspetti diversi del percorso di integrazione che riguardano, sia modalità di inserimento e conquiste di tipo individuale, sia aspetti legati alle interazioni e alla dimensione collettiva, collocati nella scuola e nella città. In particolare:

- i primi due indicatori (inserimento e competenza in italiano L2) hanno a che fare con l'integrazione scolastica e linguistica del singolo alunno;
- gli indicatori 3 e 4 hanno a che fare con la dimensione relazionale e invitano ad osservare il "clima" della classe e anche le occasioni di incontro extrascolastiche;
- gli ultimi due indicatori si propongono di cogliere alcuni aspetti dell'identità e dei riferimenti di origine e presentano aspetti comuni e componenti specifiche, che hanno a che fare, ad esempio, con il processo di ricomposizione di parti della propria storia condotte in paesi diversi. Di seguito, una tabella di sintesi degli indicatori e degli strumenti da utilizzare.

INDICATORI	CHE COSA OSSERVANO	STRUMENTI E MODALITÀ	CHI LI USA
1. <i>Inserimento scolastico</i>	percorso scolastico; eventuali ritardi; esiti scolastici	scheda notizie-alunno; raccolta dati	Insegnanti, operatori
2. <i>Competenza italiano L2, orale e scritto</i>	Conoscenza italiano L2: le quattro abilità	descrittori livelli QCERL; scale esemplificative QCERL; schede e materiali elaborati e in uso nei centri	Insegnanti, operatori
3. <i>Relazioni in classe con i pari</i>	quantità e qualità degli scambi con i pari; relazioni elettive	Questionario-raccolta dati; sollecitatore aperto (es. sociogramma)	Tutti gli alunni Singolo alunno
4. <i>Relazioni nella città/quartiere</i>	relazioni nel tempo extrascolastico; conoscenza e uso dei luoghi e delle opportunità di aggregazione	questionario-raccolta dati; sollecitatori (es. mappa della città/del quartiere)	Tutti gli alunni Singolo alunno
5. <i>Riferimenti culturali e lingua di origine</i>	racconto di sé; riferimenti autobiografici	sollecitatori a carattere autobiografico (disegno, autopresentazione...); questionario individuale	Insegnanti, operatori, singoli alunni
6. <i>Motivazione</i>	orientamento; prosecuzione degli studi	scheda notizie-alunno; raccolta dati; questionario individuale	Insegnanti, operatori, alunno straniero

3.3. Dalla lettura dei quaderni...

La lettura dei quaderni compilati, relativi a 54 alunni di 16 diverse nazionalità, disegna storie di inserimento e dinamiche di integrazione che hanno molti punti in comune, pur nella diversità delle origini e dei viaggi.

Vediamo alcuni tratti, rimandando ai diversi capitoli monotematici per un approfondimento sui singoli aspetti.

• *Indicatore 1: inserimento scolastico*

La situazione di ritardo scolastico è molto diffusa e riguarda il 67% dei bambini e dei ragazzi osservati; di questi, il 43% ha un ritardo di un anno e il 24% di due o più anni. Salendo nell'ordine di scuola, la percentuale di coloro che sono in

ritardo si fa più ampia: è infatti del 59% nella primaria; del 67% nella media e del 78% nella scuola superiore.

Una prima considerazione ci porta a sottolineare il fatto che l'inserimento in classe inferiore deve essere valutato caso per caso e non deve essere la "norma": esso può, in certi casi, facilitare l'apprendimento, ma, in altri casi, può rappresentare un blocco e un elemento di distanza dai compagni di classe.

• *Indicatore 2: competenza linguistica*

Bambini e ragazzi inizialmente disorientati, impacciati nella comunicazione e nelle interazioni in L2, presentano livelli di apprendimento "in movimento", competenze in italiano che tendono verso livelli più alti e che consentono già a molti la comprensione almeno parziale, dopo qualche mese di inserimento, dei contenuti disciplinari comuni. L'apprendimento della lingua dello studio rappresenta tuttavia la difficoltà maggiore e i dati emersi dai quaderni lo registrano: si collocano, ad esempio, al livello "pre-basico", di principiante assoluto, solo 4 alunni per quanto riguarda l'italiano per comunicare, ma essi diventano 12 quando si considera la lingua delle discipline.

Le risorse interne alle scuole e, in misura più diffusa e consolidata, i laboratori di italiano L2 organizzati dai centri di alfabetizzazione (in tempo scolastico ed extrascolastico), ricoprono il ruolo centrale in questo percorso.

Una seconda considerazione riguarda dunque la necessità per un'integrazione riuscita di un'alleanza e una collaborazione positiva tra scuola e territorio, già consolidata da tempo a Firenze e da estendere anche alla scuola superiore.

• *Indicatori 3 e 4: relazioni in classe e nella città*

Le difficoltà di relazione in classe e fuori dalla scuola sembrano permanere a lungo e sembrano dipendere da due fattori: il clima della classe e l'atteggiamento degli alunni neoinseriti. Per il primo aspetto, si tratta a volte di modificare dinamiche già consolidate, la presenza di sottogruppi che accettano o escludono i nuovi arrivati, le forme di rivalsa nei confronti dell'ultimo arrivato, soprattutto da parte degli alunni autoctoni più fragili. Più spesso, l'indifferenza da parte di alcuni lascia il bambino straniero a lungo in una sorta di invisibilità. Naturalmente gli atteggiamenti degli alunni neo-immigrati giocano un ruolo altrettanto importante. Dall'osservazione condotta dagli insegnanti e dagli operatori – soprattutto attraverso l'uso delle proposte aperte: il sociodramma e il "fiore dell'amicizia" – appaiono prevalenti due modalità di stare nella nuova classe, distinguibili a volte sulla base del genere. Le bambine sembrano far fronte alla nuova situazione con una strategia di *coping* orientata verso l'interno, verso se stesse, attraverso la sottomissione, l'adattamento passivo e silenzioso alla situazione, la rassegnazione, il rimanere in disparte. I ragazzi osservati tendono invece più spesso ad adottare strategie maggiormente rivolte verso l'esterno, come: il confronto, la provocazione, forme diverse di richiamare l'attenzione.

Per quanto riguarda la socializzazione nella città e nel tempo extrascolastico, i minori stranieri tendono ad avere un numero limitato di amici (gli amici sono

soprattutto i compagni di classe) e a frequentare luoghi “aperti e gratuiti”, quali: giardini, parchi, piazze... e non invece spazi dedicati a d attività strutturate (palestre, centri sportivi...).

Una terza considerazione riguarda quindi la necessità di affinare lo sguardo sulle relazioni fra pari in classe, cercando di cogliere forme di distanza, esclusione, discriminazione. Un'attenzione particolare deve anche essere posta a far sì che diventino più dense le relazioni nel quartiere e nel tempo extrascolastico anche grazie a un'informazione e a un orientamento mirati.

• *Indicatore 5: rapporto con la lingua e la cultura d'origine*

Che cosa succede alla lingua d'origine del bambino neoarrivato? Quando e con chi viene mantenuta? E quali modalità di espressione trovano i frammenti culturali che i minori immigrati portano con sé? Per rilevare questi aspetti, ci si è serviti di un questionario agli alunni e di osservazioni dei docenti.

È emerso che la maggior parte dei bambini e dei ragazzi usa a casa la lingua d'origine, soprattutto nella comunicazione con i genitori, meno spesso con i fratelli e le sorelle. In particolare, la L1 è la lingua della madre: le si rivolgono con le parole dell'origine 10 bambini della primaria (su 14); 7 della media (su 11) e 9 delle superiori (su 14).

Rispetto all'espressione dei riferimenti culturali e al racconto di sé, la maggior parte dei ragazzi lo fa se viene sollecitato e invitato a rievocare; pochi solo coloro che si rifiutano e che sembrano aver rimosso ricordi e memorie.

Una ulteriore considerazione riguarda dunque la necessità di valorizzare il racconto e l'espressione di tracce culturali diverse in maniera inclusiva e rivolta a tutti, dove ognuno può sentirsi libero di prendere la parola o di tacere. Senza mettere l'alunno neoarrivato troppo “sotto il riflettore”, in una situazione di disagio e di eccessiva visibilità, nella fase in cui vorrebbe mimetizzarsi ed essere “come gli altri”.

• *Indicatore 6: motivazione e progetto*

Che futuro immaginano i ragazzi da poco inseriti? Quali progetti hanno elaborato a proposito dello studio e del lavoro?

La capacità di pensarsi al futuro deriva da una buona situazione presente e da una certa dose di autostima e di sicurezza in se stessi. I ragazzi intervistati (10 nelle scuole superiori) vogliono andare all'università (7 su 10) e fare un “buon” lavoro: l'informatico è la scelta prevalente fra i maschi e la stilista quella fra le ragazze; in questo talvolta aderendo alle scelte dei genitori, più spesso differenziandosene e immaginando un futuro in cui prevalgano le loro scelte.

Un'ultima considerazione ha a che fare con la necessità di orientare i ragazzi stranieri verso scelte di studio e di lavoro che tengano conto della realtà, ma senza deprimere le loro attese e desideri, in nome di una forma di iper-protettività o di basse aspettative nei loro confronti.

Il cammino iniziale dell'inserimento scolastico, che inaugura i percorsi di integrazione, mette a dura prova certezze e punti di riferimento dei bambini e dei

ragazzi immigrati, smantella gli ancoraggi e le tappe raggiunte, nega e non riconosce saperi e saper fare. Questa fase di incertezza e di “necessaria regressione” non è sempre facile da sostenere, perché implica la separazione e il distacco dalla storia precedente, la perdita e il venir meno (almeno momentanei) di parti di sé e di approdi consolidati. Da qui, il disorientamento iniziale espresso attraverso il ripiegò e la tristezza, oppure la diffidenza e la reazione.

La situazione si sblocca dopo un periodo più o meno lungo, spesso a causa di un evento, di un episodio preciso, o dell’aiuto di un adulto che gioca un ruolo di accompagnamento e di accoglienza. In tutti i cammini di integrazione che sono stati delineati, compaiono i racconti di questi momenti di “sblocco”, che inaugurano nuove, e più aperte, modalità relazionali e che incidono positivamente anche sull’apprendimento.

IL CONTESTO, GLI ALUNNI “OSSERVATI”, L’INSERIMENTO SCOLASTICO, I PROGETTI FUTURI

di Lorenzo Luatti

■ 1. I DOCENTI E LE SCUOLE COINVOLTE

La sperimentazione ha visto il coinvolgimento di 71 docenti: 51 insegnanti di classe di 25 istituti scolastici e 20 facilitatori linguistici dei Centri di Alfabetizzazione del Comune di Firenze. Alcuni insegnanti e facilitatori hanno sperimentato lo strumento osservando più di un alunno straniero e dunque hanno compilato 2, 3, talvolta anche 4 Quaderni differenti. In forma individuale 20 insegnanti di classe; mettendo a confronto gli sguardi e più osservazioni, in coppia – due insegnanti di classe, un insegnante e un facilitatore –, in 27 casi; a gruppi di tre o di quattro, in cinque e in due casi rispettivamente. In tutto, dunque, si sono formate 54 “unità” di sperimentatori che hanno lavorato su uno, due o più alunni stranieri, compilando un Quaderno per ciascun allievo osservato.

In realtà, il numero degli alunni coinvolti nell’attività di osservazione, sia italiani che stranieri, è stato nettamente superiore a 54, almeno per le parti dello strumento che richiedevano di estendere l’osservazione a tutta la classe.

Il quadro numerico degli “insegnanti osservatori”, le scuole coinvolte, i quaderni compilati e gli “abbinamenti” seguiti per l’osservazione tra docenti di classe e tra questi e i facilitatori, sono riassunti in queste due tabelle.

Tab. 1. Insegnanti, scuole, quaderni

LIV. ISTRUZ.	INSEGNANTI	ISTITUTI SCOLASTICI	SEDI SCOLAST.	QUADERNI
Primaria	24	9	11	22
Sec. I grado	13	10	11	15
Sec. II grado	14	6	7	17
Totale	51	25	29	54

Tab. 2. “Unità” di osservazione

LIV. ISTRUZ.	INDIVIDUALI	COPPIE	TRIPLETTE	QUATERNE	TOTALE
Primaria	6	12	2	2	22
Sec. I grado	4	8	3	–	15
Sec. II grado	10	7	–	–	17
Totale	20	27	5	2	54

La prima parte del Quaderno invitava i docenti a ricostruire il contesto dell'osservazione, soffermandosi sulla composizione della classe, i dispositivi attivati per l'accoglienza e l'inserimento, le risorse professionali interne ed esterne, le iniziative di educazione interculturale dell'ultimo biennio, sia a livello di istituto che di classe, nonché le attività formative seguite dai docenti su queste tematiche. Si sollecitava infine, una valutazione sull'effettivo impegno della scuola per favorire l'inserimento degli alunni stranieri e delle loro famiglie, e per promuovere un clima di apertura e accoglienza: una domanda che, posta a conclusione di questa prima Sezione, intendeva far emergere l'eventuale divario tra i discorsi e le pratiche, tra quanto scritto e previsto e quanto invece prassi scolastica consolidata e condivisa.

Prima di entrare nel merito delle risposte, occorre considerare che l'osservazione è stata realizzata all'interno di una *pluralità di contesti* e di una *pluralità di sguardi*.

La classe, la scuola, talvolta il piccolo gruppo del laboratorio linguistico – moltiplicati per il numero dei docenti sperimentatori – sono i “luoghi” ove si è “osservato”. L'analisi proposta cercherà pertanto di far emergere le specificità, gli aspetti in comune, le differenze. Alcuni docenti, come abbiamo ricordato, hanno compilato più Quaderni, descrivendo i medesimi contesti di osservazione (classe-scuola). In questi casi abbiamo computato una sola volta le risposte; tuttavia, quando le domande chiedevano informazioni “oggettive”, quali la tipologia di risorse e dispositivi attivati, le iniziative di educazione interculturale ecc., si è mantenuta la pluralità delle risposte dei docenti, anche se appartenenti al medesimo istituto scolastico.

È evidente che il quadro che emerge dalla lettura di questa parte del Quaderno rappresenta una descrizione di alcuni aspetti del contesto scolastico ove si è svolta l'“osservazione”, e non della più ampia realtà scolastica fiorentina.

Inoltre, come abbiamo visto, l'attività di osservazione si è caratterizzata per una *pluralità di sguardi*. E per alcune limitate domande i docenti di classe e le insegnanti facilitatrici delle “unità” hanno espresso opinioni anche radicalmente differenti. A determinare “divergenze di vedute” è stato anche il diverso contesto/i in cui i primi e le seconde hanno “osservato”. Di volta in volta signaleremo quelle più rilevanti.

a) *La presenza, tra percezione e realtà*

Una prima domanda sollecitava l'insegnante a esprimere la propria “percezione” della presenza di alunni stranieri nell'istituto. La perentorietà delle tre possibili risposte e l'assenza di una puntuale definizione su cosa dovesse intendersi per presenza “alta/media/bassa” non lasciavano spazio a valutazione oggettive, cercavano semmai di cogliere la rappresentazione degli insegnanti. Ed è proprio rispetto alle dimensioni del fenomeno migratorio nella scuola che, in taluni limitati casi, è emersa una differente “percezione” nell'“unità” di osservazione, tra insegnante di classe e facilitatrice; quest'ultima ritenendo in genere sottostimata l'“immagine in mente” alla prima. In questo senso, la presenza nella domanda del termine “scuola” può aver creato qualche equivoco di interpretazione, se cioè fosse da riferirsi al singolo “plesso scolastico” o all'istituto nel suo complesso. Ciò nonostante, dalle risposte si può affermare che l'osservazione con il Quaderno è stata condotta in istituti scolastici ritenuti prevalentemente a media e alta presenza di stranieri (così il 95% delle risposte).

Una successiva domanda, invece, chiedeva di indicare il numero complessivo degli alunni della classe e il numero degli alunni stranieri, italofoeni e non. Su cosa si debba intendere per alunni “italofoeni”, quale competenza linguistica sottenda l’italofonia, vi sono state alcuni rilievi da parte degli insegnanti, anche nel corso degli incontri. Si è comunque concordato che dovesse intendersi come italofoeno un allievo per il quale non sono più necessari interventi specifici, se non di piccola entità (spiegazione di parole e strutture “difficili”, qualche puntualizzazione di scrittura ecc.).

La rilettura dei dati evidenzia una frequente corrispondenza tra la “percezione” e l’effettiva presenza di alunni stranieri nella propria classe: se, ad esempio, la presenza di stranieri nella propria classe è giudicata “alta”, allora anche quella “percepita” a livello di istituto sarà “alta”.

Passando ad esaminare le informazioni fornite, possiamo aggiungere che:

- i docenti considerano “bassa” una presenza di alunni stranieri nella classe che oscilla tra il 5-15%, anche se talvolta nelle scuole primarie e medie tale valutazione comprende classi con una presenza straniera superiore, fino al 30%; si è invece in situazione di presenza “media”, allorché l’incidenza oscilla tra il 30 e il 40%; una presenza maggiore del 40% è da tutti valutata “alta”;
- soprattutto nelle scuole primarie e medie sono presenti – spesso in numero significativo, se non preponderante nel gruppo dei “non italiani” – gli alunni stranieri nati in Italia, che il docente definisce “italofoeni” e correttamente distingue dai ricongiunti;
- ampio e variegato il panorama delle nazionalità presenti nelle classi coinvolte dall’attività di osservazione, che all’incirca dovrebbe rispecchiare il quadro complessivo delle presenze nelle scuole fiorentine: troviamo così moltissimi alunni cinesi, romeni, peruviani, filippini, albanesi, marocchini, egiziani, etiopici, brasiliani... Frequente è la presenza di bambini e ragazzi rom (nel 40% delle classi coinvolte), sia originari di un paese estero (est Europa), sia di nazionalità italiana. Anche questa è una nota caratteristica del territorio e delle scuole fiorentine.

Tab. 3. Presenza “percepita”, a scuola (tot. risposte: 41)

LIV. ISTRUZ.	ALTA	MEDIA	BASSA	TOTALE
Primaria	39%	44%	17%	100%
Sec. I grado	31%	69%	–	100%
Sec. II grado	30%	50%	20%	100%
Totale	34%	54%	12%	100%

Tab. 4. Presenza reale, in classe (tot. risposte: 41)

LIV. ISTRUZ.	BASSA		BASSA-MEDIA		ALTA		TOTALE
	TRA 5-15%	TRA 15-30%	TRA 30-40%	TRA 40-50%	OLTRE 50%		
Primaria	28%	39%	17%	11%	6%	100%	
Sec. I grado	21%	43%	14%	7%	14%	100%	
Sec. II grado	11%	44%	22%	22%	–	100%	
Totale	22%	41%	17%	12%	7%	100%	

b) *dispositivi e strumenti attivati, risorse interne ed esterne*

Ai docenti si chiedeva poi di indicare le risorse attivate per l'accoglienza e l'inserimento degli alunni stranieri: cioè il dato oggettivo sull'esistenza della risorsa/dispositivo e non la valutazione/percezione di funzionalità. Hanno risposto 40 unità, talvolta dello stesso istituto scolastico: 17 delle scuole primarie, 14 delle medie e 9 delle superiori.

Dalle risposte emerge che tutte le scuole coinvolte nella sperimentazione si sono dotate di una Commissione di accoglienza, tutte o quasi tutte di un Protocollo di accoglienza e di un insegnante referente. Oltre il 40% degli istituti scolastici ha uno scaffale multiculturale, o una piccola/grande biblioteca con materiali per l'accoglienza e plurilingui e per l'educazione interculturale, a supporto del lavoro educativo dei docenti. Più diffusi, in 2 istituti su 3, il laboratorio linguistico e le scritte plurilingui, il primo è risorsa più diffusa nelle superiori, le seconde sono presenti soprattutto nelle scuole primarie e secondarie di I grado.

Per quanto concerne le risorse interne la figura più ricorrente è l'insegnante di classe in orario di compresenza e contemporaneità. Significativo è il ricorso all'insegnante facilitatore, più contenuto invece quello all'insegnante di sostegno e di lingua straniera. Numerose le risposte che hanno indicato "altre" risorse professionali interne, tra le quali troviamo l'insegnante di classe in orario aggiuntivo e talvolta l'insegnante di lettere e "altre insegnanti disponibili".

Le scuole coinvolte dispongono di un certo numero di risorse aggiuntive (esterne) rappresentate soprattutto da facilitatori linguistici – attraverso i Centri di alfabetizzazione –, e da mediatori linguistico-culturali, in entrambi i casi attivi in tutte o quasi tutte le scuole primarie e medie coinvolte dall'attività di osservazione. Sporadica invece si rivela la presenza dell'animatore interculturale, quale risorsa professionale esterna alla scuola.

Chi sembra stare "peggio", da questo succinto quadro, sono le scuole superiori. Per il primo inserimento i docenti segnalano l'esistenza di alcuni supporti, soprattutto di natura linguistica; oltre ad evidenziare un "ritardo" organizzativo, ta-

Tab. 5. Dispositivi presenti nella scuola. Risposte individuali*

LIV. ISTRUZ.	COMM. ACC.	INS. REFERENTE	PROT. ACC.	SCAFF. MULT.	LAB. LING.	SCRITTE PLUR.	ALTRO
Primaria	100%	100%	100%	41%	71%	76%	12%
Sec. I gr.	95%	100%	86%	43%	57%	57%	36%
Sec. II gr.	90%	67%	78%	44%	78%	22%	33%
Totale	90%	93%	90%	43%	68%	58%	28%

Tab. 6. Risorse interne. Risposte individuali*

LIV. ISTRUZ.	INS. FACILITATORE	INS. CLASSE COMPR. O SONTEMP.	INS. LINGUA STRANIERA	INS. SOSTEGNO	ALTRO
Primaria	53%	82%	18%	12%	41%
Sec. I grado	29%	57%	–	50%	21%
Sec. II grado	44%	33%	22%	11%	11%
Totale	43%	63%	13%	25%	28%

Tab. 7. Risorse esterne. Risposte individuali*

LIV. ISTRUZ.	FACILITATORE	MEDIATORE	ANIMATORE	ALTRO
Primaria	100%	47%	12%	18%
Sec. I grado	88%	57%	14%	36%
Sec II grado	45%	50%	–	–
Totale	78%	50%	10%	20%

*Ogni dato percentuale è rapportato al numero totale delle risposte per ogni livello di istruzione: 17 sc. primarie; 14 sc. sec. I grado; 9 sc. sec. II grado.

li supporti sembrano del tutto insufficienti per affrontare adeguatamente una situazione molto complessa. Come afferma una professoressa, nelle scuole superiori “siamo soltanto agli inizi e molto resta da fare”.

c) *iniziative di educazione interculturale, formazione, impegno della scuola*

Un blocco di domande ha cercato di esplorare l'insieme delle iniziative/attività di educazione interculturale realizzate nell'ultimo anno scolastico. La domanda distingueva le iniziative promosse dall'istituto scolastico da quelle proposte nella classe dal docente “osservatore”. Dai dati e dalle informazioni raccolte emerge un duplice andamento decrescente (scuola-classe e primaria-media-superiore), dove la presenza di iniziative interculturali è:

- per il 91% a livello di scuola e per il 56% a livello di classe, nelle scuole primarie;
- per il 67% a livello di scuola e per il 50% a livello di classe, nelle secondarie di I grado
- per il 40% a scuola e per il 31% in classe, nelle scuole superiori.

Non in tutte le scuole sono stati realizzati interventi interculturali, in molte scuole gli interventi sono stati una tantum, e solo in una minoranza di scuole l'intercultura è entrata a far parte della programmazione di classe e della didattica quotidiana. Dalle annotazioni riportate dagli insegnanti non è sempre chiaro se le attività proposte hanno visto una programmazione congiunta di più insegnanti, quale sia stato il grado di partecipazione degli alunni, se si sono avvalse di personale esterno e/o della compartecipazione dei genitori, quali siano stati gli obiettivi individuati e quali gli esiti raggiunti. Aspetti questi che meriterebbero di essere scandagliati per fornire nuovi elementi di osservazione e di riflessione su quanto proposto nell'arco dell'anno scolastico.

Amplia e diversificata la tipologia delle iniziative richiamate dai docenti, tra le quali spiccano le attività laboratoriali interculturali (cinema, teatro, musica, gioco...) svolte anche in orario extrascolastico, per favorire la socializzazione e la conoscenza del territorio; decostruzione degli stereotipi; approfondimenti su storia e cultura cinese; integrazione delle discipline e elaborazione di testi facilitati di storia, in una scuola superiore. Ma anche collaborazione con i soggetti del territorio, visite alla Moschea e alla Sinagoga, a mostre didattiche (sulla Cina...).

Tab. 8. Iniziative di educazione interculturale

LIV. ISTRUZ.	INIZIATIVE SCUOLA				INIZIATIVE CLASSE			
	SÌ	NO	N.R.	TOT.	SÌ	NO	N.R.	TOTALE
Primaria	91%	9%	–	100%	56%	22%	22%	100%
Sec. I grado	67%	8%	25%	100%	50%	14%	36%	100%
Sec. II grado	40%	60%	–	100%	31%	54%	15%	100%
Totale	71%	18%	11%	100%	43%	32%	25%	100%

Un'ulteriore domanda ha cercato di mettere in evidenza l'attività di formazione e aggiornamento professionale dei docenti nel corso dell'ultimo biennio: come essi si stanno attrezzando per meglio affrontare i temi dell'educazione interculturale e dell'educazione linguistica per i minori stranieri? Dalle informazioni che gli stessi docenti "osservatori" hanno offerto, le percentuali di adesione all'educazione interculturale e all'educazione linguistica risultano essere abbastanza rilevanti; significativa anche quella sui temi trasversali. Si evidenzia tuttavia una diversificazione tra le scuole primarie e secondarie di I grado e II grado: nelle prime le attività di formazione interculturale e trasversale sono molto presenti, mentre nelle scuole superiori si privilegiano quelle di educazione linguistica. Emerge comunque lo sforzo fatto dai docenti per arricchire la propria professionalità e per renderla più attuale ai nuovi scenari educativi. Con una precisa richiesta/auspicio: moltiplicare i momenti e le occasioni di dialogo e di scambio dove gli insegnanti possano comunicare le proprie esperienze, scambiarsi le metodologie, gli strumenti utilizzati e i risultati.

Tab. 9. Formazione docenti (tot. risposte: 76)

LIV. ISTRUZ.	EDUCAZ. INTERC.	EDUCAZ. LINGUIST.	FORMAZ. TRASVERSALE	ALTRO	TOTALE
Primaria	32%	27%	19%	22%	100%
Sec. I grado	38%	31%	24%	7%	100%
Sec. II grado	30%	60%	10%	–	100%
Totale	34%	33%	20%	13%	100%

Nel complesso, le insegnanti giudicano positivamente l'impegno della scuola su accoglienza e integrazione: per il 44% è "buono/molto buono", il 32% lo valuta "sufficiente", mentre una su quattro lo ritiene "insufficiente". La valutazione differisce in base al livello di scolarità: le docenti delle primarie considerano molto positivo l'impegno delle loro scuole; è ampiamente positivo per le loro colleghe delle medie; è valutato non soddisfacente o sufficiente per quasi la totalità dei docenti delle superiori. Su questa valutazione talvolta emerge una netta divaricazione con la percezione di alcune facilitatrici che giudicano troppo ottimistica e positiva la lettura dei docenti di classe.

Gli insegnanti sperimentatori spesso articolano la loro valutazione offrendo ulteriori spunti di riflessione. In generale, viene sottolineato il notevole impegno

dell'istituto non solo nell'inserimento linguistico, ma anche nell'integrazione sociale: "un clima di grande apertura all'accoglienza, all'individuazione dei bisogni e all'integrazione scolastica". L'impegno sul piano progettuale è valutato positivamente anche se talvolta si riconosce come esso non sempre si sia rivelato tale da soddisfare le esigenze che in concreto sono state poste dal processo di integrazione. Le insegnanti di scuola superiore evidenziano gli sforzi dei loro istituti per adeguarsi progressivamente al nuovo scenario: "l'impegno è in crescita essendo partiti da zero – sottolinea una docente – ma ancora con numerosi punti deboli (formazione, progettazione curricolare...)"

In generale, gli insegnanti sono consapevoli dell'importanza del loro ruolo e dei compiti assegnati. Il problema è che questa consapevolezza si traduce spesso in una qualità di rapporto, in scelte curriculari e didattiche del singolo insegnante e non sempre riesce a connotarsi come impostazione espressa dal collegio docente. Infatti, ricorre frequentemente nelle osservazioni degli insegnanti un senso di solitudine e scoraggiamento: "l'impegno c'è nella vita quotidiana della classe – scrive una maestra –, le insegnanti di propria iniziativa organizzano e realizzano attività per favorire l'inserimento e l'integrazione fra gli alunni, ma mancano gli strumenti, mancano interventi strutturali e continuativi". Insomma, "l'impegno è circoscritto agli insegnanti che operano in maniera specifica nel settore (funzione strumentale, commissione accoglienza...)" ; "non tutti gli insegnanti sono disponibili", le fa eco un'altra. Altri ancora evidenzia come i dispositivi siano presenti, ma sono ancora in via di diventare prassi consolidata e condivisa; oppure si segnala come, a causa dell'insicurezza e della discontinuità delle risorse economiche, l'istituto non abbia potuto continuare con pregevoli iniziative di educazione interculturale.

Un ambito su cui si sottolinea lo scarso impegno – o l'insuccesso – della scuola è il rapporto con le famiglie immigrate, rispetto al quale un insegnante riconosce che da parte della sua scuola "non è stato attivato alcun intervento". Soprattutto i docenti delle scuole superiori evidenziano la criticità di tale rapporto, caratterizzato da incomprensioni, fraintendimenti, silenzi, incomunicabilità. Gli insegnanti individuano nella "lontananza", il tratto comune alle famiglie immigrate, che di volta in volta si traduce in disinteresse, delega, abbandono, fiducia assoluta nella scuola e nell'istituzione. Non sempre tuttavia è così; anzi, sono in molti a raccontare l'impegno profuso dalla scuola e dei singoli insegnanti nel rapporto con i genitori immigrati, e i buoni risultati non mancano. Vi è comunque una generale consapevolezza che la capacità di instaurare un dialogo tra le istituzioni scolastiche e le famiglie è elemento centrale per comprendere meglio la situazione e le difficoltà degli alunni di origine straniera e per mediare tra l'educazione trasmessa a scuola e quella impartita dalla famiglia. Alcune insegnanti offrono alcune chiavi di lettura per giustificare certi comportamenti delle famiglie: come la condizione economica e il ruolo giocato dalle non rare situazioni di marginalità sociale, il capitale culturale detenuto dai nuclei familiari sull'investimento formativo ecc. Da qui, come è emerso "a viva voce" negli incontri, la richiesta di sviluppare nello strumento "Quaderno" l'osservazione e la riflessione sulla famiglia.

■ 3. GLI ALUNNI E LE ALUNNE OSSERVATE

Tab. 10. Valutazione dell'impegno dell'Istituto scolastico (tot. risposte: 41)

LIV. ISTRUZ.	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO/MOLTO BUONO	TOTALE
Primaria	11%	33%	56%	100%
Sec. I grado	23%	23%	54%	100%
Sec. II grado	50%	40%	10%	100%
Totale	24%	32%	44%	100%

All'interno di contesti così tratteggiati è stata condotta l'attività di osservazione su 54 bambini e ragazzi appartenenti a 16 nazionalità differenti. Cinesi, romeni, peruviani, in particolare, ma anche filippini, marocchini e albanesi sono le cittadinanze più ricorrenti tra gli allievi osservati, che poi – come abbiamo già visto (§ 2) – sono anche quelle più presenti nelle classi dei docenti sperimentatori. La scelta è caduta soprattutto sugli allievi maschi (il 72%), in particolare nella primaria e nella secondaria di I grado; maggiore equilibrio tra alunni e alunne osservate si riscontra nella superiore.

a) Storia personale e percorso scolastico

Gli allievi osservati sono per lo più giunti in Italia negli ultimi due anni e mezzo, dunque neo-arrivati, come era stato richiesto dal percorso di ricerca-azione. Si tratta, dunque, di ragazzi e ragazze che avevano già iniziato un percorso scolastico nel paese di origine, in alcuni casi quasi concluso, e che si sono trovati qui a doverlo interrompere per ricominciare in una realtà profondamente diversa. Per molti di loro è stato possibile risalire alle modalità di arrivo:

- direttamente con la famiglia o al seguito di un genitore (39%)
- per ricongiungimento familiare (46%)
- per adozione (4%)
- mentre non risponde l'11%.

Per i bambini e ragazzi inseriti nella prima classe non è stato possibile compilare alcune domande del Quaderno, tra le quali, appunto, quelle relative all'anno e alle modalità di arrivo in Italia, nonché le scuole frequentate in precedenza dall'alunno ecc. Come è emerso dagli incontri con i docenti, alcune scuole non hanno una

Tab. 11. Principali nazionalità degli allievi "osservati" per ordine di scolarità

NAZIONALITÀ	PRIMARIA	SEC. I GRADO	SEC. II GRADO	TOTALE
Cinese	4	4	4	12
Peruviana	6	3	2	11
Romena	4	3	4	11
Filippina	2	1	1	4
Marocchina	–	2	1	3
Albanese	2	–	–	2
Altre	4	2	5	11
Totale	22	15	17	54

documentazione che registra questi dati al momento dell'ingresso dell'alunno; le scuole afferenti ad un Centro di Alfabetizzazione (il "Gandhi") traggono queste informazioni dal questionario di ingresso che di prassi viene proposto dai mediatori. Negli altri casi invece, si è sostenuto che occorrerebbe chiedere direttamente ai ragazzi, e alcuni insegnanti hanno dichiarato di sentirsi in difficoltà a porre certe domande.

Tab. 12. Alunni e alunne "osservate" per ordine di scolarità

LIV. ISTRUZ.	FEMMINE		MASCHI		TOTALE	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Primaria	3	14%	19	86%	22	100%
Sec. I grado	5	33%	10	64%	15	100%
Sec. II grado	7	41%	10	59%	17	100%
Totale	15	28%	39	72%	54	100%

Tab. 13. Anno/modalità di arrivo in Italia

ARRIVO IN ITALIA	RICONGIUNGIMENTO FAMILIARE	CON FAMIGLIA/ GENITORE	ADOZIONE	NON RISPONDE	TOTALE
Prima del 2000	1	1	–	–	2
2000-2005	1	7	–	1	9
2006-2008	23	10	2	3	38
Non indica	–	3	–	2	5
Totale	25	21	2	6	54

I due terzi degli alunni stranieri osservati è in ritardo: il 43% di un anno scolastico e il 24% di due o più anni. Solo un terzo è in pari con l'età anagrafica. Il divario rispetto al curriculum regolare aumenta con il progredire del livello scolastico. Se si considera che gran parte dei bambini e ragazzi osservati sono neo-arrivati, risulta evidente che il ritardo discenda da una sorta di "bocciatura iniziale": l'alunno neoarrivato viene inserito in una classe inferiore, anche di due anni rispetto alla sua età. Questo spiega, in gran parte, perché la metà degli alunni stranieri nelle primarie è in ritardo di un anno. Per le superiori – dove metà degli studenti è in ritardo di due o più anni –, al ritardo iniziale possono sommarsi ripetute bocciature; da qui l'accumulo di ulteriore ritardo, che può incidere nella frequenza regolare e nel successivo abbandono. La grande maggioranza degli allievi osservati (l'85%) ha comunque seguito regolarmente l'anno scolastico; rari i casi di frequenza con "molte assenze" e "saltuarie", concentrati soprattutto nella scuola superiore.

Un'ultima osservazione riguarda le risposte dei docenti alla domanda sulla conoscenza di altre lingue dell'allievo "osservato" (oltre alla L1): tanti "no", qualche "sì", talvolta accompagnato dall'indicazione di una conoscenza scolastica della lingua inglese e/o francese. L'impressione è che su questo punto, tranne alcune eccezioni, i docenti "osservatori" abbiano trovato difficoltà nell'approfondire la richiesta¹.

¹ Sul punto vedi le osservazioni di Caterina Bertelli.

Tab. 14. Ritardo scolastico per ordine di scolarità (tot. risposte: 54)

LIV. ISTRUZ.	IN PARI	UN ANNO INDIETRO	DUE O PIÙ ANNI INDIETRO	TOTALE
Primaria	41%	50%	9%	100%
Sec. I grado	33%	47%	20%	100%
Sec. II grado	24%	29%	47%	100%
Totale	33%	43%	24%	100%

b) Risultati scolastici e progetti futuri

Le informazioni e i dati che adesso esamineremo sono stati raccolti attraverso il questionario/sollecitatore riportato nell'ultima pagina del Quaderno (Sezioni 1. *Inserimento scolastico* e 3. *Progetti per il futuro*). Qui si chiedeva all'alunno – attraverso la mediazione del docente/i – di indicare chi gli avesse consigliato quella scuola, quali fossero i risultati scolastici oggi e quali erano nel paese di origine, come si trova a scuola, quali le materie più difficili, quali i progetti futuri (studio, lavoro...).

Occorre premettere che solo circa la metà dei Quaderni presentano compilata questa parte: spesso è stata lasciata in bianco o risulta incompleta. Ciò è vero soprattutto per i docenti delle primarie, i quali in più occasioni – anche annotandolo sullo strumento – hanno spiegato che dopo aver letto il sollecitatore da proporre al bambino osservato, si è deciso di non somministrarlo o di non portarlo a termine poiché il bambino aveva mostrato un certo disagio. Alcune domande sono state considerate “ostiche”, per comprensione e per imbarazzo provocato nel minore.

In effetti, gran parte degli “item” presenti nella Sezione 3 del sollecitatore è stata pensata guardando soprattutto agli studenti delle superiori. A questi, dunque, saranno riferite buona parte delle informazioni qui raccolte.

L'orientamento. Rispetto ai soggetti che hanno influito nella scelta della scuola, la metà circa dei ragazzi evidenzia il ruolo svolto dalla famiglia o da un familiare (la mamma in primo luogo, ma anche la sorella, la zia, la cugina...). Un terzo dei ragazzi osservati mette in risalto il ruolo dei professori delle medie; gli “amici”, il centro giovani, il datore di lavoro di un familiare, la lettura di un libretto informativo, ma anche la “scelta personale” completano il panorama delle risposte. Come è intuitivo, talvolta è il contributo di più di una di queste figure ad aver orientato la scelta futura.

Le relazioni con i compagni. I bambini e i ragazzi delle primarie e delle medie affermano di trovarsi “bene/molto bene” a scuola, mentre i ragazzi delle superiori sono divisi a metà tra chi dice di trovarsi “bene” e chi invece dice “bene e male” o “così così”. Ci si trova bene soprattutto “con i professori” – “perché sanno ascoltarci”, “sono tutti così gentili...” –, ma anche “con i compagni”; c'è poi chi dice di trovarsi bene “perché mi piace scrivere...”. Solo un ragazzo, tra quelli che hanno risposto, afferma di trovarsi “male”.

Rispetto alle dinamiche relazionali nella classe, l'opinione espressa dagli insegnanti “osservatori” (in una domanda contenuta nella prima parte del Quaderno) è forse meno “ottimistica”: i rapporti tra gli alunni sono ritenuti in genere buoni

e molto buoni (“fra gli alunni c’è rispetto, collaborazione, disponibilità ad aiutare...”, “relazioni positive che proseguono anche nell’extrascuola...”, “clima positivo e amichevole... pochi i casi di litigio e sempre legati a uno/due bambini, gli stessi...”); ma almeno per un terzo delle classi “osservate” – soprattutto le prime classi superiori – le relazioni fra i pari diventano “difficili”, si riscontrano elementi di divisione e tensione (“a volte il clima nella classe non è molto sereno e ci sono situazioni di scontro”, “classe divisa in gruppi...”, “classe eterogenea per la presenza di gruppi non ancora integrati”, sono alcune delle espressioni utilizzate)².

Le materie con i risultati migliori/peggiori. Estremamente difficile, se non impossibile, fare una sintesi dell’ampia gamma di risposte diversificate contenute nei Quaderni alle domande “quali sono le materie più difficili?” e “... in quali riesci meglio?”. Ogni alunno ha una sua risposta e un suo personale elenco di materie (c’è anche chi risponde “tutte” o “quasi tutte”). Semplificando, possiamo individuare alcune corrispondenze: ad esempio, l’area linguistica – italiano soprattutto, ma anche il francese e l’inglese – è spesso indicata come la più “ostica”, dove l’alunno sa di avere difficoltà. Storia, geografia, scienza sono per i più altrettante materie “problematiche” (“perché ci sono più vocaboli”, spiega una allieva). Per le superiori il blocco delle materie scientifiche è richiamato con frequenza. I bambini e i ragazzi stranieri sentono di riuscire meglio nelle materie dell’area artistica (disegno, musica, arte...) e delle scienze motorie. Molti tuttavia tengono a sottolineare anche l’italiano, la matematica, la geografia, le attività di laboratorio per le superiori.

Per affrontare le difficoltà legate all’impegno scolastico gli allievi stranieri hanno individuato alcune figure di riferimento: l’insegnante/gli insegnanti raccolgono la maggioranza delle adesioni (oltre il 40%); seguono il compagno/i compagni di classe (18%), gli amici (“la mia migliore amica”, “la mia amica cinese”...: 12%), un familiare (“il babbo perché parla italiano”, “la mamma”, “mia sorella”...: 12%), il mediatore linguistico-culturale, nonché “la signora del doposcuola”, “internet”... Pochissimi coloro che rispondono “nessuno”.

I risultati scolastici. Due domande sollecitavano l’allievo ad esprimersi sui propri risultati scolastici, oggi in Italia e, in passato, nel paese di origine. In tal modo si è cercato di far emergere l’“immagine” e la percezione che lo stesso ha del suo andamento scolastico. Occorre dire che almeno un terzo degli alunni che si è cimentato con il sollecitatore non ha risposto ad entrambe o ad una delle due domande (la prima in particolare): dice di “non sapere”, o risponde con “un sorriso”, come annota una maestra che ha rivolto la domanda in forma orale; casi questi che evidenziano spesso un disagio dell’alunno a “raccontarsi”.

Non è qui possibile svolgere un’analisi accurata delle risposte, perché richiederebbe di considerare e approfondire molti altri fattori individuali. Limitandosi a segnalare le frequenze delle risposte fornite, si evince che i propri risultati scolastici sono considerati:

- “buoni” e “molto buoni” da un terzo degli alunni osservati;
- “sufficienti”, “così così”, “abbastanza bene”... per circa la metà;

² Per questi aspetti, vedi il contributo di Elio Gilberto Bettinelli.

- “non buoni”, “insufficienti” per un quarto. Molti di questi studenti ci tengono a precisare che è così “perché non capisco l’italiano”.

Nel rapporto con i risultati scolastici conseguiti dall’alunno nel paese di origine, l’andamento scolastico odierno viene giudicato peggiorativo e penalizzante: nel paese di origine era “meglio di qui”, “molto meglio di ora”, sono espressioni che troviamo con una certa frequenza; c’è poi chi con orgoglio dichiara di essere stato nel proprio paese “il primo della classe”.

Leggendo le risposte sui risultati scolastici, di oggi e di ieri, si ricava l’impressione che coloro che oggi ritengono di avere risultati “non buoni”, nel paese di origine presentavano egualmente risultati “non soddisfacenti”; ma coloro che dicono di andare “così così” o raggiungono la sufficienza nella scuola italiana dichiarano di aver avuto risultati scolastici “più che sufficienti” o “buoni” nel paese di origine, e così via con questo andamento “al rialzo” rispetto al qui e ora.

Tab. 15. Risultati scolastici in Italia. Cosa pensano gli alunni (tot. risposte: 30)

LIV. ISTRUZ.	NON BUONI	SUFFICIENTI	BUONI/MOLTO BUONI	TOTALE
Primaria	–	50%	50%	100%
Sec. I grado	30%	30%	40%	100%
Sec. II grado	21%	58%	21%	100%
Totale	20%	47%	33%	100%

Tab. 16. Risultati scolastici nel paese di origine. Cosa dicono gli alunni (tot. risposte: 28)

LIV ISTRUZ.	NON BUONI	SUFFICIENTI	BUONI/MOLTO BUONI /OTTIMI	TOTALE
Primaria	–	33%	67%	100%
Sec. I grado	14%	29%	57%	100%
Sec. II grado	–	8%	92%	100%
Totale	4%	21%	75%	100%

Progetti futuri. Una prima domanda della Sezione 3 del questionario/sollecitatore era espressamente rivolta agli studenti delle secondarie di I grado, in particolare della 3^a media (“Che scuola vuoi fare dopo le medie? Dopo la terza media?”). Poche le risposte: prevalgono l’ITIS, l’Istituto Turistico e, in un solo caso, il Liceo.

Più significative le risposte alle altre domande rivolte agli studenti delle superiori. Alla domanda “vuoi fare l’Università? e quale facoltà?”, hanno risposto sì quasi 7 ragazzi su 10, gli altri dicono di no o di non sapere ancora cosa faranno. Tra coloro che intendono proseguire gli studi vi è chi ha già le idee chiare sulla facoltà da seguire: informatica è quella più gettonata, poi c’è chi vuol fare lingue, chi la scuola di moda, medicina, una facoltà artistica... Fare l’università “sarebbe il mio sogno, ma una facoltà dove si studia italiano e cinese”, precisa una studentessa cinese.

Alla domanda “Che lavoro ti piacerebbe fare?” i ragazzi hanno offerto un catalogo di professioni molto ampio. Fare l’informatico o il “tecnico dei computer” e lo stilista sono i lavori che registrano più di una preferenza, il primo prescelto dai

ragazzi e il secondo dalle ragazze; poi troviamo carrozziere, elettricista, infermiera, maestra (“professoressa di francese!”), veterinaria, fumettista, architetto, ingegnere...

Tali risposte ritornano anche nella domanda successiva, più ampia della precedente, che cercava di indagare sui “progetti futuri”. E dunque, i ragazzi e le ragazze straniere vorrebbero: lavorare (“lavorare, se possibile, nei fumetti”, “come infermiera”, “stage alberghiero”), ma anche studiare. Vorrebbero “avere una famiglia mia e rimanere in Italia”, o, al contrario, “tornare in Cina”, “tornare in Romania”. Chi vuole viaggiare (“viaggiare e conoscere Parigi”) e chi dice “ne ho tanti di progetti...” ma non ne cita neppure uno, o chi sconsolato dice: “ancora non lo so...”.

Ma tra i loro progetti e le attese dei genitori a volte si apre un varco, benché – occorre precisare – quest’ultime sono qui mediate dalla lettura dei figli. In generale, genitori e figli sembrano avere le idee molto chiare; rari i “non so”, i “non lo so ancora”. Soprattutto i primi – come tutti i genitori – esprimono grandi attese per il futuro dei figli, ma anche grande concretezza e una “impazienza” nel vedere un ritorno sull’investimento educativo: così vogliono “che mi laurei e non perda tempo” (ragazza eritrea); “che faccia l’università e diventi dottoressa” (ragazza filippina); “che io sia qualcuno” (ragazzo peruviano); “che finisca la scuola poi... ci penso io”, scrive deciso uno studente peruviano.

C’è chi vorrebbe studiare, ma i genitori per lui vogliono “lavoro subito” (ragazzo cinese); chi tornare al paese di origine, ma i familiari preferirebbero che si facesse un

Tab. 17. Progetti per il futuro

NAZIONALITÀ E M/F	VUOI FARE L'UNIVERSITÀ? QUALE FACOLTÀ?	QUALE LAVORO VORRESTI FARE?	QUALI SONO I TUOI PROGETTI PER IL FUTURO?	CHE PROGETTI HANNO I TUOI GENITORI PER IL TUO FUTURO?
Romena (M)	sì, informatica	informatico	non lo so ancora	non lo so
Peruviana (M)	sì	informatico	...	non lo so
Indiana (M)	sì, informatica	informatico	io ne ho tanti di progetti...	ne hanno tantissimi di progetti per il mio futuro...
Kosovara (M)	no	carrozziere	lavorare	carrozziere
Ecuadoregna (F)	sì, medicina	veterinaria	avere una famiglia mia e rimanere in Italia	studiare e non andare a fare assistenza come mia mamma
Cubana (F)	sì, lingue	professoressa di francese	viaggiare, conoscere Parigi	che impari le lingue e mi faccia una professionalità
Filippina (F)	sì	infermiera	infermiera	condividono la mia scelta
Serba (F)	no	non lo so	stage alberghiero	...
Cinese (F)	sì, scuola di moda	stilista	tornare in Cina	finire le superiori
Peruviana (M)	sì, ambito artistico	fumettista	lavorare, se possibile, nei fumetti	finire la scuola e poi... ci penso io
Romena (M)	no	elettricista	tornare in Romania	lavorare in Italia
Romena (F)	sì, scuola di moda	stilista	viaggiare	concordano con i miei progetti
Cinese (M)	sì, dove si studia italiano e cinese	maestra	vorrei studiare	lavoro subito

lavoro qui in Italia o finisse gli studi (ragazzo romeno e ragazza cinese); chi vorrebbe lavorare e i familiari vedono il suo futuro da carrozziere (ragazzo kosovaro), e così via.

■ 4. NOTA CONCLUSIVA

Il percorso di ricerca-azione realizzato con i docenti fiorentini ha segnato una nuova tappa nella pluriennale sperimentazione del Quaderno dell'integrazione – nonché una sua nuova formulazione –, confermando la capacità di questo strumento a interrogarci sull'efficacia delle modalità di accoglienza, sulle scelte pedagogiche e didattiche, sul clima relazionale a scuola e nei luoghi di vita, dando la possibilità a ciascun docente di proporre e confrontare il proprio punto di vista sullo stesso alunno e sulla classe.

Come è nato questo strumento? Il Quaderno è stato elaborato agli inizi del Duemila in un momento in cui grande era l'attenzione ai cosiddetti "indicatori di integrazione". La Commissione per le Politiche d'integrazione degli immigrati aveva pubblicato due voluminosi Rapporti (Zincone, 2000 e 2001) e molte ricerche, nelle quali lo studio e l'analisi degli indicatori assumeva, in molti casi, un posto di primissimo rilievo. È in quegli anni che Graziella Favaro sviluppa autonomamente una riflessione sugli indicatori di integrazione in ambito scolastico: quali indicatori si possono utilizzare per leggere la situazione di inserimento di ciascun bambino straniero e il suo percorso d'integrazione? La proposta partiva dalla definizione di integrazione che la citata Commissione per le Politiche di integrazione aveva elaborato e posto alla base del "modello migratorio" italiano e che prevedeva due grandi riferimenti e attenzioni (*integrazione come integrità e integrazione come interazione*). Graziella Favaro individuò tre dimensioni e sei indicatori di integrazione che possono essere ricondotti ai piani dell'apprendimento, delle interazioni, dell'identità personale. Nel gennaio 2001, li espose per la prima volta ad Arezzo, in occasione di un convegno rivolto ai dirigenti scolastici (Favaro, 2001). Ebbe la fortuna di ascoltarla nel seminario aretino e da lì nacque l'idea e la proposta di tradurre ogni indicatore in una serie di punti da osservare: da uno schema generale alla sua traduzione in una sorta di diario operativo. Nel giro di un mese arrivammo alla stesura di una bozza definitiva dello strumento. Una bozza da sperimentare, da migliorare, quindi assolutamente aperta a suggerimenti e proposte. Ma, in primo luogo, occorreva verificarne l'utilità come strumento formativo.

Così nasce il Quaderno dell'integrazione, nella versione sperimentata con gruppi di insegnanti all'interno di percorsi accompagnati, ad Arezzo, Padova, Milano, Pesaro (Favaro, Luatti 2004; Debetto 2006). E in forma individuale da molti altri insegnanti. Nasce come uno strumento di accompagnamento, di ricerca-azione, essenzialmente di formazione per i docenti, attraverso il quale sollecitare in forma strutturata la riflessione e l'osservazione dell'insegnante, ed eventualmente consentirgli di regolare il suo intervento, di "aggiuntando il tiro". Ha avuto una sperimentazione, una diffusione non solo geografica, ma anche nei diversi ordini di istruzione. Eppure, nonostante la diversità dei contesti geografici e scolari, i docenti che si sono cimentati con lo strumento, proprio grazie ad esso, hanno fatto nuove scoperte. Come è avvenuto nell'esperienza fiorentina.

Ad esempio, pur limitandoci ai temi affrontati in questo capitolo, è emerso come la semplice richiesta dello strumento sui dati relativi alla scuola ha fatto sì che gli insegnanti – come da loro espressa dichiarazione – si siano informate maggiormente, venendo così a scoprire cose che semplicemente non sapevano. Una ragazza filippina con un pregresso inserimento nella scuola italiana e il suo andirivieni tra il paese di origine e l'Italia, tra un sistema scolastico e un altro, era del tutto ignorato dal docente, prima che questi, con sua grande sorpresa, non ne avesse fatto conoscenza, grazie ad una specifica domanda del Quaderno.

Questa prima parte dello strumento, proprio perché generale sul contesto, è stata oggetto di numerose e differenti richieste e chiarimenti, emerse sia durante gli incontri, sia tratte dalla lettura dei Quaderni. Vediamole, in estrema sintesi:

- *ampliamento degli item.* Con il Quaderno si vorrebbero approfondire anche altri aspetti, quali il rapporto con la famiglia, le ricadute delle iniziative interculturali della scuola ecc. ma ciò a nostro avviso non è sempre possibile, perché vi è il rischio di appesantire lo strumento e rendere più faticosa la sua compilazione, allontanando così docenti da un suo diffuso utilizzo. Per affinare l'analisi e la conoscenza di molti altri aspetti, tutti degni di essere approfonditi, vi possono essere – e vi sono – altri strumenti di osservazione e di monitoraggio;
- *interventi sul linguaggio e sulla terminologia.* Si evidenzia la necessità di chiarire e concordare il significato di alcuni termini presenti nel Quaderno; ad esempio, occorre chiarire cosa debba intendersi per alunni “italofoni”, per eventi di blocco/sblocco nel processo di integrazione, ma anche a quale criterio occorre far riferimento per esprimere la valutazione e così via;
- *distinguere tra percezioni e dati oggettivi.* Alcuni docenti hanno evidenziato l'opportunità di distinguere, anche visivamente, le parti del Quaderno che chiedono al compilatore di esprimere percezioni, valutazioni personali, da quelle parti che invece chiedono dati precisi. Abbiamo visto difatti come, soprattutto la prima parte del Quaderno, alterni richieste “oggettive” con valutazioni.

Si tratta di appunti, osservazioni, proposte che hanno contribuito a migliorare e arricchire la nuova proposta di Quaderno.

In conclusione, una riflessione sulle modalità con cui è stata condotta l'osservazione: sembra di poter dire, anche per le parti del Quaderno prese qui in esame, che la compilazione prevalente ad opera di “unità” formate da due o più persone, si sia rivelata la scelta ottimale, perché ha realmente consentito il confronto, ha messo insieme più osservazioni, anche se talvolta contrastanti; è divenuta dunque un'occasione preziosa per allargare le prospettive e le conoscenze.

LA COMPETENZA NELLA L2

di Arcangela Mastromarco

■ 1. ALCUNE PREMESSE

Tra gli indicatori proposti da Graziella Favaro, la conoscenza dell'italiano come lingua seconda costituisce un fattore di integrazione determinante per l'inserimento nella comunità di parlanti nativi e per il successo scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana.

“[...] L'acquisizione e l'apprendimento dell'italiano rappresenta una componente essenziale del processo di integrazione: costituiscono la condizione di base per capire ed essere capiti, per partecipare e sentirsi parte della comunità, scolastica e non.”¹

Nei quaderni proposti agli sperimentatori delle scuole di ogni grado di Firenze, una parte specifica è stata dedicata alla rilevazione dei livelli di competenza linguistica, distinti per abilità (ascoltare, parlare, leggere, scrivere) e compiti (l'italiano per comunicare, l'italiano per lo studio).

Ai sei livelli previsti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (in seguito QCE), su richiesta dei docenti facilitatori dei Centri di Alfabetizzazione, in considerazione del numero di alunni neoarrivati nel corso dell'anno scolastico, è stato aggiunto un livello “pre-basico”, mentre, probabilmente per la stessa ragione, non sono stati presi in considerazione i due livelli avanzati C1 e C2.

Ai docenti è stato chiesto anche di indicare le modalità utilizzate per la rilevazione.

Prima di passare all'analisi dettagliata dei dati emersi, è necessario richiamare l'attenzione su alcuni elementi che hanno caratterizzato nello specifico la rilevazione della competenza nella L2 all'interno del Quaderno dell'integrazione “Un passo dopo l'altro”:

- nella ricerca, di tipo più qualitativo che quantitativo, il numero di alunni di cui è stata descritta la conoscenza della L2 è molto limitato (21 quaderni compilati delle primarie, 14 delle scuole superiori di primo grado, 13 delle scuole superiori di secondo grado) e non permette di disegnare un percorso comune di acquisizione che si possa minimamente estendere e generalizzare;
- il campione, che inizialmente era stato selezionato sulla base della data di arrivo (da 0 a 2 anni), è stato successivamente modificato perché nel corso della ri-

¹ Dal documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, ottobre 2007, p. 12 (www.istruzione.it).

II. Competenza Linguistica*

Italiano per comunicare

LIVELLI/ABILITÀ	ASCOLTARE	PARLARE	LEGGERE	SCRIVERE
Pre-basico				
A1				
A2				
B1				
B2				

Italiano per lo studio

LIVELLI/ABILITÀ	ASCOLTARE	PARLARE	LEGGERE	SCRIVERE
Pre-basico				
A1				
A2				
B1				
B2				

Come è stata rilevata la competenza in L2?

* Pagina 10 del Quaderno dell'integrazione.

cerca si sono aggiunte le scuole secondarie di II grado e nuovi docenti sperimentatori che hanno sottoposto il quaderno anche ad allievi presenti da più anni. Le osservazioni riguardano infatti tanto neoarrivati, quanto alunni arrivati da numerosi anni e pertanto la correlazione “livelli di competenza/periodi permanenza” può risultare significativa solo rispetto al singolo alunno e all’interno di target specifici in cui non vi siano differenze rilevanti tra i vari periodi;

- i docenti sperimentatori che avevano a disposizione tutte le scale esemplificative di descrittori proposte dal QCE², hanno utilizzato le scale e i descrittori linguistici che meglio conoscevano;
- la competenza linguistica è stata osservata attraverso i materiali per la valutazione già in uso presso i Centri di Alfabetizzazione del Comune di Firenze perché è mancato il tempo per costruire schede di osservazione ad hoc. Da anni tutti i Centri, oltre a condividere le modalità di lavoro, hanno elaborato e messo in comune una serie di strumenti uniformi, tra i quali il testing, anche grazie alla pluriennale collaborazione con l’Università di Siena;
- la correlazione “livelli di competenza/intervento specifico” non sembra significativa perché per tutti gli alunni sono stati previsti momenti specifici di facilitazione. Il dato positivo che emerge è che in tutte le scuole di Firenze che hanno partecipato alla ricerca, sebbene con un’attenzione minore nelle scuole secondarie di secondo grado, vengono attivati dispositivi di vario genere per l’insegnamento della L2, come è possibile osservare nella seguente tabella.

² Vedi Appendice B del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, Consiglio d’Europa, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002.

Tab. 1. Correlazione livelli di competenza e intervento specifico

INTERVENTO SPECIFICO	RILEVAZIONE COMPETENZE INIZIALI	PROGRAMMAZ. CONDIVISA	ADATTAMENTO DEL PROGRAMMA	INSEGNAMENTO ITALIANO L2	AIUTO ALLO STUDIO NEL TEMPO EXTRASCOL.	ALTRO
Primarie	16	11	15	19	2	1
Sec. I grado	12	8	12	15	5	5
Sec. II grado	10	1	6	7	5	3
Totale	38	20	33	41	12	9

Tutte queste premesse sottolineano ulteriormente il carattere formativo e di ricerca del progetto “Un passo dopo l’altro” che vuole fotografare il più possibile la situazione di partenza per muovere verso nuove proposte e individuare soluzioni ai problemi emersi nel corso delle rilevazioni.

■ 2. LE SCUOLE PRIMARIE

Hanno partecipato alla ricerca 9 scuole primarie di Firenze, per un totale di 21 quaderni utili alla riflessione specifica sui livelli di competenza nella L2 (in un Quaderno, non è stata compilata la parte relativa alla competenza linguistica).

Tab. 2. Riepilogo scuole primarie*

	ALUNNO	ANNI DI PERMANENZA	ETÀ ARRIVO	IN PARI	ITALIANO PER COMUNICARE				ITALIANO PER LO STUDIO			
					ASCOLTARE	PARLARE	LEGGERE	SCRIVERE	ASCOLTARE	PARLARE	LEGGERE	SCRIVERE
1	Kosovo	0	7	0*	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE
2	Cina	2	8	1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1
3	Kenia*	2	6	0	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
4	Cina	1	10	1	A1	PRE	A1	A1	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
5	Cina	2	10	1	B1	A2	B1	A2	B1	A2	B1	A2
6	Albania	1	9	0	A2	A2	A1	A1	A1	A1	PRE	PRE
7	Romania	3	8	1	A2	A2	A1	A1	A1	A1	PRE	PRE
8	Romania	1	9	1	A2	A2	A2	A1	PRE	PRE	A1	A1
9	Perù	0	11	1	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE
10	Romania	1	11	1	A1/A2	A1/A2	A2	A1/A2	A1	A1	A1	A1
11	Cina*	0	7	0	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE
12	Perù	1	8	1	A2	A2	A2	A2	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
13	Romania	1	9	2	A2	A2	A2	A2	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
14	Francia	0	10	0	B1	A2	B1	A2	A2	A1/A2	B1	A2
15	Perù	1	10	0	B2	A2/B1	A2	A1/A2	B2	A2/B1	A1/A2	A1/A2
16	Albania	1	11	1	B2	B1	B1	B1	B1	B1	B1	B1
17	Cile*	0	12	2	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE
18	Perù	1	9	0	A2	A2	A2	A2	A1/A2	A1/A2	A2	A1/A2
19	Flippine	1	6	0	A1	A1	A1	A1	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
20	Perù	2	9	0	B1	B1	A2	A2	B1	B1	A2	A2
21	Perù	2	10	1	B2	B2	B2	B1	B2	B1	B1	B1
22	Flippine	1	11	1	A1	A1	A1	A1	A1	PRE	A1	PRE

* Note: 0*: lo zero indica che non vi sono anni di ritardo scolastico; N.R.: Non Rilevato; Kenia*: alunno adottato; Cina*: alunno pendolare; Cile*: alunno adottato

Nella tabella, oltre all'indicazione dei livelli, sono state riportate solo alcune voci in relazione diretta con l'acquisizione della L2:

- il numero di anni di permanenza. La correlazione “livelli di competenza/periodi permanenza”, nel caso delle scuole primarie in cui la differenza tra gli anni di permanenza va da 0 (gli alunni arrivati nel corso del 2008) a massimo 3 anni, potrebbe dare risultati interessanti;
 - l'età dell'alunno al momento dell'arrivo in Italia. Nelle scuole primarie osserviamo una varietà che va dai 6 agli 11 anni, con l'eccezione dell'alunno cileno adottato;
 - l'inserimento in una classe di pari o meno e quindi l'esposizione ad un input linguistico adeguato all'età;
 - indirettamente, dalla nazionalità, è possibile ricavare la lingua madre degli alunni.
- La lettura della tabella ci permette di formulare alcune osservazioni:
- a) i livelli di competenza nell'italiano per lo studio sono più bassi rispetto a quelli dell'italiano per la comunicazione;
 - b) se si escludono gli alunni collocati nei livelli pre-basici, in molti casi (4 netti) il livello tra le varie abilità appare completamente indifferenziato, diversamente da ciò che è emerso in altre ricerche analoghe³ in cui i livelli relativi alle abilità di comprensione risultavano chiaramente più alti rispetto a quelli relativi alla produzione, confermando così quanto affermato da numerosi studi. Una spiegazione credibile è che i docenti, che hanno usato prevalentemente la scala globale del QCE, non hanno avuto a disposizione descrittori più specifici. Questo fenomeno segnala la necessità di un lavoro preliminare di formazione sul QCE in generale e sulle scale esemplificative di descrittori in particolare;
 - c) alla stessa ragione, probabilmente, vanno attribuite le incertezze sul livello in cui collocare gli alunni (vedi per es. A1/A2). In questo caso, per poter rappresentare graficamente i risultati della rilevazione, è stato necessario attribuire un giudizio netto. Il criterio utilizzato è stato quello di ripartire equamente gli aggiustamenti per eccesso e per difetto;
 - d) tutti gli alunni neoarrivati nel corso del 2008 si trovano nel livello pre-basico, ad eccezione dell'alunno francofono che ha raggiunto il *Livello soglia*, nella comprensione scritta e orale, già nel primo anno di permanenza nel nostro paese;
 - e) la motivazione più probabile alla non rilevazione della competenza nell'italiano per lo studio (5 quaderni su 21) può dipendere dalla scelta, molto frequente nella scuola primaria, di rimandare lo studio delle discipline al momento in cui gli alunni abbiano raggiunto un maggiore livello di conoscenza della L2;
 - f) rispetto alla correlazione “livelli di competenza/LM”, la limitatezza di dati e la varietà di sistemi linguistici di provenienza non permette alcuna osservazione significativa. Si può affermare che i livelli più alti di competenza vengono attribuiti ad alunni di lingua ispano-americana non neoarrivati, con l'eccezione dell'alunno sinofono n. 5 che, a parità di anni di permanenza (2), raggiunge il livello B1 nella comprensione scritta e orale;

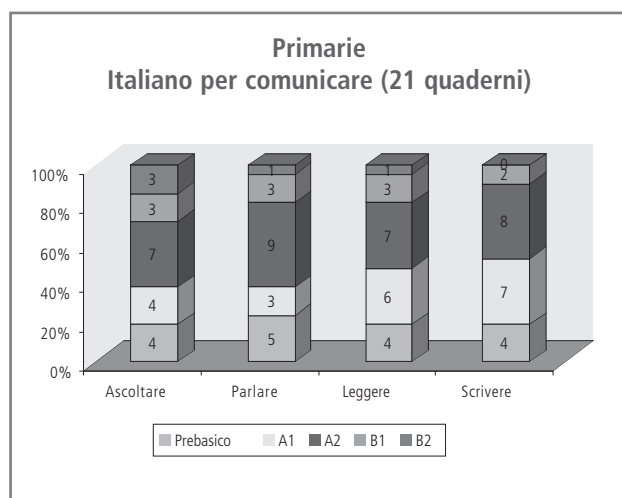
³ Vedi Istituto Thourar-Gonzaga, *Indicatori di integrazione*, Milano, maggio 2006.

- g) infine, sebbene si possa affermare che un anno di ritardo scolastico non sembra problematico rispetto all'acquisizione della L2, colpisce che solo 9 alunni su 22 siano stati inseriti nella classe corrispondente alla loro età anagrafica e possano perciò interagire linguisticamente con coetanei.

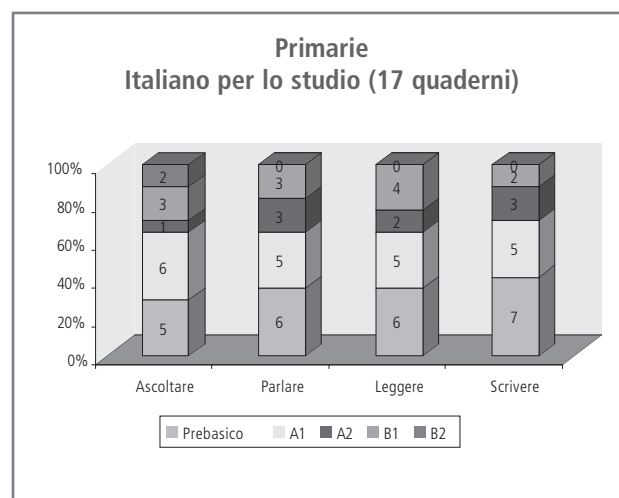
Tenendo conto che la media matematica degli anni di permanenza è di 1,04, se passiamo ad analizzare in dettaglio i livelli di competenza nell'italiano per la comunicazione (21 quaderni utili), possiamo osservare che:

- dopo un anno di permanenza gli alunni si fermano prevalentemente al *Livello elementare* (A1, A2);
- i *Livelli intermedi* (B1 e B2) vengono raggiunti da una minoranza di alunni;
- nel livello A2, le abilità di produzione vengono sviluppate maggiormente rispetto a quelle di ricezione;
- nei *Livelli intermedi* la produzione scritta rimane l'obiettivo più difficile da raggiungere.

Graf. 1. Italiano per comunicare. Scuole primarie



Graf. 2. Italiano per lo studio. Scuole primarie



Nell'italiano per lo studio possiamo fermare l'attenzione sui seguenti punti:

- come già rilevato, i livelli sono più bassi rispetto all'italiano per comunicare;
- la maggioranza degli alunni si colloca tra il livello pre-basico e quello di *contatto* (A1);
- nella produzione scritta, solo 2 alunni raggiungono il livello B1.

La scelta di riportare per esteso le risposte alla domanda relativa alle modalità utilizzate per la rilevazione dipende dalla varietà e dalla disomogeneità delle informazioni emerse.

Tab. 3. Rilevazione competenze linguistiche. Scuole primarie

	SCUOLA	ANNI DI PERMANENZA	RILEVAZIONE
1	IC Manzoni Baracca	0	Per alunni di classe prima non previsto inserimento Centri di Alfabetizzazione
2	Il Circ. Did. Sesto F.no	2	Lettura di immagini, semplici test di comprensione, dialoghi scrittura di semplici frasi
4	Duca D'Aosta	1	Questionario con mediatore e facilitatore, test di ingresso e una serie di prove in itinere
5	IC Manzoni Baracca	2	Test ingresso laboratorio ital2 (adattato da Centro Come)
6	Fanciulli	1	Questionari in L2, colloquio con mediatrice
7	Fanciulli	3	Questionari in L2, colloquio con mediatrice
8	Fanciulli	1	Questionari in L2, colloquio con mediatrice
9	IC Barsanti e De Filippo	0	Non rilevata per problemi linguistici
10	IC Barsanti e De Filippo	1	Test di verifica iniziale, finale, intermedia
11	IC Manzoni Baracca	0	Per alunni di classe prima non previsto inserimento Centri di Alfabetizzazione
12	Petrarca	1	Schede, domande di comprensione, scrittura di testi
13	Petrarca	1	Schede, domande di comprensione, scrittura di testi
14	Galliano Rossini	0	Dialoghi, interrogazioni orali e schede
15	IC Manzoni Baracca	1	Prove costruite ad hoc dalle docenti facilitatrici
16	M.L. King	1	Attraverso le schede di rilevazione del Centro Giufà e con schede individualizzate a scuola
17	A. Frank	0	Non è stata rilevata
18	A. Frank	1	Test di verifica
19	Petrarca	1	Colloquio orale, dialogo e schede
20	M.L. King	2	Attraverso il facilitatore linguistico
21	Nencioni	2	Lettura di testi, compilazione di tabelle, riassunto, presentazione orale, brainstorming
22	Nencioni	1	Esercizi in classe di vario genere (<i>cloze</i> , abbinamento parole immagini, giochi, comprensione del testo, tutto per iscritto)

Ecco gli elementi più rilevanti sui quali è importante riflettere, in vista di una ricerca più estesa:

- dalle risposte emerge una grande varietà di modalità di valutazione. Comportamenti omogenei si possono riscontrare solo all'interno della stessa scuola;
- le risposte si riferiscono a volte ai tempi, a volte alle tecniche di valutazione utilizzate (*cloze*, colloquio orale ecc.) e a volte a chi si è occupato della valutazione;
- per la maggior parte dei neoarrivati non sono state previste prove di verifica;
- dalle risposte emerge l'importanza delle figure del mediatore linguistico-culturale e del docente facilitatore, così come dei Centri di Alfabetizzazione e dei laboratori linguistici.

■ 3. LE SCUOLE
SECONDARIE
DI I GRADO

Le scuole secondarie di primo grado che hanno partecipato alla ricerca sono 10 per un totale di 14 quaderni utili (per l'alunno n. 13 non è stata compilata la parte relativa alla competenza linguistica).

Tab. 4. Riepilogo scuole secondarie di I grado

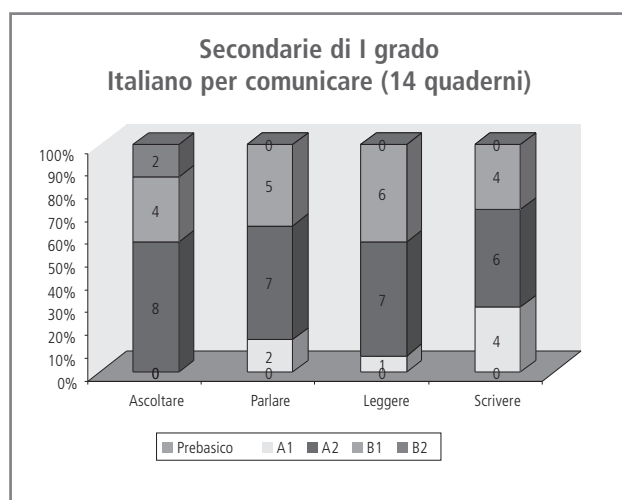
ALUNNO	ANNI DI PERMANENZA	ETÀ ARRIVO	IN PARI	ITALIANO PER COMUNICARE				ITALIANO PER LO STUDIO				
				ASCOLTARE	PARLARE	LEGGERE	SCRIVERE	ASCOLTARE	PARLARE	LEGGERE	SCRIVERE	
1	Filippine	2	13	1	B1	A2	B1	B1	B1	A2	B1	B1
2	Romania	1	14	1	B1	B1	B1	B1	B1	B1	B1	B1
3	Perù	3	9	0	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2
4	Eritrea*	1	11	0	B1/B2	B1	B1	B1	B1	B1	B1	B1
5	Perù	1	15	1	A2	A2	A2	A2	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
6	Cina	2	14	2	A2	A1	A2	A1	PRE	PRE	A1	PRE
7	Romania	1	12	0	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2
8	Romania	4	9	1	A2	A2	A1	A1	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
9	Ucraina	2	12	1	B1/B2	B1/B2	B1/B2	B1/B2	B1	B1	B1	B1
10	Perù	2	11	1	A2	A2	A2	A2	A2	A1	A2	A2
11	Cina	2	12	2	A2	A1	A2	A1	PRE	PRE	PRE	PRE
12	Cina	3	12	2	A2	A2	A2	A1	PRE	PRE	PRE	PRE
13	Cina	4	11	1	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
14	Marocco	3	9	0	B1	B1	B1	A2	A2	A2	B1	A2
15	Marocco	4	8	0	B1	B1	B1	A2	A2	A2	B1	A2

Note. Eritrea*: l'alunno di madre eritrea, ha il padre adottivo italiano.

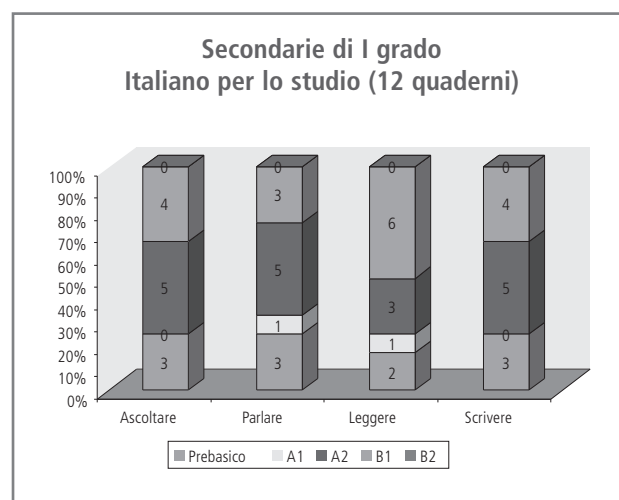
Dalla tabella, in cui risalta l'aumento degli anni di permanenza degli alunni delle scuole secondarie di I grado rispetto a quelli delle scuole primarie, emergono i seguenti punti di attenzione:

- come per le scuole primarie, i livelli di competenza nell'italiano per lo studio sono più bassi rispetto a quelli dell'italiano per comunicare;
- aumentano i casi in cui il livello tra le varie abilità appare indifferenziato, anche se questo dato non è sufficiente per affermare che nelle scuole secondarie di primo grado il QCE e le scale esemplificative di descrittori sono meno conosciuti che nelle primarie;
- diminuiscono invece i casi di incertezza nella valutazione e i giudizi appaiono più netti. Anche in questo caso le valutazioni intermedie sono state corrette in numero pari, per eccesso e per difetto;
- sebbene non vi siano alunni neoarrivati, nella colonna dell'italiano per lo studio possiamo trovare 3 alunni cinesi fermi al livello pre-basico;
- la mancata rilevazione della competenza nell'italiano per lo studio (2 quaderni su 14) non ci dà alcuna informazione utile. I due alunni n. 5 e n. 8 infatti presentano anni di permanenza molto diversi, mentre in comune hanno invece il fatto di non aver raggiunto entrambi il livello B1;

Graf. 3. Italiano per comunicare. Scuole sec. I grado



Graf. 4. Italiano per studiare. Scuole sec. I grado



Nell'italiano per lo studio possiamo evidenziare i seguenti punti:

- come già rilevato, i livelli sono più bassi rispetto all'italiano per comunicare;
- la maggioranza degli alunni si colloca tra il livello pre-basico e quello di *sopravvivenza* (A2);
- leggere per studiare è una abilità in cui il 50% degli alunni si colloca nel livello B1.

Per quanto riguarda le modalità di rilevazione, a quanto già detto per le primarie, vanno aggiunte due osservazioni in particolare:

- la scelta di fare riferimento alle prove CILS dell'Università per Stranieri di Siena che presentano un maggiore grado di condivisione e di esperienza;
- all'opposto invece si colloca la scelta di utilizzare solo le attività di classe per l'alunno cinese n. 11, fermo al livello pre-basico nell'italiano per lo studio.

Tab. 5. Rilevazione competenze linguistiche. Scuole sec. I grado

	SCUOLA	ANNI DI PERMANENZA	RILEVAZIONE
1	Masaccio	2	Verifiche in itinere, rilevazioni laboratorio (produzione scritta e orale, competenza interazione)
2	Ghiberti	1	Test ingresso iniziale
3	P. della Francesca	3	Prove CILS di livello A2 (italiano per com.) Laboratorio linguistico (italstudio)
4	Botticelli-Puccini	1	Laboratorio: test iniziali, test in itinere (racconti di storie, giochi di ruolo, correttezza grammaticale e funzionale)
5	Barsanti	1	Valutazione periodica
6	P. Uccello	2	Questionario di ingresso, attività durante l'anno
7	Rosai-Calamandrei	1	Conversazioni uno a uno, comprensione testi di lettura, test laboratorio Gandhi
8	Rosai-Calamandrei	4	Colloquio iniziale con mediatrice, poi laboratorio Gandhi
9	Gramsci	2	N.R.
10	Pescetti	2	Questionari vari
11	P. Uccello	2	Durante le attività di classe
12	P. Uccello	3	Testi individuali, schede, colloqui
14	Ghiberti	3	Test d'ingresso iniziale, verifiche in itinere
15	Ghiberti	4	Test d'ingresso iniziale, verifiche in itinere

■ 4. LE SCUOLE SECONDARIE DI II GRADO

6 scuole superiori per un totale di 17 quaderni, di cui 3 non compilati nella parte dedicata alla competenza linguistica e 1 non pervenuto del tutto (13 quaderni utili). Come è già stato detto precedentemente, le scuole secondarie di II grado non previste inizialmente, si sono aggiunte alla ricerca solo successivamente. Questo ritardo potrebbe spiegare in qualche modo la mancanza di completezza dei quaderni relativamente alla competenza linguistica.

In evidenza l'aumento notevole del periodo di permanenza del target, da 1 a 14 anni. 1 alunno è nato in Italia e vi risiede stabilmente, mentre 2 alunni rappresentano tipici casi di "pendolarismo" tra l'Italia e il paese d'origine. I due studenti, nati in Italia, sono stati probabilmente affidati a parenti nel proprio paese e poi, a fasi alterne e per periodi più o meno lunghi, sono tornati e iscritti temporaneamente nelle nostre scuole. Entrambi ora risiedono a Firenze da un anno.

Molto significativa inoltre la comparsa dei *Livelli avanzati* (C1 e C2) non presenti, né nei gradi scolastici precedenti, né nella tabella proposta ai docenti ricercatori. Va segnalato che, oltre ai livelli C2 esplicitamente riportati dai ricercatori, anche l'espressione "Raggiunta piena competenza" è stata interpretata come il livello più alto della scala QCE.

Tab. 6. Riepilogo scuole secondarie di II grado

	ALUNNO	ANNI DI PERMANENZA	ETÀ ARRIVO	IN PARI	ITALIANO PER COMUNICARE				ITALIANO PER LO STUDIO			
					ASCOLTARE	PARLARE	LEGGERE	SCRIVERE	ASCOLTARE	PARLARE	LEGGERE	SCRIVERE
1	Cina	2	16	2	B1	B1	B1	B1	A2	A2	A2	A2
2	Romania	1	15	0	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1
3	Perù	2	15	2	A2	A2	A1	A1	A2	A2	A1	A1
4	India	2	16	1	A2	B1	A2	A1	A2	B1	A2	A2
5	Kosovo Rom	14	1	1	A2	A2	A1	A1	A2	A2	A1	A1
6	Ecuador	1	15	1	A2	A1	A1	A1	PRE	PRE	PRE	PRE
7	Cuba	1	17	2	A2	A2	A2	A1	PRE	PRE	PRE	PRE
8	Filippine	1*	16	0	A1	A1	A1	A1	A1	PRE	A1	PRE
9	Serbia	5	11	1	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
10	Cina	4	13	2	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
11	Perù	3	15	2	B1	B1	B1	B1	B1	B1	B1	B1
12	Romania	1	16	2	A1	A1	A1	A1	PRE	PRE	PRE	PRE
13	Cina	1*	11	2	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
14	Quaderno non pervenuto											
15	Marocco	10	6	0	C2	C2	C2	C2	B2/C1	B2/C1	B2/C1	B2/C1
16	Romania	5	12	1	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2
17	Cina	Nato in Italia	Nato in Italia	0	C2	C2	C2	C2	C1/C2	C1/C2	C1/C2	C1/C2

Note. *: alunno nato in Italia, ma pendolare, varie volte, tra il sistema scolastico d'origine e quello italiano.

Ecco le informazioni più importanti che possiamo ricavare dalla tabella:

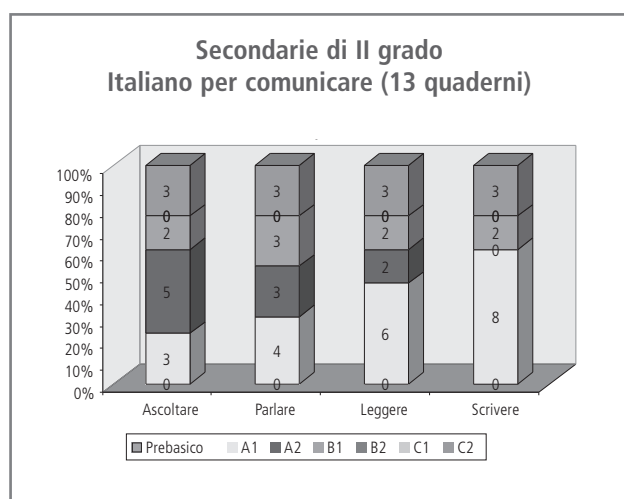
- si conferma quanto già osservato per le scuole di ordine precedente rispetto alla maggiore difficoltà rappresentata dalla lingua per studiare;
- sono molto limitati i casi in cui i livelli tra le varie abilità vengono differenziati, il che sottolinea ancora una volta la necessità di utilizzare descrittori più specifici;
- ancora presenti casi di incertezza nella valutazione, trattati come già illustrato precedentemente;
- i 3 alunni, nel livello pre-basico dell'italiano per lo studio, sono tutti arrivati in Italia da un solo anno;
- 3 casi di mancata rilevazione della competenza linguistica possono avere numerose motivazioni, tra cui, ad esempio, l'assenza del docente specialista;
- nessuna correlazione tra i livelli di competenza e le lingue madri sembra significativa, mentre possiamo osservare che, a parte l'alunno proveniente dal Kosovo (14 anni di permanenza), gli studenti che raggiungono i livelli di competenza più alti (C1 e C2) risiedono in Italia da numerosi anni, o vi sono nati;
- a parte l'alunno nato in Italia e quello residente da 10 anni nel nostro paese, solo 2 studenti su 14 possono comunicare con coetanei, mentre ben 7 su 16

interagiscono linguisticamente con parlanti nativi più giovani di 2 o più anni. È possibile affermare che in questa fascia d'età, in cui i pari costituiscono un modello di riferimento fondamentale per l'apprendimento linguistico, avere a disposizione modelli inadeguati può costituire un fattore di demotivazione all'acquisizione della L2.

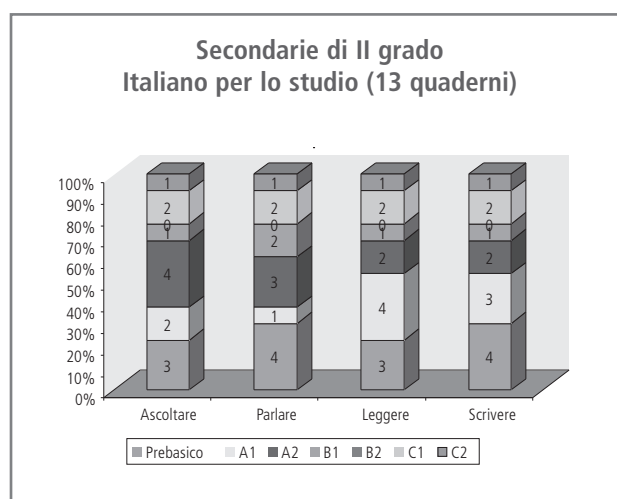
Il grafico relativo all'italiano della comunicazione ci permette di rilevare che:

- la maggior parte degli studenti si colloca nei *Livelli elementari*, in particolare nella scrittura si fermano al *Livello di contatto*;
- 3 alunni su 13 raggiungono il livello C2;
- ai livelli più bassi, le abilità di produzione sono raggiunte da un numero minore di alunni.

Graf. 5. Italiano per comunicare. Scuole sec. II grado



Graf. 6. Italiano per studiare. Scuole sec. II grado



Punti di attenzione:

- la comparsa del livello pre-basico, assente nell'italiano per comunicare;
- la collocazione nel livello C1, di alunni che nell'italiano per comunicare avevano raggiunto invece la piena competenza, sottolinea la difficoltà di raggiungere il *Livello di padronanza* nelle abilità linguistiche necessarie per studiare.

Si impone la stringatezza e la genericità delle risposte rispetto alle scuole di grado precedente. Motivazioni possibili sono la mancanza di docenti specialisti, la minore presenza dei Centri di Alfabetizzazione e forse anche la minore abitudine ad accogliere alunni con cittadinanza non italiana che costituiscono un fenomeno recente nelle scuole secondarie di II grado, mentre invece la loro presenza è ormai consolidata nelle scuole primarie e secondarie di I grado.

Anche qui è presente un caso in cui si fa riferimento alle prove del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena.

Tab. 7. Rilevazione competenze linguistiche. Scuole sec. II grado

	SCUOLA	ANNI DI PERMANENZA	RILEVAZIONE
1	ITCG Calamandrei	2	Test inizio anno
2	ITI Da Vinci	1	Test inizio anno
3	ITI Da Vinci	2	Test inizio anno
4	ITI Da Vinci	2	Test inizio anno
5	ITI Da Vinci	14	Compito in classe
6	Liceo Pascoli	1	Test ingresso
7	Liceo Pascoli	1	Test ingresso Università di Siena
8	ITAS Ginori Conti	1	Osservazione e test ingresso
9	Ist. Prof. Cellini-Tornabuoni	5	Professori di italiano e coordinatore di classe
10	Ist. Prof. Cellini-Tornabuoni	4	Professori di italiano
11	Ist. Prof. Cellini-Tornabuoni	3	Test ingresso
12	Ist. Prof. Cellini-Tornabuoni	1	Test orali e scritti
13	Ist. Prof. Cellini-Tornabuoni	1	N.R.
15	Itis Meucci	10	N.R.
16	Itis Meucci	5	Insegnante di lettere
17	Itis Meucci	Nato in Italia	Insegnante di lettere

■ 5. CONCLUSIONI

La ricerca “Un passo dopo l’altro, pur nelle limitatezza e la disomogeneità del gruppo osservato ci fornisce importanti informazioni rispetto ai principali attori coinvolti: i docenti curricolari e la scuola in generale, i docenti specialisti e i Centri di Alfabetizzazione del Comune di Firenze, gli alunni stranieri che stanno acquisendo l’italiano come seconda lingua.

La scuola e i docenti curricolari:

- più è consolidata nel tempo la presenza di alunni stranieri, più strumenti e dispositivi di facilitazione linguistica sono presenti. Nelle scuole primarie infatti i docenti mostrano di possedere un maggior numero di risorse, sia per l’insegnamento della L2, sia per la valutazione dei livelli raggiunti e del testing. Seguono le scuole secondarie di primo grado e infine quelle superiori, così come il fenomeno delle iscrizioni di alunni con cittadinanza non italiana si è proposto nel tempo;
- la minore frammentazione delle discipline coinvolge tutto il team docente delle scuole primarie, laddove invece nelle scuole secondarie l’inserimento linguistico degli alunni con cittadinanza non italiana viene delegato quasi esclusivamente al docente di lettere;
- la corrispondenza tra età anagrafica ed età scolare non viene avvertita come un fattore determinante per facilitare l’integrazione, sostenere la motivazione all’apprendimento in generale e a quello linguistico in particolare. L’inclusione in un gruppo di pari, oltre che esporre l’apprendente ad un input linguistico adeguato all’età anagrafica, costituisce un requisito indispensabile

per lo sviluppo della socializzazione all'interno del contesto scolastico. Dai numerosi studi che hanno cercato di stabilire quali modelli di lingua vengono scelti di preferenza dagli apprendenti emerge che, nella maggior parte dei casi, i pari vengono preferiti rispetto agli insegnanti e che il proprio gruppo sociale viene preferito rispetto a un altro. Il modello di lingua da imitare è quindi in stretta relazione con l'età e l'appartenenza ad un gruppo di cui ci si riconosce anche temporaneamente membri;

- che la lingua seconda costituisca contemporaneamente l'oggetto e il mezzo di studio sembra essere stato recepito in qualche modo dalle scuole prese in esame, anche se i dati sui livelli raggiunti nell'italiano per lo studio evidenziano un'area a forte rischio di dispersione. L'acquisizione della lingua per studiare richiede attenzioni maggiori e soprattutto prolungate nel corso di tutto il ciclo di istruzione, così come viene formulato dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale che a questo proposito ha introdotto i due nuovi termini, *ItalBase* e *ItalStudio*⁴:

[...] La fase "glottodidattica" prende le mosse contemporaneamente alla prima ma produce risultati in un momento successivo; essa riguarda:

- la definizione di un modello di competenza comunicativa di italiano di base (*ItalBase*) e l'individuazione dei problemi dell'italiano per lo studio (*ItalStudio*), in modo da offrire ai docenti un quadro comune di riferimento;
- la diffusione di strumenti per la definizione dei diversi livelli di competenza di *ItalBase* che tengano conto del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del livello di *ItalStudio* per progettare interventi mirati;
- l'elaborazione e diffusione di modelli operativi sia per le attività in classe sia per quelle in Laboratorio *Ital2*;
- la formazione di docenti di riferimento per le singole scuole e la sensibilizzazione di tutti i docenti sui problemi della facilitazione nella comprensione dell'italiano...

I Centri di Alfabetizzazione e i docenti specialisti:

- la ricerca mette in evidenza il ruolo dei docenti specialisti e soprattutto dei Centri di Alfabetizzazione del Comune di Firenze. I Centri, oltre che occuparsi direttamente dell'insegnamento della L2 e della valutazione dei livelli di acquisizione, costituiscono un importante punto di riferimento per le scuole fiorentine, come emerge dalle numerose informazioni ricavate dai Quaderni;
- l'estrema varietà di risposte alla domanda sulle modalità di rilevazione induce ad interrogarsi su quanto siano noti ai docenti gli strumenti specifici e i descrittori per la valutazione. Sembra comunque utile prevedere un momento preliminare della ricerca dedicato esplicitamente alla elaborazione/selezione di prove uniformi e condivise. È importante comunque sottolineare che il percorso di validazione di dispositivi per la verifica e la valutazione delle acquisizioni è lungo e complesso. Se infatti per gli alunni delle scuole secondarie

⁴ Dal documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, cit., p. 13.

di II grado è possibile fare riferimento alle prove già utilizzate dalle varie certificazioni presenti in Italia, per gli apprendenti più giovani delle primarie e delle secondarie di I grado non sono stati costruiti modelli di test di determinazione dei livelli d'accesso, né descrittori specifici dei livelli di competenza. Manca un QCE per bambini e ragazzi che dagli adulti differiscono per varie ragioni, tra le quali i bisogni linguistici, gli scopi e i compiti della comunicazione, il contesto e le situazioni di inserimento.

Gli alunni stranieri:

- gli alunni stranieri che vengono accolti nelle scuole di Firenze possono contare su varie forme di facilitazione e sostegno all'acquisizione della L2, anche se molto può essere ancora fatto, soprattutto nelle scuole secondarie di II grado e nel tempo extrascolastico;
- il percorso di acquisizione della seconda lingua si rivela lungo e impegnativo, in particolare rispetto allo sviluppo delle abilità linguistiche necessarie per affrontare le discipline di studio in una lingua diversa dalla propria lingua madre. Gli alunni provenienti da un altro sistema linguistico e scolastico hanno diritto ad essere facilitati fino al raggiungimento delle competenze necessarie per poter affermare con sicurezza di conoscere l'italiano.

Per riassumere, la ricerca, rispetto al tema specifico della competenza nella lingua seconda, suggerisce i seguenti punti di attenzione:

- facilitazioni maggiori e prolungate nel tempo per favorire l'acquisizione dell'*ItalStudio*;
- potenziamento delle risorse di facilitazione linguistica, in particolare in favore delle scuole secondarie di secondo grado;
- sensibilizzazione di tutti i docenti sui problemi della facilitazione nella comprensione e nella produzione dell'italiano;
- promozione, da parte delle istituzioni educative, di tutti i fattori che facilitano l'acquisizione della L2, in modo particolare l'inclusione in un gruppo di pari parlanti nativi, come primo passo verso l'integrazione;
- formazione dei docenti specialisti sui temi della valutazione e del testing nella L2 e sull'utilizzo delle scale del QCE;
- elaborazione/revisione e messa in comune di prove per la valutazione e il testing nella L2.

Appendice: il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue

Del QCE verranno prese in considerazione solo alcune parti:

- i livelli comuni di riferimento;
- le categorie graduate, necessarie alla descrizione dell'uso della lingua.

Il QCE è un documento il cui merito principale è quello di aver elaborato un linguaggio comune che permette di rendere trasparenti e comparabili i percorsi di insegnamento, le tappe di apprendimento, i livelli di competenza raggiunti in una lingua.

L'approccio adottato è "orientato all'azione" nel senso che le persone che usano-apprendono una lingua sono considerate soprattutto come "attori sociali" cioè

come membri di una società che devono svolgere dei compiti, non solo linguistici, all'interno di un contesto sociale.

Il documento descrive perciò i numerosi parametri “dell'uso della lingua” e delle competenze linguistiche e non che entrano in gioco quando un individuo apprende una LS/L2 e invita a riflettere sull'importanza di ogni componente nel processo di acquisizione.

Qui, molto in sintesi, vengono elencate le varie dimensioni che si intrecciano in tutti gli usi e gli apprendimenti linguistici e che influenzano ogni atto di apprendimento-insegnamento⁵.

- le competenze generali;
- le competenze linguistico-comunicative;
- le attività/abilità⁶ linguistiche;
- i processi linguistici (catena di eventi neurologici e fisiologici implicati nella produzione-ricezione orale e scritta);
- i testi;
- i domini;
- le strategie;
- i compiti.

I livelli comuni di riferimento per la competenza linguistica

Dopo una descrizione dettagliata della “dimensione orizzontale” della lingua, il QCE presenta “una dimensione verticale” e delinea una sequenza graduata di livelli comuni di riferimento che permettono di descrivere la competenza dell'apprendente.

Con la premessa che la definizione di “livelli” di competenza è in una certa misura arbitrario perché l'apprendimento di una lingua è un processo continuo e individuale, il QCE chiarisce le ragioni principali per cui è comunque utile disporre di una scala con livelli definiti:

- la descrizione dei risultati che ci si possono aspettare ai diversi livelli;
- la formulazione di enunciati che descrivano gli obiettivi di apprendimento in modo trasparente e realistico;
- l'articolazione dell'apprendimento in unità che tengano conto di una progressione e assicurino la continuità (i programmi e i materiali devono essere in rapporto reciproco con i livelli);
- il confronto fra differenti sistemi di qualificazione linguistica.

Il QCE raccomanda la massima cautela nell'interpretazione dei livelli che non possono essere considerati solo come strumenti di misura lineare. Anche se sulla scala i livelli sembrano essere equidistanti, questo non vuol dire che un apprendente impiegherà lo stesso tempo per raggiungere i diversi gradi di competenza. Le dimensioni orizzontale e verticale si incrociano nel senso che progredire in una lingua significa anche ampliare la gamma delle attività, delle abilità e delle conoscenze linguistiche. Il progresso non consiste solo nel salire lungo la scala verticale, ma anche nell'acquisire la capacità di compiere una serie più ampia di attività comunicative. Per rappresentare i livelli infatti, viene utilizzato spesso un diagram-

⁵ Vedi capitoli 4 e 5 del QCE.

⁶ A questo proposito va segnalata la differenza nell'uso dei termini *abilità/attività* che nella glottodidattica italiana assumono un significato diverso da quello del QCE. Per una trattazione più accurata vedi Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma, 2002; Bosisio C., *Dagli approcci tradizionali al Quadro comune europeo di riferimento. Riflessioni glottodidattiche e applicazioni per l'insegnante di italiano L2*, Pubblicazioni ISU-Università Cattolica, Milano, 2005, p. 178.

ma “a cono di gelato” che si allarga verso l’alto e che descrive meglio di una scala le due dimensioni dell’apprendimento.

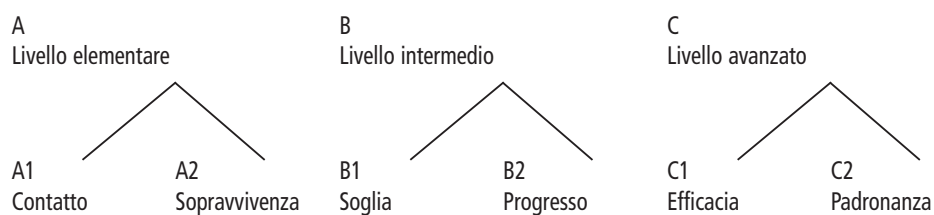
Infine, tutte le scale di descrittori sono presentate con il livello C2 in alto e quello A1 in basso.

Esiste un consenso ampio sul numero e la natura dei livelli che, oltre che validati in modo rigoroso avvalendosi della combinazione sistematica di vari metodi, si sono ispirati alle certificazioni già esistenti elaborate da vari organismi tra i quali l’ALTE (Association of Language Testers in Europe) di cui fa parte anche l’Università per Stranieri di Perugia.

Il QCE delinea sei livelli generali che sembrano coprire adeguatamente lo spazio di apprendimento della lingua:

- Livello di contatto
- Livello di sopravvivenza
- Livello soglia
- Livello progresso
- Livello dell’efficacia
- Livello di padronanza.

I sei livelli corrispondono a interpretazioni superiori o inferiori della classica suddivisione in livello elementare, intermedio e avanzato.



Il *Livello di contatto* è probabilmente il livello più basso in grado di generare lingua. Prima di aver raggiunto questo stadio, gli apprendenti possono portare a termine vari compiti specifici che corrispondono ai propri bisogni, usando una serie di mezzi linguistici molto ristretta ed elementare. L’indagine condotta dal Consiglio Nazionale Svizzero della Ricerca Scientifica, che ha elaborato i e graduato gli esempi di descrittori del QCE, ha identificato una gamma di uso linguistico, limitata all’esecuzione di compiti isolati, che può essere interpretata come una sorta di presupposto al raggiungimento del livello A1. In certi contesti, come per esempio con apprendenti giovani e in presenza di alunni neoarrivati, può essere opportuno disporre di descrittori che si riferiscono a compiti semplici, di ordine generale, che nella scala vengono collocati sotto il livello A1.

Il livello “pre-basico”, selezionato nel Quaderno dell’integrazione, potrebbe corrispondere a questo livello per “*principianti*” e definire una gamma di obiettivi utili per chi è all’inizio del processo di acquisizione (per es. è in grado di fare semplici acquisti, indicando con la mano o facendo altri gesti a supporto della verbalizzazione, è in grado di usare alcune forme elementari di saluto ecc.).

Nonostante la flessibilità del QCE, è utile ricordare che mettere delle cesure tra i livelli o ampliare la scala potrebbe costituire un'operazione soggettiva e arbitraria, soprattutto in considerazione del lungo processo di validazione occorso per la definizione dei livelli attuali.

I risultati della ricerca svizzera suggeriscono una scala di 9 livelli in cui sono presenti delle tappe tra A2 e B1, tra B1 e B2 e tra B2 e C1. Questi “livelli potenziati” sono distinti dai sei livelli standard per mezzo di una linea orizzontale, come si può osservare in molte scale esemplificative di descrittori (per es. Produzione orale generale, Monologo articolato, Discorsi rivolti a un pubblico ecc.)

Ecco di seguito una descrizione sintetica dei livelli:

INDICATORI	CHE COSA OSSERVANO	STRUMENTI E MODALITÀ
A1	<i>Livello di contatto</i> (Breakthrough)	<ul style="list-style-type: none"> È considerato il livello più basso della competenza che permette di generare e produrre lingua. È il punto in cui l'apprendente è in grado di interagire in modo semplice, senza affidarsi esclusivamente a un repertorio limitato di espressioni riferite a situazioni specifiche, memorizzato e organizzato lessicalmente.
A2	<i>Livello di sopravvivenza</i> (Waystage)	<ul style="list-style-type: none"> A questo livello si trovano la maggior parte dei descrittori relativi alle funzioni sociali e i descrittori relativi alle uscite e agli spostamenti. È la versione semplificata e abbreviata dell'insieme delle specificazioni transazionali contenute nel <i>Livello soglia</i> per adulti che vivono all'estero.
A2 +	<i>Livello di sopravvivenza potenziato</i>	<ul style="list-style-type: none"> La partecipazione alla conversazione è più attiva, anche se all'interno di confini ben delimitati e condotta con qualche aiuto dell'interlocutore. Maggiore abilità a sostenere monologhi.
B1	<i>Livello soglia</i> (Threshold Level)	<ul style="list-style-type: none"> Rispecchia le specificazioni del <i>Livello soglia</i> per chi si trova, come visitatore, in un paese straniero. È caratterizzato dalla capacità di mantenere l'interazione e di riuscire ad ottenere ciò che si desidera, in situazioni di vario tipo.
B1 +	<i>Livello soglia potenziato</i>	<ul style="list-style-type: none"> Ha le stesse caratteristiche del <i>Livello soglia</i> con l'aggiunta di un numero di descrittori che mettono a fuoco la quantità di informazioni scambiate.
B2	<i>Livello progresso</i> (Vantage)	<ul style="list-style-type: none"> Il termine letterale “posizione di vantaggio” (<i>Vantage</i> in inglese) indica che, dopo aver fatto lenti ma sicuri progressi attraverso lo stadio intermedio, l'apprendente scopre di essere arrivato da qualche parte, vede le cose diversamente, assume una nuova prospettiva e può guardarsi intorno in modo nuovo. Nel complesso sembra che si tratti di una nuova soglia che deve essere varcata da chi apprende la lingua. I descrittori, tarati a questo livello, rappresentano uno stacco piuttosto netto con il contenuto di quelli precedenti. Per esempio al margine basso della banda è messa a fuoco l'efficacia dell'argomentazione. Ci sono due nuovi punti focali: agire più efficacemente nell'interazione sociale e acquisire un nuovo grado di consapevolezza linguistica.

INDICATORI	CHE COSA OSSERVANO	STRUMENTI E MODALITÀ
B2 +	<i>Livello progresso potenziato</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Si continua a mantenere il fuoco sull'argomentazione, l'efficacia dell'interazione sociale e la consapevolezza linguistica. Il fuoco sull'argomentazione e l'efficacia dell'interazione può anche essere inteso come una nuova attenzione alle capacità discorsive che si palesa nella gestione della conversazione (strategie di cooperazione). A questo si aggiungono gli aspetti di coerenza e coesione. • In questa banda si concentrano le voci relative alla negoziazione.
C1	<i>Livello dell'efficacia</i> (Effective operational proficiency)	<ul style="list-style-type: none"> • Sembra essere caratterizzato dalla facilità di accesso a un'ampia gamma di strumenti linguistici che permettono una comunicazione sciolta e spontanea. • Le capacità discorsive che caratterizzano il livello precedente continuano ad essere evidenti, con una maggiore enfasi sulla scioltezza.
C2	<i>Livello di padronanza</i> (Mastery)	<ul style="list-style-type: none"> • Non intende indicare la competenza del parlante nativo o una competenza che vi si avvicini. L'intenzione è di definire il grado di precisione, appropriatezza e scioltezza linguistica che caratterizza il discorso di apprendenti eccellenti.

Le scale esemplificative di descrittori

Il progresso nell'apprendimento delle lingue, come è già stato detto, viene misurato secondo una serie di livelli di risultato, definiti attraverso una vasta gamma di descrittori che hanno delle caratteristiche comuni:

- *Positività.* Gli enunciati esprimono ciò che l'apprendente è in grado di fare e sono formulati in termini positivi, anche ai livelli bassi.
- *Precisione delle definizioni.* I descrittori devono descrivere compiti concreti e/o livelli concreti delle abilità che servono per realizzarli.
- *Chiarezza.* I descrittori devono essere chiari e trasparenti, non formulati in modo gergale e, inoltre devono essere formulati con una sintassi semplice e avere una logica evidente.
- *Brevità.* Nel progetto⁷ che ha realizzato i descrittori esemplificativi, gli insegnanti tendevano a rifiutare o a suddividere i descrittori di più di 25 parole.
- *Indipendenza.* I descrittori più brevi e concreti possono essere usati come criteri indipendenti. Questo tipo di indipendenza segnala che il descrittore può essere usato come obiettivo autonomo e non trae il suo significato dal riferimento ad altri descrittori della scala.

Nella *scala globale* il sistema dei livelli comuni di riferimento viene riassunto in singoli paragrafi olistici. Una rappresentazione "globale" e semplice permette la comprensione del sistema anche da parte dei non specialisti. Per orientare i docenti, in particolare quelli coinvolti nella ricerca del Quaderno dell'integrazione, sarebbe più utile invece disporre di un repertorio più dettagliato di descrittori che permetta di incrociare la dimensione verticale con le principali categorie dell'uso linguistico, a ciascuno dei sei livelli.

⁷ Vedi Appendice A del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, cit., p. 241.

Di seguito vengono riportati esempi di scale in cui la graduazione dei descrittori viene formulata in relazione alle abilità (ricezione, interazione, produzione, scritta, orale e audiovisiva), alle strategie comunicative, al lavoro sui testi e alla competenza linguistico-comunicativa⁸:

Documento B1. Esempi di scale nel capitolo 4: Attività comunicative

R I C E Z I O N E	Orale	Comprensione orale generale <ul style="list-style-type: none"> • Comprendere una conversazione tra parlanti nativi • Ascoltare come componente di un pubblico • Ascoltare annunci e istruzioni • Ascolto della radio e di audioregistrazioni
	Audiovisiva	Guardare la TV e i film
	Scritta	Comprensione generale di un testo scritto <ul style="list-style-type: none"> • Leggere la corrispondenza • Leggere per orientarsi • Leggere per informarsi e argomentare • Leggere istruzioni
I N T E R A Z I O N E	Orale	Interazione orale generale <ul style="list-style-type: none"> • Comprendere un interlocutore parlante nativo • Conversazione • Discussione informale • Discussioni e incontri formali • Cooperazione finalizzata a uno scopo • Transazioni per ottenere beni e servizi • Scambio di informazioni • Intervistare ed essere intervistati
	Scritta	Interazione scritta generale <ul style="list-style-type: none"> • Corrispondenza • Appunti, messaggi, moduli
P R O D U Z I O N E	Orale	Produzione orale generale <ul style="list-style-type: none"> • Monologo articolato: descrivere esperienze • Monologo articolato: argomentare (ad es. in un dibattito) • Annunci pubblici • Discorsi rivolti a un pubblico
	Scritta	Produzione scritta generale <ul style="list-style-type: none"> • Scrittura creativa • Relazioni e saggi

55

Documento B2. Esempi di scale nel capitolo 4: Strategie comunicative

RICEZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare indizi e fare inferenze
INTERAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Prendere la parola (alternarsi nei turni di parola) • Cooperare • Chiedere chiarimenti
PRODUZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Pianificazione • Compensazione • Controllo e riparazione

Documento B3. Esempi di scale nel capitolo 4: Lavorare con i testi

TESTO	<ul style="list-style-type: none"> • Prendere appunti (lezioni accademiche, seminari ecc.) • Lavorare su un testo
-------	---

⁸ Vedi Appendice B del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, cit., p. 255.

Documento B4. Esempi di scale nel capitolo 5: Competenza linguistico-comunicativa

	Ampiezza	<ul style="list-style-type: none"> • Repertorio linguistico generale • Ampiezza del lessico
COMPETENZA LINGUISTICA	Controllo	<ul style="list-style-type: none"> • Correttezza grammaticale • Padronanza del lessico • Padronanza fonologica • Padronanza ortografica
COMPETENZA SOCIO-LINGUISTICA		<ul style="list-style-type: none"> • Appropriata socio-linguistica
COMPETENZA PRAGMATICA		<ul style="list-style-type: none"> • Flessibilità • Prendere la parola (alternarsi nei turni di parola) ripetuto • Sviluppo tematico • Coerenza e coesione • Precisione • Scioltezza nel parlato

A queste scale va aggiunta la *griglia di autovalutazione* che si riferisce alle meta-categorie delle *abilità/attività* di base e integrate⁹. Nella seconda fase della ricerca, questa scala potrebbe essere direttamente proposta agli alunni delle scuole superiori, insieme alle scale destinate invece ai docenti ricercatori.

La seconda versione del Quaderno, per quanto riguarda la competenza linguistico-comunicativa, potrebbe utilizzare le scale relative alla produzione-ricezione orale e scritta, con l'aggiunta dei descrittori sulla padronanza ortografica e sulla correttezza grammaticale:

- Comprensione orale generale
- Comprensione generale di un testo scritto
- Produzione orale generale
- Produzione scritta generale
- Padronanza ortografica
- Correttezza grammaticale.

Alcune "attenzioni" per il futuro

Alla luce di questa fase di pre-ricerca sulle dinamiche dell'integrazione, l'osservazione realizzata attraverso il Quaderno dell'integrazione ci suggerisce alcune attenzioni:

- definire il campione con maggiore precisione e rimanere fedeli alla scelta. La proposta è quella di osservare, in maniera privilegiata, alunni neoarrivati e inseriti a scuola negli ultimi due anni che, in tutti i paesi (es. Francia, Germania, Inghilterra ecc.), sono destinatari di attenzioni mirate.
- selezionare/elaborare prove comuni per la valutazione dei livelli di competenza;
- utilizzare scale esemplificative di descrittori, selezionate sulla base dei bisogni linguistici del campione e del contesto;
- prevedere un momento iniziale di formazione degli insegnanti sul QCE e sui temi della valutazione e del testing.

⁹ Vedi *Quaderno comune europeo di riferimento per le lingue*, cit., pp. 34-35 (Tav. 2).

LE RELAZIONI IN CLASSE E NELL'EXTRASCUOLA

di Elio Gilberto Bettinelli

■ 1. GLI STRUMENTI

La dimensione delle relazioni sociali nella scuola e nell'extrascuola è stata indagata principalmente mediante la proposta di strumenti e sollecitatori che richiedono la partecipazione attiva degli alunni – li possiamo denominare *strumenti diretti* – ma anche indirizzando l'attenzione osservativa degli insegnanti. Fra i primi, per gli alunni di tutti i gradi scolastici, vi è il Questionario “Relazioni in classe e nella città”; per la scuola primaria, ma anche per la secondaria di I grado, è stata data l'indicazione di integrare il questionario o di sostituirlo con due *sollecitatori* costituiti rispettivamente dal “Fiore dell'amicizia”, propedeutici al sociogramma delle relazioni fra pari in classe, e dalla “Mappa” dei luoghi frequentati in città. Gli insegnanti sono stati condotti a focalizzare la loro osservazione delle relazioni sociali in diversi punti del Quaderno, in particolare, con la richiesta di esprimere una valutazione complessiva nella sezione “Il contesto”, al punto 1.1 con la domanda “Come sono le relazioni fra pari nella classe?”¹, mentre gli item 5 e 6 della parte VI “Motivazione e autostima” si riferivano allo specifico studente osservato. In entrambi i casi non sono state proposte indicazioni su come raccogliere le informazioni richieste ma è evidente che i compilatori non dovevano basarsi su mere impressioni. Quale rapporto temporale fra gli *strumenti diretti* e le osservazioni degli insegnanti? Dall'analisi dei Quaderni risulta che queste ultime sono state effettuate dai compilatori prima dell'utilizzo degli strumenti diretti così che è stato possibile riscontrare convergenze o, al contrario, divergenze totali o parziali fra quanto rilevato dagli insegnanti e quanto dichiarato dagli alunni³. La rilevazione delle discordanze è stata comunque preziosa in quanto ha stimolato a una ulteriore più mirata. In questa prospettiva sono comprensibili, e pienamente accettabili, le risposte di alcuni insegnanti che hanno dichiarato di non sapere o non avere, fino al momento della compilazione, posto attenzione a determinati aspetti quali, ad esempio, il ritrovarsi dell'alunno straniero con compagni di classe fuori della scuola. Si pone qui il tema della *socializzazione* e dei rapporti fra essa, gli apprendimenti e gli esiti scolastici. Rapporti certamente complessi e non univoci, che si dispiegano assai diversamente nelle differenti fasce di età ma è indubbio che l'attenzione, la “riscoperta” di essa può aiutare a spiegare molti comportamenti degli alunni stranieri. Questa constatazione è stata proposta da molti insegnanti; uno di essi segnala, ad esempio, il caso di un alunno immigrato, piuttosto isolato nel-

¹ Sul punto vedi il contributo di Lorenzo Luatti.

² Nella formulazione del Quaderno aggiornata sulla base della prova effettuata negli ultimi mesi dell'a.s. 2007/08, gli item cui si accenna nel testo sono stati eliminati per ragioni di coerenza interna e sostituiti con l'indicazione di esprimere una valutazione sulle relazioni in classe prima di usare con gli alunni gli strumenti proposti.

la classe, che, messo nella condizione di lavorare con un compagno in un'attività operativa, da quel momento ha instaurato con esso un rapporto amicale che ha influito positivamente sulla partecipazione alle attività scolastiche: un vero e proprio evento che ha "sbloccato" una situazione relazionale e di apprendimento stagnante. Fare il punto della situazione riguardo ai rapporti sociali ci offre dunque una chiave di lettura e sollecita a cercare piste di intervento che tengano conto dell'alunno nel suo insieme.

Gli *strumenti diretti*, richiedendo l'intervento dell'alunno e la sua partecipazione attiva, pongono agli insegnanti il tema della predisposizione di un *setting educativo-didattico* significativo e condiviso al cui interno utilizzarli. Non si tratta di una questione di poco conto. Proporre infatti la compilazione di un questionario comporta comunque una spiegazione delle ragioni. Anche il basarsi esclusivamente sull'autorità derivante dal ruolo insegnante, costituisce di per sé una spiegazione, rivelando il tipo di contratto formativo esistente in quella specifica classe. Tuttavia le riflessioni della ricerca educativa sottolineano che in ogni situazione di ricerca – anche quella che si configura con l'utilizzo del nostro Quaderno – il contratto, più o meno esplicitamente dichiarato, influisce sugli esiti. Ne dà testimonianza quanto dichiarato da un insegnante di scuola superiore che avendo presentato uno dei questionari del Quaderno come iniziativa dell'Amministrazione Comunale tesa a rilevare modi di vita e bisogni dei giovani ha constatato che in molte risposte si avanzavano rivendicazioni, proposte, proteste. A quale scopo un alunno dovrebbe rispondere a un questionario o, cosa che richiede un coinvolgimento personale ancor più marcato, svolgere le attività proposte da uno dei sollecitatori proposti nel Quaderno, soprattutto quando si richiedono notizie e dati personali, che dicono di sé? Lo scopo, il senso, deve essere chiaro e condiviso. Può anche essere diverso fra insegnante e alunno ma l'insegnante/ricercatore deve esserne consapevole. Vedremo in seguito come gli insegnanti hanno affrontato l'ineludibile questione del setting.

■ 2. MODALITÀ D'USO

Gli strumenti proposti sono stati utilizzati dai partecipanti come risulta dalla tabella.

STRUMENTI	SCUOLA PRIMARIA (22 QUADERNI)	SCUOLA SECONDARIA I GRADO (15 Q.)	SCUOLA SECONDARIA II GRADO (17 Q.)	TOTALI 54 Q.
A. Sollecitatore "Fiore dell'amicizia" e sociogramma	16	1	Non previsto	17
B. Sollecitatore "Mappa dei luoghi della città"	1	1	Non previsto	2
C. Questionario	13	13	16	42
D. Nessuno strumento	1	2	1	4

Si evidenzia il larghissimo uso del questionario, presentato in ben 42 situazioni su 54, quindi anche nella scuola primaria dove era prevista la possibilità di sostituirlo con i due sollecitatori. In effetti in ben 10 casi gli insegnanti della primaria hanno utilizzato sia A che C; in 7 casi hanno fatto ricorso solamente ad A mentre 4 hanno utilizzato unicamente C. In una situazione sono stati proposti entrambi i sollecitatori A e B ma non il questionario; solo un Quaderno risulta privo di tutti gli strumenti.

Nella scuola secondaria la quasi totalità degli insegnanti coinvolti ha proposto il questionario ma si evidenziano 3 casi in cui ciò non è avvenuto e dunque non state raccolte informazioni relative all'area delle relazioni sociali. Da segnalare infine che nell'unico caso di utilizzo dei sollecitatori A e B nella scuola media è stato utilizzato anche il questionario. Si trattava di una prima media nella quale è stata prodotta anche un grande cartellone con la "Mappa dei luoghi della città" accompagnata da un prospetto riepilogativo delle risposte. L'insegnante ha sostenuto che i due sollecitatori sono risultati più efficaci del questionario a risposte chiuse/aperte, sono serviti per svolgere un lavoro di gruppo e socializzare, in particolare la mappa. La considerazione che l'insegnante ne ha tratto è che meriterebbe optare per strumenti di questo tipo, più caldi rispetto al "freddo" questionario, anche per le medie eventualmente trovando formule più adatte agli adolescenti.

Pare in ogni modo emergere una prevalenza evidente di strumenti di uso più veloce come il questionario rispetto alla "Mappa", senza dubbio più partecipativa ma che richiede un impegno previsionale, organizzativo e di svolgimento temporale maggiore. Con questo non si vuole affermare che gli insegnanti rifuggono da proposte che prevedono una partecipazione attiva degli alunni. Infatti molti hanno sottolineato la scarsità del tempo a disposizione per provare tutte le proposte del Quaderno nelle proprie classi. Inoltre le condizioni in cui si sono svolti gli incontri di tutoraggio, cui alcuni non hanno potuto partecipare o hanno potuto presenziarvi in parte, hanno fatto sì che mancassero informazioni adeguate per sperimentare i diversi strumenti che, ribadiamo, necessitano di essere proposti agli alunni all'interno di un setting non improvvisato. In effetti sia negli incontri che nei quaderni gli insegnanti si sono soffermati su diversi aspetti di questo tema. Alcuni insegnanti delle scuole superiori hanno evidenziato l'importanza di somministrare il questionario singolarmente all'alunno straniero anche quando lo si propone a tutta la classe. Infatti il rapporto diretto con il ragazzo o la ragazza ha consentito di "*costruire un nuovo clima di apertura, empatico, una nuova positiva relazione tra insegnante e alunno*", una situazione che alcuni docenti hanno riconosciuto come un "piccolo evento" di sblocco nel percorso di integrazione.

Come introdurre i sollecitatori più complessi (A e B)? Un insegnante di scuola primaria narra come, lei stessa e il facilitatore, hanno cercato di integrare la rilevazione delle dinamiche integrative degli alunni stranieri in un percorso didattico:

"L'attività didattica è stata inserita all'interno di un'altra attività che le maestre avevano già iniziato, nella seconda parte dell'anno, sulla felicità. Il facilitatore linguistico (persona conosciuta dai bambini ma esterna alla classe)

ha per prima cosa chiesto che cosa avevano fatto, prodotto, inventato, scritto sul tema della felicità. Dopo aver brevemente elencato le attività, i bambini hanno finito col parlare principalmente della poesia che ognuno di loro aveva scritto su che cosa è per loro la felicità. Il facilitatore ha poi chiesto a ogni bambino che cosa aveva scelto per parlare della felicità nella poesia. Riscontrando che nessuno di loro aveva scelto l'amicizia, il facilitatore ha domandato se ritenessero l'amicizia rientrare nella sfera della felicità. Da qui è nata una discussione su che cosa è secondo loro l'amicizia. Infine è stata spiegata l'attività del fiore con tre petali (o più) sul quale disegnare i propri amici in classe e fuori della scuola”.

■ 3. SCOPERTE, SORPRESE, CONFERME...

Proporre a tutti gli alunni gli strumenti diretti aiuta a considerare l'alunno straniero nel contesto della classe, a non separarlo dai suoi compagni ma consente anche di evidenziare realtà e relazioni che sfuggono alla consapevolezza immediata. Così un insegnante dichiara la sua sorpresa di constatare, sulla base delle informazioni fornite dai sollecitatori utilizzati, il positivo inserimento sociale di un alunno di recente immigrazione, che lei aveva scelto di osservare, mentre un altro alunno straniero, presente nella classe da più anni, risultava isolato sia a scuola che nell'extra scuola. Una situazione che la induce a riflettere sui segnali che pure aveva colto in precedenza ma su cui non si era soffermata forse a causa di un comportamento schivo dell'alunno che risultava comunque “cavarsela” sul piano cognitivo. È proprio il caso di affermare un elemento abbastanza consueto quando ci si pone in un'ottica di ricerca: si cerca qualcosa e si trova dell'altro. Talvolta invece si confrontano le percezioni dell'insegnante con le dichiarazioni dell'alunno, laddove il primo, docente di scuola superiore, afferma che il ragazzo fuori dalla scuola si incontra solamente con alcuni compagni mentre questo afferma nel questionario che mai incontra compagni. Ma succede anche che le dichiarazioni a questo proposito siano invertite. Difformità preziose che stimolano ad approfondire la conoscenza di bambini e ragazzi al di là di immagini e rappresentazioni generiche.

Naturalmente analizzando i quaderni troviamo anche conferme di dati evidenziati dalla ricerche sociologiche quali gli scarsi rapporti sociali degli alunni stranieri con i compagni di classe al di fuori dell'orario scolastico, anche nella scuola secondaria di II grado. Ma in questo caso occorre considerare che il dato non è infrequente neanche fra gli studenti italiani a causa, tra l'altro, della distanza delle scuole dai quartieri di residenza. Ciò che distingue gli alunni stranieri è allora piuttosto il fatto che nell'extrascuola essi frequentino luoghi di ritrovo generici quali giardini e parchi, e molto meno quelli strutturati (palestre, centri sportivi e ricreativi ecc.) come fanno invece molti loro coetanei italiani. In ogni caso se per molti ragazzi italiani la separazione fra socialità a scuola e fuori della scuola non costituisce un problema (vi sono amici di scuola che si possono frequentare o no anche fuori della scuola dove però c'è un'altra serie di amicizie di quartiere), per gli alunni stranieri l'uscita dalla scuola significa spesso rientrare in un ambito di conoscenze etniche quando non solamente familiari o parentali. Risalta poi una

scarsa frequenza di spazi e luoghi “etnici” che pone alcune domande sulla presenza di essi e sui rapporti intracomunitari nella realtà fiorentina.

L'analisi quantitativa dei dati rilevati sulle relazioni sociali degli alunni stranieri non figurava, né lo poteva, fra gli obiettivi del nostro lavoro. Non che essa sia impossibile in generale. Infatti qualora si proponesse a tutti gli alunni di una scuola, di un plesso, o a un campione significativo il questionario sulle relazioni sociali, potremmo ricavare dati significativi la cui interpretazione servirebbe per trarre indicazioni utili ai fini di interventi progettuali di istituto e sul territorio. Che fare allora degli elementi rilevati sulla classe? Innanzitutto ampliano e articolano la nostra conoscenza sugli alunni stranieri e sui rapporti sociali con i compagni italiani, facendoli uscire dall'ombra e mettendo in crisi stereotipi inconsapevoli. In secondo luogo ci aiutano a individuare i rapporti, mai univoci e scontati, fra socialità, processi ed esiti di apprendimento, affermazione della propria identità culturale e personale, altri importanti indicatori individuati nel Quaderno. Un esempio paradigmatico è quello presentato in un Quaderno di scuola secondaria di II grado:

“Il ragazzo ricongiunto alla sua famiglia nell'a.s. 2006/07, iscritto alla 1ª classe di un istituto tecnico, secondo gli insegnanti è ancora insufficiente solamente nella lingua italiana nella quale per altro si è segnalato da subito per la competenza orale, per cui le carenze potrebbero essere relative allo scritto e alla letteratura. In tutte le altre discipline è sufficiente o addirittura buono. Afferma di avere alcuni amici in classe che però non frequenta mai fuori della scuola, se non raramente in occasione di preparazione di verifiche, dove vi sono amici esclusivamente del suo paese di origine. In classe appare sereno e motivato; esprime in ogni modo la sua appartenenza culturale sia utilizzando la lingua materna che parlando del proprio paese. La sua vita sociale extrascolastica sembra comunque non piatta, svolge attività sportive e frequenta il tempio della sua religione. Consapevole dunque della sua differenza, soprattutto quando afferma di sentirsi “diverso perché mi sento come un giocattolo che se ai ragazzi piace, giocano, se non gli piace lo buttano fuori”. Dichiarò chiare intenzionalità e prospettive per il futuro”.

Il nostro ragazzo sembra, almeno sul piano relazionale, aver instaurato una netta separazione fra vita in classe ed extrascuola; la rara frequenza di compagni italiani è di tipo funzionale. A conferma che una divaricazione reale fra vita di scuola e fuori della scuola non necessariamente comporta fragilità scolastica. Occorrerebbe approfondire gli elementi che contribuiscono a costruire un percorso integrativo di questo tipo, all'apparenza senza grandi problemi anche se dalle sue parole pare che le differenze costituiscano una sorta di inevitabile spartiacque da accettare, forse anche in senso difensivo.

Una differente direzione, chiaramente più assimilativa prendono invece alcuni bambini che dichiarano relazioni amicali, almeno in parte ricambiate, con compagni di classe; magari instaurano una relazione elettiva con un amico italiano col

quale si vedono anche fuori di scuola; in alcuni casi cercano di sfuggire a ogni forma o proposta di attività che li separi dai compagni, mostrandosi ostili a partecipare a laboratori di italiano; non amano riferirsi a eventi della propria storia personale né parlare del proprio paese o usare la lingua materna. Per altro gli insegnanti segnalano che l'apprendimento è in generale sufficiente o anche soddisfacente. Appare una vita sociale extrascolastica piuttosto povera di momenti significativi. Pare dunque che mettendo fra parentesi gli elementi che li differenziano dai compagni questi bambini riescano a instaurare relazioni con i pari e questo, evidentemente, li mette in grado di poter ampliare la loro competenza linguistica e comunicativa orale ma, talvolta, la lingua scritta resta carente. Alunni che scelgono queste vie pongono agli insegnanti domande relative non solamente ai comportamenti più adeguati da tenere nei loro confronti ma anche al senso, alle modalità e ai tempi dei percorsi di educazione interculturale.

Fra i due ritratti sopra delineati se ne collocano innumerevoli altri, con sfaccettature e tonalità assai variegata. In tali ritratti confluiscono i dati analitici che il Quaderno guida a raccogliere e che per essere di una qualche utilità occorre siano rielaborati, connessi e interpretati dai docenti compilatori.

È evidente dunque che non è sufficiente sottoporre il questionario agli alunni o utilizzare i sollecitatori previsti nella scuola primaria o nella scuola media. Concludiamo perciò con alcune proposte e considerazioni.

Setting e contesto d'uso

Come abbiamo già detto in precedenza, occorre curare il contesto in cui vengono proposti gli strumenti essendo pronti a cogliere il modo in cui gli alunni, specialmente i bambini, si appropriano a modo loro degli strumenti affinché si sia in grado di monitorare il rapporto fra dati emergenti e processo in cui sono nati. In una classe elementare un bambino ha interpretato l'attività del fiore dell'amicizia come una sorta di sondaggio o plebiscito della propria popolarità fra i compagni, muovendosi nell'aula per chiedere ad essi di scrivere i propri nomi nei petali del suo fiore. Un incidente, come tanti ne succedono quando i bambini partecipano attivamente a una attività, non semplicemente da rimuovere per stabilire una situazione più controllata ma un'occasione di riflessione sulle relazioni esistenti in classe e sui bisogni relazionali ed emotivi del bambino. Durante gli incontri in itinere gli insegnanti hanno segnalato una varietà di tali "incidenti", a volte esilaranti, altre volte critici o preoccupanti: essi comunque testimoniano la partecipazione e la motivazione degli alunni quando si richiede loro di riflettere su aspetti salienti della propria vita quotidiana.

Tipologie relazionali

A partire dai dati raccolti possiamo procedere a individuare le *tipologie relazionali* presenti fra gli alunni. Ciò è certamente più agevole rielaborando il sociogramma costruito a partire dai fiori dell'amicizia dei singoli alunni, avendo atten-

zione a non considerare il sociogramma come una tavola di verità delle relazioni perché in esso confluiscono anche desideri e interpretazioni personali dei singoli alunni su che cosa sia l'amicizia e su chi si possa dire amico. Gli insegnanti hanno potuto rilevare alunni popolari o isolati, altri rinchiusi in gruppi ristretti, talvolta "etnici", altri ancora con relazioni variegata e reciproche; vi sono poi alunni che indicano come amici solamente compagni da cui però non sono ricambiati: una mancanza di reciprocità abbastanza diffusa che potrebbe indicare un desiderio relazionale piuttosto che legami effettivi. Dunque una varietà di posizioni relazionali che interrogano gli insegnanti e li stimolano ad agire per far evolvere situazioni negative. Gli eventuali auspicabili cambiamenti potranno essere rilevati dalla riproposizione degli strumenti di rilevazione in un diverso più avanzato momento dell'anno scolastico.

Le connessioni

Gli elementi conoscitivi sulla dimensione relazionale, raccolti e rielaborati, possono essere messi in connessione sia con le osservazioni e le percezioni dei docenti sia con i dati relativi agli altri indicatori in modo da tratteggiare un quadro della situazione individuale di un alunno e della classe. La condivisione, con i colleghi che lavorano con gli stessi alunni, dei quadri conoscitivi delineati costituisce un passo importante per prospettare strategie di intervento.

In questo modo il Quaderno dell'integrazione contribuisce alla riflessione degli insegnanti su ciò che sta avvenendo nella propria classe.

LA LINGUA MADRE: BIOGRAFIE LINGUISTICHE E ATTEGGIAMENTI VERSO LA L1/C1

di Caterina Bertelli

¹ Il Consiglio d'Europa nella *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, From Linguistic Diversity to Plurilingual Education* del 2007 usa il termine "Language variety" per indicare tutte le lingue con cui un individuo viene a contatto nella propria vita (lingua madre, lingua autoctona, dialetti, lingue regionali, lingue straniere ecc.); questo termine viene usato come termine neutro per non dare un giudizio di valore ad un'unica lingua, spiega infatti il documento: "Language variety term used in this Guide as a neutral, generic term when it was considered useful to avoid the term language, thereby avoiding value judgments (language = real language). Any definition of a language variety as constituting or not constituting a real language is based on external factors and not on any intrinsic characteristics of the variety itself. Labelling a language variety involves social stakes for individual speakers and groups" (p. 171).

Sfoglio il mio vecchio diario. [...] È il 1946, l'anno del mio arrivo in Palestina, e il diario è un mosaico di parole in tedesco, yiddish, ebraico e persino ruteno. Dico "parole" e non "frasi" perché a quel tempo non ero ancora in grado di unire le parole in frasi; quelle parole erano le grida soffocate di un ragazzo di quattordici anni che aveva smarrito tutte le lingue che parlava ed era rimasto senza lingua. Il diario era per lui un angolo nascosto, nel quale ammassava resti della sua lingua madre e parole appena acquisite. Tale ammasso non è un'espressione dell'anima, né è lo specchio. [...]

Senza una lingua tutto è caos, confusione e paura di cose che non c'è motivo di temere. A quei tempi la maggioranza dei bambini intorno a me balbettava, parlava ad alta voce o si mangiava le parole. In mancanza di una lingua si rivela il nudo carattere: la voce dei più estroversi fra noi divenne più forte, mentre la voce degli introversi si dissolse in mutismo. Privi di una lingua madre, un uomo è invalido."

Aharon Appelfeld, *Storia di una vita*, Guanda, 2008

Il Quaderno dell'integrazione concentra la propria attenzione/osservazione sul rapporto con la lingua e la cultura d'origine nella parte V, ma altre parti dello strumento forniscono dati per la ricostruzione delle biografie linguistiche degli alunni e sul loro atteggiamento verso la L1 e la cultura di appartenenza (C1).

Le parti qui analizzate sono dunque state: a) la lingua madre degli alunni che non ha, nel Quaderno, una voce apposita, ma è, almeno nella maggioranza dei casi, deducibile dalla nazionalità (sarebbe importante però inserirla nella nuova versione del Quaderno); b) la seconda parte del questionario aperto per lo studente, ovvero i comportamenti comunicativi; c) la conoscenza di altre lingue, diverse dalla L1; d) la parte V del Quaderno, ovvero il rapporto con la lingua, la cultura di origine e la propria storia.

Inoltre, si è tenuto conto delle osservazioni libere di insegnanti e facilitatori linguistici e della parte riguardante le iniziative/attività di educazione interculturale.

Le lingue presenti nei 54 quaderni analizzati sono 14, dato che ben rappresenta l'estrema eterogeneità delle lingue madri presenti nella scuola italiana. Di queste 14 varietà linguistiche¹ 10 sono parlate dai 22 alunni osservati nelle scuole primarie, 7 dai 15 alunni osservati nelle scuole secondarie di I grado e 8 dai 17 alunni osservati nelle scuole secondarie di II grado.

■ 1. LE BIOGRAFIE LINGUISTICHE

SCUOLA PRIMARIA	SCUOLA SECONDARIA I GRADO		SCUOLA SECONDARIA II GRADO		
L1 alunni	L1 alunni		L1 alunni		
albanese	2	albanese	–	albanese	1
arabo	–	arabo	2	arabo	1
cinese e dialetti	4	cinese e dialetti	4	cinese	4
filippino/tagalog	2	filippino/tagalog	1	filippino/tagalog	1
francese	1	francese	–	francese	–
inglese	–	inglese	–	indiano	1
romani	1	romani	–	inglese	–
romeno	4	romeno	3	romani	–
spagnolo	7	spagnolo	3	romeno	4
swahili/inglese	1	tigrino	1	serbo	1
Totale	22	ucraino	1	spagnolo	4
		Totale	15	Totale	17

La maggioranza degli alunni riesce a mantenere la lingua madre grazie alla comunicazione interna alla famiglia. Infatti come viene riportato nelle seguenti tabelle:

SCUOLA PRIMARIA	L1	L2	AL	NON RISPOSTO
In quale lingua parli a casa con i tuoi familiari?				
• con la mamma	10	4		1
• con tuo padre	8	2		2
• con i tuoi fratelli/sorelle	7	4		3
Sai leggere e scrivere nella tua lingua?	SI	NO		
	10	2		
Questionario non compilato	14			
Totale questionari	22			

Nella scuola primaria la maggioranza degli alunni, in famiglia, parla in L1, in alcuni casi in entrambe le lingue e, nella minoranza dei casi solo in L2. Molti alunni sanno leggere e scrivere in L1, anche se, non ci sono elementi per farci ritenere che continuino a studiare la lingua madre.

SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO	L1	L2	AL	NON RISPOSTO
In quale lingua parli a casa con i tuoi familiari?				
• con la mamma	7	4		1
• con tuo padre	4	2*		2
• con i tuoi fratelli/sorelle	4	5		2
Sai leggere e scrivere nella tua lingua?	SI	NO		
	9	1		
Questionario non compilato	4			
Totale questionari	15			

Anche nella scuola secondaria di I grado la maggioranza degli alunni mantiene la L1 in famiglia, alcuni parlano in entrambe le lingue, per scelta o per desiderio dei genitori, come emerge da alcune annotazioni degli stessi alunni. Un alunno ispanofono ha spiegato di preferire l'italiano allo spagnolo perché "le parole sono più corte".

SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO	L1	L2	AL	NON RISPOSTO
In quale lingua parli a casa con i tuoi familiari?				
• con la mamma	9	5*		1
• con tuo padre	6	3		4
• con i tuoi fratelli/sorelle	6	3		3
Sai leggere e scrivere nella tua lingua?				
	SI	NO		
	11	2		
Questionario non compilato	3			
Totale questionari	17			

La L1 rimane la lingua parlata in famiglia anche per gli alunni della scuola secondaria di II grado e, la maggioranza, sa leggere e scrivere in lingua madre. Per quanto riguarda la L2 anche per la scuola secondaria di II grado, alcuni alunni usano, in famiglia, entrambe le lingue e solo una minoranza comunica esclusivamente in L2. Le annotazioni libere delle insegnanti ci rivelano che, talvolta, è la famiglia stessa che spinge i figli a parlare solo in L2, temendo che la lingua madre influisca negativamente sull'apprendimento della L2 (in realtà da molti anni i linguisti hanno dimostrato come questa credenza sia del tutto infondata ed anzi sia vero il contrario). Ma l'abbandono della propria L1/C1 ha spesso anche connotazioni sociali, più una lingua/cultura viene socialmente denigrata, più si tende a scordarla. Il Consiglio d'Europa nella *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* evidenzia come "alcuni bambini immigrati dicano di parlare solo una varietà linguistica, la lingua del paese ospitante, perché hanno assorbito la rappresentazione dominante secondo la quale la lingua dei loro genitori non è considerata una lingua "reale" nel luogo dove ora vivono"².

² [nostra trad.] "Some immigrant children say they speak only one linguistic variety, the national language of the host country, because they have absorbed the dominant representation according to which their parents' language is not considered a "real" language where they now live" (*op. cit.*, p. 40).

■ 2. LE COMPETENZE IN ALTRE VARIETÀ LINGUISTICHE

Scuola secondaria di II grado

Oltre alle competenze linguistiche in lingua madre molti di questi alunni hanno competenze in altre lingue, soprattutto tra gli studenti più grandi.

Secondo la tabella riassuntiva qui riportata, sui 17 Quaderni di integrazione analizzati, per la scuola secondaria di II grado, si può osservare come, la maggior parte degli studenti, abbia competenze in altre varietà linguistiche, oltre alla propria lingua madre (L1) e all'italiano (L2). Spesso, nei Quaderni, la competenza in L2 non è stata riportata come competenza in altra lingua, diversa dalla L1, ma il dato emerge dall'analisi della II parte del Quaderno, sulla competenza linguistica.

Scuola secondaria di I grado

SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO - CONOSCENZE DI ALTRE LINGUE (DIVERSE DALLA L1)				
ITALIANO	INGLESE	CINESE	FRANCESE	NESSUNA
1	7	1	3	5

Dai dati qui riportati risulta inoltre che alcuni studenti hanno competenze in ben quattro lingue (se includiamo appunto anche la L1 e la L2). I livelli di competenza ovviamente variano molto, ma il fatto che questi alunni abbiano una conoscenza di tre o più varietà linguistiche è un dato estremamente interessante. Alcuni insegnanti hanno annotato che tali competenze linguistiche derivano proprio dalla mobilità scolastica di questi alunni poiché hanno imparato una lingua straniera (LS) nel paese di origine e ora studiano un'altra LS nella scuola italiana, o durante il percorso migratorio, sono venuti a contatto con altre lingue.

Nella scuola secondaria di I grado su 15 quaderni di integrazione analizzati, quindi su 15 studenti osservati, risulta che 6 non abbiano competenze in altre varietà linguistiche, oltre ovviamente a quelle in L1 e, presumibilmente in L2, ma a questo dato va probabilmente aggiunto che, per i 4 alunni cinesi osservati, la L1 non è il cinese ufficiale (*putonghua*), bensì il dialetto. Molti di questi alunni hanno dimostrato, nella compilazione del questionario, di avere buone, a volte ottime, competenze in *putonghua*. Dal che si deduce che dei 15 studenti osservati, nella scuola secondaria di I grado, ben undici hanno competenze in tre o più varietà linguistiche.

SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO - CONOSCENZE DI ALTRE LINGUE (DIVERSE DALLA L1)						
ITALIANO	INGLESE	CINESE	FRANCESE	SPAGNOLO	RUSSO	NESSUNA
3	2	1	-	1	1	6

Scuola primaria

Le competenze linguistiche diminuiscono con l'età degli alunni, ma solo lievemente. Nella scuola primaria su 22 quaderni analizzati risulta, come riportato in tabella, che 10 studenti non hanno competenze linguistiche in altre varietà linguistiche oltre ovviamente alla L1 e L2, ma anche qui va evidenziato che non è stato considerato che per i 5 alunni cinesi osservati il *puntonghua* è una lingua diversa dalla L1. Tenendo conto di questo dato si può quindi desumere che 15 alunni della scuola primaria su 22 abbiano competenze in tre varietà linguistiche.

SCUOLA PRIMARIA - CONOSCENZE DI ALTRE LINGUE (DIVERSE DALLA L1)						
ITALIANO	INGLESE	CINESE	FRANCESE	SPAGNOLO	RUSSO	NESSUNA
1	8	1	1	1	-	10

■ 3. ATTEGGIAMENTI VERSO LA L1/C1

Nella parte del Quaderno riguardante gli atteggiamenti degli alunni verso la propria L1/C1 gli insegnanti hanno osservato gli alunni nel loro rapporto con la propria storia, con culture altre e con la lingua madre, riassumendo le osservazioni nelle risposte riportate in tabella.

SCUOLA PRIMARIA		
RISPOSTE	INSEGNANTI	FACILITATORI*
<i>A) Quanto l'alunno è disponibile a raccontare la propria storia in riferimento al paese di origine, agli aspetti culturali relativi alla propria appartenenza</i>		
1. Ne parla in classe spontaneamente	3	3
2. Ne parla in classe su sollecitazione	13	
3. La rimuove non ne parla mai	6	
4. Risposta non compilata	4	
<i>B) Partecipa a discussioni, conversazioni su usi, costumi, eventi significativi di diverse culture a confronto?</i>		
1. Sì, sempre	4	
2. Sì, ma soltanto in alcuni casi	8	1
3. Mai	8	
4. Risposta non compilata	6	
<i>C) L'alunno usa, se richiesto, la propria lingua di origine senza vergogna?</i>		
1. Sì, sempre	7	2
2. Sì, ma soltanto in alcuni casi*	7	
3. Mai	8	
4. Risposta non compilata	4	
Totale questionari	22	

* La voce facilitatori è stata aggiunta nella tabella della scuola primaria poiché dai questionari emergeva che alcuni alunni raccontano la propria storia spontaneamente nel piccolo gruppo del laboratorio linguistico, ma non in classe.

Dalla tabella sulla scuola primaria risulta che oltre la metà degli alunni è disponibile a parlare della propria storia solo se sollecitato (13 alunni su 22) alcuni alunni invece la rimuovono e non ne parlano mai (6 su 22), insegnanti e facilitatori linguistici hanno annotato come, in alcuni casi, sia più facile per gli alunni raccontarsi nel piccolo gruppo, piuttosto che in classe, solo 3 alunni su 22 ne parlano in classe spontaneamente. Otto alunni su 22 partecipano a conversazioni su culture a confronto, anche in questo caso, di un alunno, viene annotato che partecipa alle conversazioni più facilmente nel piccolo gruppo. Quattro alunni su 22 partecipano spontaneamente alle discussioni in classe, mentre di 8 alunni viene indicato che non partecipano mai.

Nelle annotazioni dei docenti sul tipo di sollecitazione dato, un'insegnante ha notato come, alcuni alunni, si sentano sollecitati maggiormente durante la lezione di LS, nel momento in cui in classe è già in atto un confronto tra lingue e culture. Due maestre hanno osservato che un alunno ha iniziato a partecipare a questo tipo di conversazioni quando tutta la classe ha lavorato ad una ricerca sulla città di origine dell'alunno, realizzando un "gemellaggio virtuale" tra la sua città e Firenze. In questa stessa classe le maestre hanno ricordato come, alla fine di un'attività plurilingue, un alunno italofono abbia esclamato "peccato conoscere solo l'italiano!". L'alunno osservato è tra i 7 alunni su 22 che usano la lingua madre in classe senza timore, ma purtroppo ben 8 alunni su 22 non usano mai la lingua madre in classe e 7 solo in alcuni casi. Vi sono tra questi alunni che rivelano una difficoltà di integrazione che non emerge solo dal loro rapporto con la L1; di un alunno le maestre annotano che, secondo quanto riferito dalla madre, il bambino non partecipa alle attività della classe e non si esprime né in L1 né in L2 perché ha una

³ Nella Guida del Consiglio d'Europa più volte viene sottolineata l'importanza di informare i genitori dei benefici derivanti dal mantenimento della lingua madre e di coinvolgerli nei processi di integrazione che presuppongono uno scambio linguistico culturale. Il mantenimento della lingua madre diviene oltretutto vitale per quelle famiglie che pensano un giorno di far ritorno al paese natale: "what kind of language teaching should be provided for adult migrants, and for their children who have to enter the national education system? This debate has been going on for some years and has resulted in many positions being adopted, concerning, for example, migrants' long-term projects, whether or not they have migrated temporarily and their children's later desire to return to their country of origin. In the latter case, it is vital to organise the transmission of some knowledge of their parents' or grandparents' language" (*op. cit.*, p. 69).

grande nostalgia del suo paese e vorrebbe tornare là. In altri casi, come già sottolineato, sono i genitori stessi che dicono ai bambini di non usare la L1 in classe³.

SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO	
RISPOSTE	INSEGNANTI
<i>A) Quanto l'alunno è disponibile a raccontare la propria storia in riferimento al paese di origine, agli aspetti culturali relativi alla propria appartenenza</i>	
1. Ne parla in classe spontaneamente*	4
2. Ne parla in classe su sollecitazione*	8
3. La rimuove non ne parla mai	
4. Risposta non compilata	2
<i>B) Partecipa a discussioni, conversazioni su usi, costumi, eventi significativi di diverse culture a confronto?</i>	
1. Sì, sempre	5
2. Sì, ma soltanto in alcuni casi*	4
3. Mai	3
4. Risposta non compilata	2
<i>C) L'alunno usa, se richiesto, la propria lingua di origine senza vergogna?</i>	
1. Sì, sempre	6
2. Sì, ma soltanto in alcuni casi*	5
3. Mai	1
4. Risposta non compilata	2
Totale questionari	15

Secondo i dati riportati in tabella, della scuola secondaria di I grado, risulta che 4 alunni parlano del proprio paese di origine spontaneamente in classe, mentre 8 solo su sollecitazioni o solo in alcuni casi. Le insegnanti infatti hanno indi-

SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO	
RISPOSTE	INSEGNANTI
<i>A) Quanto l'alunno è disponibile a raccontare la propria storia in riferimento al paese di origine, agli aspetti culturali relativi alla propria appartenenza</i>	
1. Ne parla in classe spontaneamente	3
2. Ne parla in classe su sollecitazione*	10
3. La rimuove non ne parla mai	3
4. Risposta non compilata	
<i>B) Partecipa a discussioni, conversazioni su usi, costumi, eventi significativi di diverse culture a confronto?</i>	
1. Sì, sempre	5
2. Sì, ma soltanto in alcuni casi*	6
3. Mai	5
4. Risposta non compilata	
<i>C) L'alunno usa, se richiesto, la propria lingua di origine senza vergogna?</i>	
1. Sì, sempre	9
2. Sì, ma soltanto in alcuni casi*	3
3. Mai	3
4. Risposta non compilata	1
Totale questionari	16

■ 4. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

cato situazioni eterogenee: due alunni parlano in classe spontaneamente della loro C1 ma solo in L1; un alunno ne parla spontaneamente ma solo se la conversazione verte su argomenti inerenti alla sua C1. Due alunni si raccontano spontaneamente e parlano del proprio paese di origine solo nel laboratorio di L2.

Nella scuola secondaria di II grado la maggioranza degli alunni 10 su 17 parlano del proprio paese di origine e raccontano la propria storia se sollecitati, partecipano alle discussioni in classe su argomenti legati a diverse culture a confronto solo in alcuni casi, ma la maggioranza 9 su 17 usa la propria lingua di origine senza vergogna. Anche per la scuola secondaria di II grado le insegnanti hanno annotato una maggiore facilità degli alunni a raccontarsi, partecipare alle discussioni, e a parlare in L1 nel piccolo gruppo del laboratorio linguistico o in presenza di mediatori linguistico-culturali.

Dalle osservazioni delle insegnanti e dei facilitatori emerge molto chiaramente che gli alunni, dalle primarie alle secondarie di II grado, riescono a partecipare più attivamente in classe, a raccontarsi e a esprimersi in L1 su sollecitazione, o all'interno di attività strutturate. Diventa quindi fondamentale, ai fini di una reale integrazione, la programmazione di attività, nella scuola e nella classe, che puntino sulla partecipazione, il confronto, il mantenimento e la valorizzazione delle lingue madri. Inoltre, il fatto che molti di questi alunni posseggano già competenze in più varietà linguistiche fornisce la possibilità di sfruttare le loro conoscenze individuali ai fini di un'educazione plurilingue e interculturale. Il Consiglio d'Europa sottolinea l'importanza della diversità linguistica:

La diversità linguistica dipende dall'accettazione delle lingue degli altri e dalla curiosità che ogni individuo ha verso queste lingue: queste sono le attitudini che assicurano la sopravvivenza delle lingue minoritarie in un'area geografica e sono il risultato di un'apertura verso altre comunità. La diversità linguistica può essere sviluppata nelle società europee attraverso il plurilinguismo e l'educazione plurilingue che cerca di sfruttare le risorse di ciascun individuo e svilupparne le potenzialità. Questo include l'insegnamento delle lingue madri (che possono essere o non essere la lingua ufficiale) e l'insegnamento di altre lingue all'interno dello stesso approccio educativo...⁴

L'abilità di usare più lingue, a vario livello e per finalità diverse, viene definita dal Framework europeo come l'abilità

di usare le lingue ai fini della comunicazione e prendere parte ad un agire interculturale, laddove una persona, vista come agente sociale ha competenze a vario livello in diverse lingue e ha esperienza di diverse culture"⁵.

L'integrazione degli alunni dovrebbe quindi partire proprio da questo proficuo incontro di lingue e culture.

⁴ Nostra trad., *op. cit.*, p. 20.

⁵ Nostra trad., *ibid.*, p. 168.

Nella parte del Quaderno di integrazione sul contesto scolastico, una voce raccoglie le iniziative/attività di educazione interculturale proposte all'interno della scuola e della classe nello scorso anno scolastico.

In conclusione, per quanto riguarda le biografie linguistiche e gli atteggiamenti degli alunni verso la L1/C1, mi pare che il Quaderno possa essere un valido strumento di osservazione per capire quanto e come un alunno viva con serenità il bilinguismo/plurilinguismo e il suo rapporto con la cultura di origine e le nuove culture con cui è venuto a contatto. Nello stesso tempo ci permette di capire e riflettere su quanto e cosa sia stato fatto, in classe e nella scuola, per favorire la piena integrazione degli alunni, sviluppare le competenze pregresse (tra cui quelle in altre varietà linguistiche) e per far sì che l'educazione interculturale e plurilingue diventi parte integrante del curricula scolastico, secondo le raccomandazioni del Consiglio d'Europa.

OSSERVARE IL PERCORSO LINGUISTICO DEGLI ALUNNI STRANIERI TRA SCUOLA E CENTRI DI ALFABETIZZAZIONE

di Gianna Gentile e Carla Pastacaldi

■ 1. IL CONTESTO DELLA SPERIMENTAZIONE

L'estensione socio culturale del fenomeno dell'immigrazione e l'approfondimento dello stesso fenomeno considerato non più isolato e occasionale, ha condotto ad uno sguardo diverso sulla comunità scolastica fiorentina in rapido e incessante cambiamento. In questo senso l'azione della scuola con i Centri di Alfabetizzazione in L2 del Comune di Firenze guarda all'integrazione con un'idea multidimensionale che include l'acquisizione di competenze linguistiche come anche di competenze relazionali che valorizzino la ricchezza e l'intensità degli scambi con i pari e con gli adulti. La scuola è sempre di più ambito privilegiato di interazione, in grado di alimentare un contesto di connessioni e di scambi all'interno del tempo scolastico come di quello fuori dalla scuola. Nel cammino verso la costruzione di un processo di interazione consono alle esigenze del nuovo panorama scolastico, Firenze si mostra avanti nell'aver saputo mantenere continuità nell'azione interculturale integrata tra scuola e Centri di Alfabetizzazione. Nell'ottica di un aggiornamento continuo degli strumenti e delle strategie operative con cui ottimizzare e valorizzare l'azione congiunta dei docenti curricolari e dei docenti facilitatori dei Centri, la ricerca azione proposta da "Un passo dopo l'altro..." con l'adozione del Quaderno dell'integrazione si colloca come esempio di buona pratica. La sperimentazione proposta dal Quaderno nelle scuole primarie e secondarie dà forza alla realtà di una comunità plurilingue in cui i saperi in continua trasmissione non sono quelli eurocentrici e monoculturali.

Il lavoro è partito dal confronto tra i docenti curricolari e i docenti facilitatori dei Centri in merito al contesto delle classi nei differenti quartieri della città in cui essi operano congiuntamente con competenze e azioni complementari. Il tavolo di lavoro ha aperto riflessioni sul progresso operativo degli ultimi anni nelle scuole coinvolte. Attraverso l'input del Quaderno i docenti curricolari e i docenti facilitatori si sono mossi insieme nel delineare con schiettezza il contesto di lavoro, esprimendo le loro opinioni rispetto alla presenza di alunni stranieri nella scuola, alla composizione delle classi, ai dispositivi effettivi utilizzati a favore dell'inserimento e dell'integrazione degli alunni stranieri, nonché nel ricostruire l'excursus del contesto scolastico degli ultimi anni. Il primo evidente campanello di allarme rilevato di fronte al cambiamento della composizione scolastica di cui tutti sono stati protagonisti, è stato indubbiamente il nodo linguistico: non solo i

“nuovi” alunni venivano da paesi lontani, spesso associati ad ambienti molto deprivati e compromessi e parlavano lingue diverse, ma quei bambini e ragazzi provenivano anche da sistemi scolastici plurimi, talvolta non del tutto continuativi proprio a causa del processo di migrazione in atto. Successivamente gli attori educativi coinvolti hanno oltrepassato il limite di considerare solo il problema della lingua della prima comunicazione e hanno capito che il viaggio linguistico dell'alunno andava inquadrato in un percorso ben più ampio e più denso di implicazioni socio-relazionali e culturali che costituiscono il processo di integrazione in senso ampio. In questa condivisione di esperienze il Quaderno dell'integrazione si è offerto ai docenti curricolari e ai docenti facilitatori come strumento non solo di osservazione preliminare utile per orientarsi nell'azione con la classe plurilingue, ma anche come stimolo alla ricerca costante di nuove modalità di interazione tra docente e alunno straniero all'interno del quadro socio relazionale dell'intera classe. Nell'ambito di azioni educative interculturali, nella classe multiculturale e plurilingue il Quaderno si indirizza infatti alla promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme.

Il Quaderno è concepito secondo una struttura che intende valorizzare e offrire ai docenti curricolari e ai docenti facilitatori alcuni strumenti adeguati all'osservazione dell'alunno in senso integrato, ossia non limitandosi ad una valutazione sommativa e selettiva delle sue competenze bensì ampliando il focus in senso olistico. Il Quaderno con le sue proposte permette di avvicinarsi discretamente alla rilevazione della storia di integrazione di ogni bambino e ragazzo a partire dal suo pregresso educativo e culturale, attraverso della tappe conoscitive non invasive che conducono il docente alla costruzione di un ambiente costruttivo in cui si realizzi un dialogo aperto e scambievole con gli alunni. Adottare tecniche e strumenti di osservazione come quelli suggeriti dal Quaderno vuol segnare un passo verso la rivelazione dell'identità dell'alunno per ciò che è e non solo per quello che sente di dover essere nel contesto formale della scuola. Il Quaderno infatti può essere utilizzato in maniera flessibile in momenti differenti nel corso dell'anno scolastico, senza l'esigenza di una somministrazione completa. In questa ottica nel cammino di insegnamento-apprendimento con la classe plurilingue è importante che ogni docente sappia orientare il curriculum a favore dello sviluppo socio linguistico di ogni alunno muovendosi per obiettivi stratificati e stimolando con fasi progressive e complementari le differenti abilità e i molteplici talenti.

Nella programmazione delle unità di lavoro sia curricolari che dei laboratori di L2, l'osservazione e la valutazione rivestono un ruolo di innegabile importanza per l'esigenza di ogni docente di decodificare gli obiettivi raggiunti nei termini di risultati oggettivi e leggibili, e per tradurre il cammino di acquisizione-apprendimento in una reale occasione di autoconsapevolezza da parte degli attori coinvolti. La scelta da parte del docente di utilizzare il Quaderno in classe significa in qualche modo stipulare un patto formativo tra docente e discente/i; è l'apertura di un dialogo composto da azioni bilaterali e biunivoche tra insegnante e alunno, tra in-

segnante e gruppo-classe. Con il Quaderno entrambe le componenti chiamate in causa sono sollecitate all'azione di osservare e osservarsi:

- in funzione della direzione verso cui tendere, quindi nell'ottica di monitorare il cammino in atto;
- in funzione della rilevazione dell'efficacia e dell'ottimizzazione delle risorse disponibili nella scuola utili all'integrazione, quindi nell'ottica di monitorare se certi strumenti risultano più o meno idonei all'azione preposta;
- in funzione della risposta socio-affettiva e relazionale a cui hanno dato adito certi processi e certe dinamiche in fieri.

Questa puntualizzazione sottolinea come ogni percorso di insegnamento-apprendimento sia realmente un'occasione per attivare processi di conoscenza sottili e intrinseci alle competenze di partenza e in azione del discente. La ferma convinzione per la quale l'alunno coinvolto nel processo non è mai una tabula rasa su cui travasare competenze esterne, a prescindere dal suo livello culturale, scolastico e linguistico pregresso, conduce i docenti curricolari e i docenti facilitatori a contemplare il percorso dell'allievo come un'estensione stratificata di competenze sollecitate e sollecitabili, osservate e osservabili, che coinvolgono in maniera talvolta non prevedibile e discontinua conoscenze e saperi altri, pregressi e potenziali, di cui egli può essere o non essere custode consapevole.

■ 3. IL PUNTO DI VISTA DEI DOCENTI E DEI DISCENTI

Il Quaderno attraverso i suoi indicatori propone al docente curricolare e al docente facilitatore un'autoriflessione che si orienta a rilevare e confrontarsi su:

- quali e quanti strumenti sta utilizzando e perché;
- che efficacia hanno rispetto a ciò che si è preposto come singolo e come componente di un'équipe di lavoro;
- quali dinamiche sono state messe in gioco tra sé e i suoi allievi, tra sé e il suo docente partner;
- quali sentimenti sono messi in gioco: stima e disistima di sé nel proprio operato di docente, nelle relazioni con gli allievi, nelle relazioni con l'équipe.

Tali occasioni di riflessione servono a ripuntualizzare il ruolo svolto da ciascun insegnante e a rifocalizzare gli ambiti di lavoro anche rispetto a tematiche note e ricorrenti che ugualmente rivestono un'importanza fondamentale nella programmazione di ogni stadio evolutivo del percorso di apprendimento-insegnamento.

Parimenti, l'autoconsapevolezza dell'alunno nel suo cammino di apprendimento è un aspetto da coltivare nel percorso formativo con i bambini e i ragazzi della classe plurilingue sia nei momenti curricolari che in quelli del laboratorio di L2. Essi vivono un complesso cammino di crescita che li vede impegnati su due fronti, quello strettamente formale della scuola e quello più ampio di interazione e integrazione con la comunità. Il ruolo della scuola e di tutti i docenti coinvolti è quello di aiutarli anche nel renderli consapevoli delle proprie competenze e potenzialità nel rendersi più autonomi e competenti in questi due ambiti di vita e di lavoro.

È in questa direzione che il Quaderno si propone ancora come stimolo con semplici strumenti di osservazione e di riflessione, alcuni "chiusi" – come i que-

stionari e le tabelle – altri più “aperti” – come la costruzione del “fiore dell’amicizia” o la “mappa dei luoghi frequentati in città” – ma tutti finalizzati ad aiutare l’alunno a prendere coscienza di sé e ad affrontare con serenità e in maniera creativa e costruttiva i propri punti di debolezza e di forza.

Nell’osservazione così intesa l’alunno è guidato a riflettere su alcuni aspetti:

- quali e quante potenzialità di sé riesce a coinvolgere;
- che efficacia hanno le proprie competenze pregresse e in acquisizione;
- quali dinamiche sta vivendo in classe: tra sé e i suoi pari, tra sé e i docenti;
- quali sentimenti sono messi in gioco rispetto al livello di gratificazione sollecitato dall’estensione del percorso di acquisizione-apprendimento in atto.

■ 4. LA CONDIVISIONE DEGLI STRUMENTI

Ribadiamo come le proposte presentate dal Quaderno possano essere sfruttate in qualunque momento del percorso didattico poiché afferiscono all’ambito socio affettivo oltre che a quello linguistico-relazionale. Quasi sempre si tratta di attività che consentono una rilevazione *in progress* a cui il docente curriculare può dare un’investibilità differente e comparata con l’osservazione del docente facilitatore e dell’alunno. Si tratta in altre parole di strumenti che esprimono un approccio di lavoro sempre condiviso e discusso con i colleghi e che offrono in maniera costante e continuativa il proprio feedback attraverso la sperimentazione in classe.

Nell’assunzione di questa linea di ricerca-azione, i docenti coinvolti concordano tacitamente nel riconoscere che ogni percorso educativo-didattico porta in sé l’esigenza e il fine di coinvolgere il “sapere” dei discenti. Quest’ultimo può includere ambiti disciplinari non noti, linguaggi e codici specifici, approfondimenti di ambiti sempre più complessi, ma al contempo può contemplare ambiti di conoscenze altre che provengono dall’interno del soggetto apprendente stesso. Si tratta cioè di saperi nascosti¹, intrecciati alla biografia di ciascuno, al proprio pregreso culturale, familiare, sociale. Questo atteggiamento educativo abbraccia l’alunno in una visione estremamente ampia e innegabilmente complessa: non si sofferma soltanto su ciò che l’alunno sa o deve sapere rispetto al programma in atto, bensì lo ascolta e lo osserva in senso olistico, cercando di ravvisare anche il suo sapere acquisito implicito che condiziona il suo apprendimento e si riflette sulla modalità di insegnamento.

Gli alunni stranieri vivono o hanno vissuto la migrazione geografica sulla loro pelle di bambini e di ragazzi più o meno consapevoli del processo in atto. Provengono da contesti socialmente diversificati e da percorsi educativi plurimi, ma tutti hanno una storia fatta di conoscenze a noi poco note e poco afferrabili. Insegnare loro la lingua e la comunicazione mette in gioco esplicitamente il cammino presente verso l’estensione graduale delle loro competenze linguistico-relazionali che quotidianamente si palesano in contesti concreti: dalla prima comunicazione, alla lingua dello studio necessaria per le discipline scolastiche. Ma in maniera più implicita e meno trasparente si va a toccare anche il loro bagaglio di competenze nascosto, meno immediato proprio a causa della lingua e del passaggio culturale ancora in atto.

¹ Mariani L., *Documentare e personalizzare il curriculum: verso un portfolio di processi e di competenze* [Internet], relazione tenuta al Convegno LEND (*Lingua e Nuova Didattica*) *Crescere nell’Europa delle lingue*, Roma, Università La Sapienza, 15-17 febbraio 2001 (www.learningpaths.org).

Il Quaderno vuole allora essere un inizio di collaborazione tra docenti di scuole differenti del Comune di Firenze e docenti facilitatori dei tre Centri di Alfabetizzazione per attivare insieme un'azione educativa in continuo aggiornamento in merito alle buone pratiche e agli strumenti idonei per la costruzione di un clima di interazione e di crescita interculturale in cui anche la valutazione sia intesa come propensione all'ascolto e all'osservazione, sia dal punto di vista emotivo-affettivo che da quello formativo.

DIRE DI SÉ: IMMAGINI, NARRAZIONI, METAFORE

di Graziella Favaro

“L’esperienza migratoria implica, in modo inevitabile, la perdita degli oggetti più importanti, investiti di affetti intensi, che hanno costituito la storia personale dei singoli individui: persone, cose, luoghi, lingua, cultura, ecc. In ogni perdita oggettuale si verifica simultaneamente una perdita di parti del Sé...”

L. e R. Grinberg, 1990

■ 1. VIAGGIATORI NON PER SCELTA

Sentimenti nostalgici e vissuti di perdita accompagnano spesso il viaggio di migrazione dei bambini e dei ragazzi nel paese di accoglienza; sono più acuti nelle fasi iniziali dall’arrivo e sfumano con il tempo per lasciare il posto ai ricordi e alle immagini confuse della memoria. Viaggiatori che non hanno deciso di partire, ma che si trovano catapultati in una parte diversa del mondo all’improvviso e spesso senza che vi sia stata alcuna preparazione al distacco, i minori immigrati si trovano coinvolti in molteplici passaggi: dal paese di origine a quello che li ospita, dalla cultura familiare a quella della scuola, dal mondo interno, della dimora, a quello esterno, del nuovo ambiente, dai suoni familiari e affettivi della lingua madre alle parole indecifrabili della seconda lingua.

I frammenti delle loro biografie e pensieri e i racconti dei viaggi svelano la fatica di chi si trova a vivere – per un periodo più o meno lungo – senza potersi riconoscere nella propria storia. Molti di loro vivono almeno in un primo momento la migrazione come trauma e disorientamento: alcuni non sanno bene dove si trovano, quale sia la distanza dal loro paese, non capiscono il senso dei tanti cambiamenti improvvisi che si verificano intorno a sé. All’inizio sono forti le nostalgie per il paese d’origine e le resistenze nei confronti del nuovo ambiente e si possono riattivare le ansie e le paure di essere abbandonati dai genitori e di restare da soli in luoghi sconosciuti e ostili. Di fronte alla necessità e all’urgenza di darsi delle risposte e all’imbarazzo di trovarsi *fuori luogo*, alcuni ricostruiscono la loro esperienza di migrazione in maniera fantastica, proponendo improbabili motivazioni del viaggio, descrivendo genitori irreali ed elaborando nuovi “romanzi familiari”. Prima di partire, alcuni avevano un’idea dell’Italia come El Dorado, un luogo nel quale “puoi vincere milioni rispondendo a una domanda facile facile”, come racconta Amir, un ragazzo albanese di 11 anni e si sono trovati a vivere in case anguste, sovraffollate o isolate, a volte peggiori di quelle in cui avevano abitato fino a quel momento. La delusione è compensata almeno in parte dagli oggetti che i genitori acquistano per loro (giocattoli, vestiti...) e che dovrebbero risarcirli della perdita delle illusioni.

La migrazione dei bambini e dei ragazzi si traduce per molti in un evento faticoso che segna in maniera profonda la loro storia e l’identità personale. I cambiamenti sono molteplici e improvvisi, le fratture inevitabili, i compiti ai quali fa-

re fronte nel paese di accoglienza appaiono in un primo tempo ardui e quasi al di fuori della propria portata. I distacchi e gli aggiustamenti devono inoltre essere gestiti e affrontati molto spesso nella *solitudine*, senza poter contare sull'appoggio dei genitori o del gruppo dei pari. I genitori tendono infatti a ignorare o sottovalutare il peso delle sfide che i loro figli devono attraversare e comunque si trovano spesso nella condizione di non poterli aiutare, dato che non conoscono la lingua, le regole implicite, le aspettative e i messaggi degli spazi educativi, della scuola e dei luoghi di socializzazione. Essi hanno inoltre spesso difficoltà ad assumere il ruolo di *esempio* e di *mediatore* tra lo spazio interno, familiare e quello esterno; di iniziatore del nuovo viaggio, reale e simbolico. Non sempre riescono quindi a elaborare un sistema adeguato di protezione dei figli e a presentare loro, come direbbe Winnicott con un'efficace espressione, il nuovo mondo che li accoglie "a piccole dosi".

L'esperienza della migrazione può allora tradursi nel vissuto di una parte dei bambini e dei ragazzi in una condizione di maggiore *vulnerabilità*.

■ 2. VULNERABILITÀ SILENZIOSE

Negli studi sulla migrazione infantile, viene utilizzato di frequente il concetto della vulnerabilità riprendendolo da studi generali e declinandolo in maniera specifica, anche sulla base di ricerche e osservazioni, di analisi di caso e consultazioni psicologiche e etnopsichiatriche. La vulnerabilità starebbe ad indicare uno stato di minore resistenza a fattori nocivi e aggressivi ed è un concetto dinamico poiché riguarda il processo di sviluppo del minore. "Una variazione, interna o esterna, del funzionamento psichico del bambino vulnerabile è tale da provocare una significativa disfunzione, un dolore intenso, un arresto o lo sviluppo minimo delle sue potenzialità. Questa fragilità si manifesta sul piano psicologico attraverso sensibilità o debolezze, reali o latenti, immediate o differite, stagnanti o esplosive" (M.R. Moro 2001). Il concetto di vulnerabilità, dinamico e aperto, sta a indicare un rischio e una possibilità e sottolinea anche la responsabilità e il ruolo della famiglia e dei servizi nel creare le condizioni che prevengano o attenuino tale rischio. Non è quindi una condizione predeterminata e definita, ma un'ipotesi di cui tener conto e alla quale prestare attenzione e cura.

Esso non può inoltre essere compreso appieno e utilizzato in maniera efficace se non viene messo a confronto con il suo opposto, e cioè la *resilienza*, ovvero la capacità di resistere, difendersi e reagire alle situazioni di stress. Alcuni bambini e ragazzi sembrano sviluppare risorse interne straordinarie per far fronte a eventi e sfide imprevisti; hanno la capacità di attraversare eventi importanti e cambiamenti profondi mobilitando risorse per non farsi sommergere dalle difficoltà. A volte in uno stesso gruppo di fratelli che hanno vissuto insieme la migrazione e il ricongiungimento familiare, alcuni sviluppano uno straordinario e positivo adattamento alle nuove situazioni, attivando risorse interne ed esterne per far fronte alle sfide poste dalla nuova situazione di acculturazione e altri invece manifestano disagi e difficoltà.

La vulnerabilità si può tramutare in disagio nel momento in cui le sfide alle quali è sottoposto il minore immigrato sono di tale portata che le risorse interne

del soggetto e gli aiuti esterni non sono in grado di gestirle. Il concetto di *sfida* risulta estremamente utile ed efficace poiché integra gli aspetti delle difficoltà propri delle situazioni a rischio con gli aspetti connessi alla mobilitazione delle risorse per cercare le risposte più adeguate. Di fronte ad una sfida ci si può allora chiedere: esiste un equilibrio tra le risorse in campo (di tipo personale, interpersonale, sociale, culturale, materiale...) e i compiti richiesti? Il rischio non è quindi visto come una realtà preesistente e già data, ma come la conseguenza del disequilibrio tra i compiti di sviluppo e le risorse.

Quali sono i fattori che sono alla base delle situazioni di vulnerabilità dei bambini e dei ragazzi immigrati? Ne vengono indicati soprattutto due: il *viaggio* di migrazione – proprio o dei genitori – con le perdite, i distacchi, i lutti, i disequilibri che esso comporta e *la condizione di immigrazione* che li costringe a vivere in un mondo dai riferimenti instabili: uno interno, ovvero lo spazio familiare, impregnato della cultura d'origine e uno esterno, costituito dalle rappresentazioni del mondo in cui vivono, a sua volta costituito da sottoinsiemi culturali, quali la scuola, il quartiere, il gruppo dei pari, i mass-media. Sono stati evidenziati in particolare alcuni momenti nella vita dei minori migranti, nei quali il fattore migrazione sembra agire come ulteriore elemento di complessità e di rischio.

■ 3. ALCUNI MOMENTI CRITICI

La prima infanzia

Il primo momento è quello successivo alla nascita, nella fase in cui madre e bambino devono adattarsi l'una all'altro, costruendo un rapporto equilibrato e protettivo e appagante per entrambi. Le difficoltà del periodo neonatale si possono esprimere attraverso lo stabilirsi di un'interazione madre/figlio non soddisfacente, o attraverso il manifestarsi di episodi di depressione della madre che si possono riflettere sul bambino. La madre immigrata, spesso sola e isolata nel nuovo contesto, non trova ad accogliere lei e il nuovo nato il gruppo di aiuto e sostegno – contenitore protettivo e sapiente – rappresentato nel paese d'origine dalle donne adulte, amiche e parenti. Altri fattori di rischio nella prima infanzia possono essere il ricovero prolungato, l'assunzione di inadeguate decisioni concernenti il sistema di cura e le pratiche di accudimento con il rischio di un impoverimento del *maternage*. Anche nel periodo successivo, fino a tutto il secondo anno di vita, è frequente la rottura del legame madre/figlio in seguito a ospedalizzazioni. Ricerche diverse hanno rilevato che i figli degli immigrati, a parità di disturbi, subiscono ricoveri più frequenti e ripetuti rispetto ai bambini autoctoni. Le cause dell'ospedalizzazione sono le malattie non specifiche, soprattutto respiratorie e gli incidenti domestici; tra i fattori di rischio, quindi, la casa insalubre e poco sicura sembra esser la causa principale dei problemi sanitari.

Oltre a questi distacchi limitati nel tempo, una parte dei bambini migranti sperimenta forme di separazione dalla madre più importanti e cruciali. Le donne che hanno un'occupazione (nel settore domestico, della cura degli anziani, nelle imprese di pulizia, nella ristorazione) si trovano spesso nell'impossibilità di conciliare i tempi del lavoro con quelli richiesti dalle cure dei figli. Così una parte dei

bambini cinesi, filippini, ghanesi, marocchini sperimenta una sorta di pendolarismo tra le figure di attaccamento e i due paesi: nascono in Italia, vengono portati in patria a quattro/cinque mesi e affidati alle cure di nonne, zie per essere nuovamente riportati in Italia quando hanno quattro/cinque anni.

La migrazione dei bambini è quindi segnata in molti casi da situazioni ricorrenti di *frattura e di incontro*, di rottura dei legami e ricomposizione di altri legami e affetti. Le cause che stanno alla base di questi distacchi hanno certamente a che fare con le caratteristiche dei progetti migratori, con la loro provvisorietà, ma in molti casi sono da imputare anche alla carenza di attenzioni e di azioni efficaci da parte del contesto di accoglienza e delle sue strutture, che non sono in grado di garantire il diritto dei bambini a vivere con la loro famiglia, rimuovendo gli ostacoli di ordine materiale, economico, sociale che sono alla base delle separazioni del nucleo.

L'ingresso nella scuola

Un altro momento critico nella vita del bambino migrante coincide con il suo ingresso nella scuola e nel mondo dei saperi e, in particolare, con l'apprendimento della lettura e della scrittura nella seconda lingua. Questo evento rappresenta un elemento di discontinuità nella trasmissione culturale e nella storia familiare: apprendere a leggere e a scrivere solo nella lingua del paese di accoglienza significa segnare una rottura definitiva con i legami fondamentali rappresentati dalla lingua materna. Con l'ingresso a scuola e l'entrata nello scritto inizia inoltre per il bambino straniero una fase di individuazione sulla quale la famiglia sente di avere poche possibilità di controllo.

A scuola il bambino straniero sperimenta spesso anche un vissuto di *distanza e di differenza*: rispetto ai riferimenti e ai modelli proposti dai genitori e dagli insegnanti; rispetto alle modalità di manifestare gli affetti e di strutturare i ruoli e le relazioni intrafamiliari, che appaiono diverse nel proprio nucleo e in quello dei compagni di classe; rispetto alle aspettative differenti che gli vengono rinviate dai due spazi educativi. A scuola il bambino straniero sperimenta in certi casi anche le forme, piccole o grandi, dell'esclusione dal gruppo dei pari e dell'insuccesso, come abbiamo visto a proposito dei risultati scolastici.

L'ingresso nella scuola, occasione privilegiata di integrazione e di scambio, rappresenta così per alcuni bambini e ragazzi immigrati anche l'ambito nel quale emergono le fragilità e si pongono sfide e ostacoli difficili da superare.

Una nuova età nella migrazione: l'adolescenza

E infine l'adolescenza presenta e propone con forza la questione dei legami di filiazione, della scelta identitaria tra fedeltà alle origini e distacco dai riferimenti familiari. In questo periodo, le forme e i vissuti di autosvalutazione possono essere rinforzati e resi più acuti dalla svalorizzazione sociale e dall'esclusione dal gruppo dei coetanei. Cercare se stessi tra memoria e progetto, andare verso il mondo senza perdere i riferimenti e gli "ancoraggi" rispetto alla propria storia: è il processo che coinvolge tutti gli adolescenti. La migrazione rende più acute determinate scelte, poiché introduce con forza gli elementi del confronto tra luoghi, spazi, tempi, differenti. I *contesti coinvolti nei percorsi di acculturazione* dei ragazzi im-

migrati sono infatti molteplici: il nucleo familiare, il gruppo dei connazionali presenti in Italia, la famiglia d'origine in patria, la scuola, il gruppo dei pari, il quartiere o la zona di abitazione. Contesti che disegnano via via le appartenenze, definiscono i confini, interagiscono o si contrappongono a seconda dei riferimenti e dei temi in gioco. La molteplicità e la pluralità dei contesti consentono al ragazzo in cerca della propria identità di avvicinarsi, allontanarsi, sentirsi uguale e diverso in questo viaggio segnato da sentimenti ambivalenti di appartenenza. Gli consentono in altre parole (anche se talvolta solo potenzialmente) di "scegliere" come e dove collocarsi all'interno della geografia familiare e sociale. Questa possibilità di allargamento delle scelte identitarie è certamente una *chance*, ma è anche una sfida aggiuntiva che comporta perdite e solitudini, oltre che nuove sicurezze e conquiste.

■ 4. TRACCE DI STORIA: SOLLECITARE IL RACCONTO DI SÉ

Per cercare di avvicinarci un po' di più alle storie dei 54 bambini e dei ragazzi di recente immigrazione, abbiamo utilizzato tre sollecitatori diversi per ordine di scuola e per età. Il tema comune alle tre proposte era quello del *racconto di sé*: tra presente, passato e futuro; tra luoghi e appartenenze diverse; tra le sfide e le relazioni. L'indicazione data ai docenti e agli operatori era quello di provare ad utilizzare i diversi sollecitatori con tutta la classe, o quantomeno con un gruppo di bambini e ragazzi. Evitando così di indirizzare l'attenzione solo sulla storia del bambino venuto da lontano. Nel capitolo seguente si riportano alcune osservazioni su uno dei sollecitatori utilizzati (il disegno); qui descriviamo le varie proposte e riportiamo alcuni frammenti tratti dai racconti dei ragazzi.

Io oggi, io da piccolo, io da grande

La proposta prevedeva che i bambini della scuola primaria rappresentassero se stessi attraverso il disegno, scelto come modalità più proiettiva (e quindi meno "razionalizzata") di esprimersi.

La consegna prevedeva che ogni alunno piegasse il foglio in due parti e che disegnasse "io oggi" e "io da piccolo" nell'ordine preferito. Al termine dei due disegni, veniva chiesto di girare il foglio e di utilizzare una delle due parti restanti per disegnare "io da grande". La scelta di far disegnare il passato e il presente sulla stessa facciata voleva far sì che l'attenzione del bambino si focalizzasse sui cambiamenti verificatisi nella sua vita rispetto a un periodo precedente scelto dal bambino, mentre la proposta di disegnare il futuro in un secondo momento aveva lo scopo di far includere nella definizione del domani eventuali elementi del passato e del presente.

In particolare, la richiesta di disegnarsi "da piccolo" introduce la dimensione del ricordo, che può essere considerato un tipo particolare di memoria e induce il tema della ricomposizione tra le parti di sé. La richiesta di disegnarsi "da grande" intendeva rilevare la capacità di proiettarsi in una dimensione futura, solo dopo avere esplicitamente richiesto di ricordare. Dopo avere disegnato i momenti salienti della propria storia, i bambini erano inviati a raccontare la situazione e i significati delle proprie rappresentazioni.

Un esempio

Per Y. disegna se stesso nei tre momenti in maniera molto ricca e dettagliata. Per questo bambino di 11 anni, l'elemento che caratterizza la propria storia e che fa da filo di ricomposizione dei tre periodi è certamente il calcio.

Y. si disegna da piccolo, a 5 anni, nella sua stanza piena di giocattoli e con un grande pallone bene in vista. La didascalia racconta che Y. ama giocare e che “da grande vorrebbe giocare a calcio”.

Nel secondo disegno (io oggi), il desiderio è diventato realtà e Y. “gioca in una squadra di calcio che si chiama Isolotto”.

E infine, il futuro per Y. È fatto di partite, coppe, vittorie, dal momento che: “da grande gioca nella squadra di calcio che ha sognato da sempre che è la Fiorentina”.



IO ORA



CIRO QUI HO 47 ANNI E GIOCO IN UNA SQUADRA DI CALCIO
E SI CHIAMA ISCATTI

85

IO DA GRANDE



FIorentINA



ORA IO STO GIOCANDO NELLA SQUADRA CHE HO SOGGNIATO
DI SEMPRE E LA FIORENTINA.

Per i ragazzi inseriti nella scuola secondaria di primo grado, il sollecitatore proposto era quello dell'animale fantastico e prevedeva varie fasi (in alcuni casi, il compito è risultato troppo lungo e complesso). Innanzi tutto, si trattava di raccogliere le varie parti di animali diversi (teste, code, zampe, ali, pinne...) e di metterle a disposizione dei ragazzi. Questi dovevano:

- assemblare le parti prescelte e costruire un animale "puzzle" fantastico e diverso da qualsiasi altro animale;
- dare un nome al proprio animale;
- inventare la storia del proprio animale a partire da una traccia sintetica (dove abita; decide di andare ad esplorare il mondo; cerca di farsi degli amici; come reagiscono gli altri...);
- scrivere la storia dell'animale fantastico.

Presentiamo di seguito alcune produzioni individuali dei ragazzi e un cartellone collettivo, elaborato da un'intera classe.

Il Tognocattorado

C'era una volta un animale di nome "Tognocattorado", viveva con il suo amico "Tognociuchino" sul pianeta bianco, era l'unico suo amico perché lo accettava com'era.

Tognocattorado non faceva mai amicizia perché gli altri appena lo vedevano scappavano per la paura.

Il protagonista un giorno incontra una bellissima ragazza animale e si innamorarono a vista d'occhio, così loro si sposarono e fecero dei figli, la sua sposa lo accettò così com'era perché anche nei cuori li assomigliava.

Il Gacafocuccino

C'era una volta un animale meraviglioso di nome gacafocuccino, che abitava sullo stratosferico e gigantesco Saturno, con il suo amico Ticaorso. Quest'ultimo aveva il manto morbido di più colori, mentre, il suo migliore amico, il ticaorso, aveva una faccia dolce, ma era un vero speperino. Un meraviglioso giorno, arrivò su Saturno una troupe televisiva: "Sci e snow board show", che cercavano giovani talenti. Subito, i due animali, si precipitarono a provare. Il giorno dopo diventarono i campioni universali di sci e di snow board. I due amici diventarono ancora più legati.

L'Urascovoladelfi

C'era una volta un animale che si chiamava urascovoladelfi e abitava in Paradiso con sua madre e suo fratello e era molto rispettato da tutti perché giocava con tutti e un giorno mentre lui giocava vide una bella urascavaladelfa che era una bella donna e lui smise di giocare e al secondo giorno la vide di nuovo e persero la partita e tutti l'urlavano finché un giorno non volevano giocare con lui perché faceva perdere le partite sicché la ragazza viene a salutarlo perché lo vide triste e si fidanzò con lui e il piccolo urascovoladelfi ritornò a giocare bene.

Perinzus de Primea

Vive sul isola Zufuru. Con il suo amico Fotentone Volatile. Gli altri animali lo prendono in giro e, al tempo stesso, lo temono perché è un carnivoro rispetto a loro che sono erbivori. Viene accettato solo da Fotentone Volatile. Finisce che i due diventano amici inseparabili. C'era una volta ... Perinzus de Primea.
Inserire il cartellone della classe

Io sono...

Ai ragazzi più grandi è stata fatta la proposta di autopresentarsi a partire da un sollecitatore molto semplice e comune a tutti: frasi da completare che hanno a che fare con le diverse appartenenze e i differenti luoghi (a casa / a scuola; nel mio paese / in Italia) e con la propria identità (per un quarto, per metà...). La proposta, che



IL GACAUCCONRETO

CHUJIKO

si ispira alle modalità proprie dei laboratori di scrittura espressiva/creativa, viene sperimentata da tempo in varie scuole (si veda, ad esempio, l'atelier di scrittura condotto presso l'itc "Rosa Luxemburg" di Bologna). Anche in questo caso, la proposta può essere positivamente estesa all'intera classe e deve essere inserita in un percorso più ampio di scrittura di sé, di esplorazione e uso delle immagini metaforiche, di lettura e scambio collettivi...

Di seguito alcune produzioni di ragazzi stranieri:



<i>Chi sono?</i>		
A casa:	una bimba	
A scuola:	più grande	
Nel mio paese:	tutto è possibile	
In Italia	una persona normale, ma con costrizioni e cose impossibili	
In ogni luogo:	un'ascoltatrice	
<i>Io sono...</i>		
Per un quarto:	normale	peruviano
Per metà:	attiva, in movimento	spagnolo
Per tre quarti:	sparita dal mondo	fiorentino
E tutto intero/a:	una guerriera	italiano
<i>Chi sono?</i>		
A casa:	un megafono	una persona normale
A scuola:	una spugna	un poco ferma
Nel mio paese:	un albero isolato	troppo divertente
In Italia:	una benda per gli occhi	diverso dal mio paese
In ogni luogo:	un diario	ferma

Accogliere e bambini i ragazzi immigrati a scuola e nei luoghi dell'incontro significa accogliere anche le storie di viaggio e di perdita, i cambiamenti che li attraversano, i vissuti di disorientamento rispetto allo spazio, al tempo, alle parole, ai gesti; dando loro, quando è possibile, la possibilità di dirsi e di raccontarsi.

Accogliere quindi anche la loro vulnerabilità, potenziale o reale.

La migrazione è per tutti un evento cruciale, da non sottovalutare, da preparare con cura, poiché segna l'avvio di un nuovo capitolo nella storia familiare e l'inizio del nuovo viaggio di appartenenza che li accoglie. Viaggio da sostenere nelle sue tappe, da facilitare nelle conquiste e da aiutare nelle soste, poiché comporta per i minori che vi sono coinvolti fatiche aggiuntive, ostacoli e sfide da superare. Poiché rappresenta, nelle biografie e nelle storie individuali, una situazione di crisi, ovvero, al tempo stesso, un evento rischioso e un'opportunità da sostenere, da parte dei genitori e di chi accoglie, con attenzione e ascolto consapevole.

IO OGGI, IO DA PICCOLO, IO DA GRANDE. A PARTIRE DAI DISEGNI DEI BAMBINI

di Adalinda Gasparini

Come ricorderanno le insegnanti che hanno partecipato all'ultimo incontro dello scorso anno scolastico, i bambini di cui parliamo, insieme a molti altri che somigliano a loro, hanno disegnato se stessi in tre tempi: "Io da piccolo, io da oggi, io da grande". In questo modo abbiamo ottenuto materiale prezioso per dirci quale percezione i bambini hanno della loro origine, di se stessi nella realtà quotidiana, e quale speranza per il futuro. In alcuni casi le proporzioni del corpo non cambiano, segnalando una difficoltà nella crescita, in altri casi esplode una vitalità così bella che si desidererebbe assicurarsi subito che l'offerta di amore dei bambini possa essere accolta.

Questo lavoro ha un carattere sperimentale, in ogni caso l'interesse che ha suscitato l'analisi dei disegni apre la possibilità di riproporre lo strumento del test proiettivo in modo che possa dare risultati tali da arricchire la percezione di aspetti affettivi che difficilmente trovano espressione in modalità diverse dal disegno o dal componimento libero.

IO DA GRANDE NON AVRÒ LA BARBA PERCHÉ IN KENIA NON CE L'ABBIAMO

Di che ci parla il bambino K., dal Kenia, che nel disegno di se stesso "da piccolo" scrive IO NON MI RICORDO NIENTE, che vogliono dire i suoi piedi rappresentati come mani? Perché rappresenta se stesso oggi senza allegria, a gambe divaricate?





E nel disegno “Io da grande” mette il suo nome a stampatello, e un fumetto esplicativo: IO DA GRANDE NON AVRÒ LA BARBA PERCHÉ IN KENIA NON CE L’ABBIAMO. È decisamente più soddisfatto, ha bicipiti stilizzati e una cravatta che rimanda alle sue prerogative maschili. Vuole crescere, la difficoltà quotidiana lo appesantisce, ma ha fiducia di diventare prestante, con i muscoli di un culturista e una bella cravatta, che indica la condizione adulta. E poi ci racconta la sua differenza da noi e la sua appartenenza, l’irriducibile diversità che fonda l’identità adulta: la mancanza – rispetto alla presenza della barba negli italiani – è allo stesso tempo appartenenza, assunzione della propria origine, scritta nel corpo come nell’anima. Ascoltiamolo ancora: IO DA GRANDE NON AVRÒ LA BARBA PERCHÉ IN KENIA [NOI] NON CE L’ABBIAMO



IO DA GRANDE VOGLIO DIVENTARE LA REGINA DEL PATTINAGGIO

Una bambina cinese, con un nome italiano, G. Da bambina si rappresenta in una specie di giardino felice, un albero materno carico di frutti i capelli legati in una codina sulla sommità della testa, e fiori e grappoli d’uva sull’albero.

La scritta recita: PRIMA GIOCAVO A CALCIO INSIEME A MIO FRATELLO. Nella parte relativa al presente, lei ora calza i pattini. Come nell’infanzia abbiamo trovato una buona rappresentazione della relazione primaria, ora troviamo una percezione di adeguatezza, i capelli lunghi e sciolti, un’aria già vicino a quella della giovane donna, eppure a ben guardare qualcosa ci rimanda alla sua origine: i capelli sciolti ma stilizzati e ordinati, come contenuti da una retina, i disegni geometrici sull’abito che lo fermano, come una fascia, e le mani conserte, in una compostezza che possiamo rilevare in tante bambine che vengono dalla Cina. Nessuna variazione nella percezione del corpo nella rappresentazione di se stessa da grande, ma c’è la corona sui capelli ancora sciolti e ordinati, le braccia sono aperte in una mossa agile, o che attende l’applauso, il riconoscimento del pubblico di questo paese.



La scritta IO DA GRANDE VOGLIO DIVENTARE LA REGINA DEL PATTINAGGIO ci racconta che per crescere, alla bambina che viene dall’Estremo Oriente, non basta diventare una bambina uguale alle sue compagne. Ha bisogno di immaginarsi regina, come in un finale di fiaba – ogni fiaba racconta quanto è difficile crescere. Il pattinaggio è un movimento agile, veloce, una danza e uno sport, rappresenta a prima vista un ideale di visibilità e di successo, ma se non ci fermiamo a questo primo livello comprendiamo che forse per crescere questa bambina ha bisogno di acquisire una capacità di movimento superiore e diverso da quello comune a tutte le altre. Deve attraversare due culture.

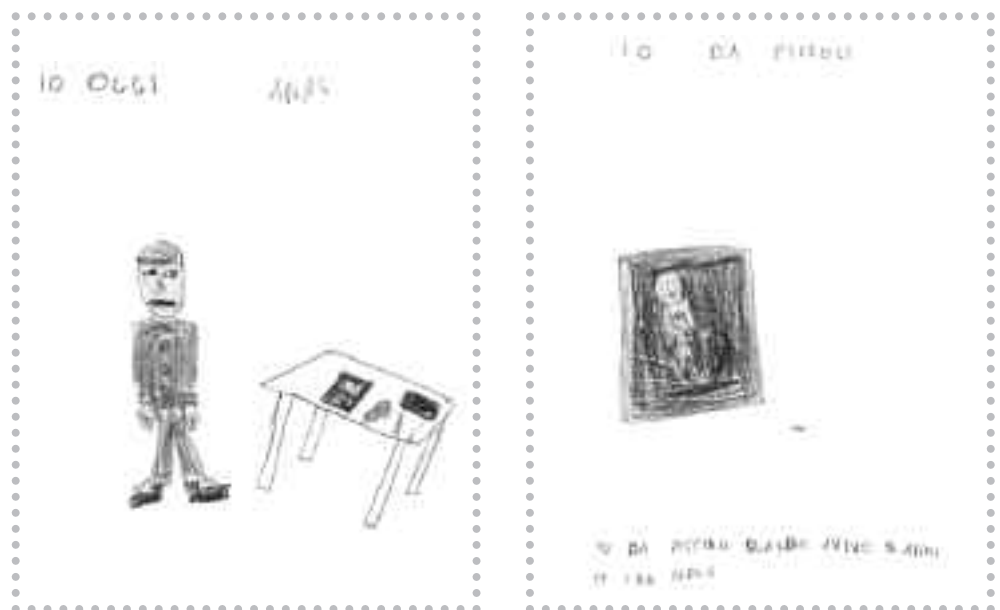


IL CENTAURO, O IL CORPO NASCOSTO

Nel bambino che si chiama D. il corpo del bambino piccolo ha le stesse proporzioni del bambino di oggi, la differenza d'età è la differenza delle dimensioni complessive della figura. I piedi sembrano permettergli un appoggio incerto, come se stesse in punta di piedi, e anche se sorride c'è solo un angolo di sole, statico come le proporzioni del corpo. Cosa sarà D. da grande, se per crescere ha bisogno di nascondere il corpo in una tuta da motociclista, per montare in sella come il divo Valentino Rossi e lasciare una scia di fuoco dal tubo di scappamento? Rappresenta una potenza maschile che consentirà di entrare nel mondo, o una rinuncia al riconoscimento di se stesso, troppo difficile?

– COSA DESIDERA SIGNORE? – VORREI L'INSALATA E POLLO ARROSTO.

A., africano, si rappresenta con uno sfondo scuro, almeno sul disegno riprodotto in bianco e nero. A. da piccolo è contenuto o imprigionato in una cornice o in una cassa, in una perdita – una sofferenza nella prima infanzia? una perdita del mondo originario?





A. ci racconta di questa perdita: IO DA PICCOLO QUANDO AVEVO DUE ANNI MI ERO PERSO. Può darsi che A. rappresenti una situazione di fragilità identitaria, forse al suo arrivo qua da noi?

Oggi le sue gambe sono divaricate e storte, come quelle di un pupazzo riempito di segatura, accanto ha un banco con libri e quaderni: a scuola il bambino è incerto ma ha le sue cose, la scuola lo aiuta ad acquisire identità. Da grande ha un tovagliolo sul braccio e chiede all'avventore che cosa vuole. Le proporzioni del corpo cambiano, e il cameriere con camicia bianca chiusa da una fila ininterrotta di bottoncini è un uomo ben basato, con un copricapo che sembra indicare un'appartenenza religiosa coltivata nell'infanzia. Ma la cosa più curiosa è che l'avventore, che ha ben due menù di fronte a sé, e che risponde: VORREI L'INSALATA E POLLO ARROSTO, ha esattamente il volto del cameriere. Cosa ci dice A., che la sua condizione adulta sarà di servitore o di servito? Chissà se nella sua famiglia c'è un rosticciere, un cuoco di kebab che fa dimenticare a tanti giovanissimi l'hamburger di Mac Donald e innesta la propria tradizione nella nostra storia, come fecero i nostri emigranti pizzaioli in America.



QUI SONO DA GRANDE VORREI FARE LA DOTOREZA PERCHÉ MI PIACE AIUTARE LE PERSONE MALATE O QUELLE CHE VOGLIONO FARE IL BAMBINO.

S., di cui non conosco la nazionalità, si rappresenta da piccola su una struttura che fa pensare a un telaio, sulla sommità lei è un bebè, con ciuccio e pannolone, in basso ha una codina e ha proporzioni diverse. Scrive: QUANDO ERO PICCOLA AVEVO UN ANNO SIGUIVO MIO BABBO QUANDO ANDAVA ALL LAVORO.

Nell'altra metà del foglio, dedicata al presente, ci sono tre bambine sedute sui banchi di scuola, attente e vivaci, e la scritta recita: IO DA OGGI CHE STO STUDIANDO A SCUOLA CON I MIEI COMPAGNI. Compare, in alto, un riquadro verticale con cinque oggetti che io vedo in nero, in fotocopia, sormontati dalla scritta a stampatello: HEALTHY. La bambina vuole dirci che se è vero che il suo italiano è stentato è altrettanto vero che conosce l'inglese meglio di certi suoi compagni italiani? La spiegazione sembra venire sull'altra pagina del foglio, dove lei si rappresenta con

le braccia aperte, fra due letti o corsie d'ospedale con malati sotto le coperte, e la scritta: QUI SONO DA GRANDE VORREI FARE LA DOTOREZA PERCHÉ MI PIACE AIUTARE LE PERSONE MALATE O QUELLE CHE VOGLIONO FARE IL BAMBINO.

Si immagina in una professione prestigiosa, che le permette di realizzare il suo desiderio di prendersi cura delle persone, sia malate, sia bisognose delle sue cure per far nascere il loro bambino. Ma in tutti questi disegni S., come tutti i suoi personaggi, non ci sono mai le mani, le braccia terminano come moncherini. Saprà



toccare la realtà e gli altri per trovare il percorso che può avvicinarla a questo suo desiderio, di avere una professione importante e di prendersi cura degli altri? O sta dicendo quanto grande è il suo bisogno di cura?

ORA IO STO GIOCANDO NELLA SCUADRA CHE O SOGNIATO DI SEMPRE È LA FIORENTINA (disegni 1 A B C tutti e tre piccoli insieme)

Y., indicato con la freccia insieme all'amico C. nella futura squadra – o squadra – della Fiorentina, nella parte del futuro, vince tutti i premi che una squadra italiana può vincere in un anno (CHIOPIO LIGUE, COOP UEFA – e altri trofei di cui non conosco il significato)

Nella parte del passato il bambino dell'etnia meno accettata nei nostri giorni, si rappresenta col ciuccio in una stanza piena di luce: luna e stelle punteggiano la sua stanza, quadri appesi alle pareti e stelle che calano dal soffitto come per Natale o in una stanza dell'IKEA indicano la presenza della luce. Il bambino si è senti-



to libero di pensare nella sua famiglia, e ai piedi del letto ci sono molti giochi, Y. ci dice che non gli è mancato nulla. È vero oppure è il rovescio del complesso di Oliver Twist, che fa raccontare a tanti ragazzi nostri di aver avuto un'infanzia senza genitori capaci di assumersi le loro responsabilità, come se fossero cresciuti da soli, o nonostante i genitori?

Y. è dotato per il disegno ed esprime un'intensa vitalità, le sue mani, ad esempio, sono grandi e ben sviluppate. Oggi Y. si rappresenta nel calcio come portiere, con l'espressione determinata: non permetterà che la sua rete venga violata. La rete circoscrive uno spazio che il maschile deve proteggere, è la patria, la madre, la donna: Y. ci dice che la sua patria ora è Firenze, l'Isolotto al momento, poi la città con la sua squadra, che lui farà vincere insieme all'amico Claudio e a tutti gli altri. In questa parte di oggi continua la crescita legata al calcio, dove si può diventare grandi anche partendo da una condizione di povertà, e dove giocano insieme calciatori di ogni parte del mondo. Il bambino si rivolge a noi esplicitamente: CIAO QUI HO 11 ANNI E GIOCO IN UNA SCUADRA DA CALCIO E SI CHIAMA ISOLOTTO.

Qualcuno potrà ascoltare questa offerta d'amore del bambino rumeno alla città di Firenze? O sarà un amante respinto, mai ascoltato, che potrà fare del male a chi l'ha umiliato ingiustamente? Qualcuno sarà in grado di accogliere il suo dono, così maschile, così determinante per la sua crescita, e insegnarli a modularlo nel rapporto con la realtà?

Lui vorrebbe stare stretto abbracciato nella nostra squadra, meglio, *scuadra*.

Tutti i disegni parlano di un desiderio ingenuo di portare un dono ed essere riconosciuti non come persone inferiori, sopportate, ma come persone che portano una ricchezza. I bambini ci raccontano che potranno diventare cittadini fieri di far parte di una comunità e dei quali la comunità è fiera. Vogliono il finale della fiaba per sognare, e sognare è necessario per crescere, come il pane, come l'apprendimento delle regole. Il sogno a occhi aperti, ha scritto un grande matematico francese, è la catastrofe virtuale dalla quale si origina la conoscenza.

In una cultura omogenea forse la famiglia basta a custodire i sogni, mentre in una cultura che è tante culture la comunità, la scuola ad esempio, deve farsi custode dei sogni, in modo che si traducano in realtà. Altrimenti si trasformano in incubi.

STORIE DI INSERIMENTO E DINAMICHE DI INTEGRAZIONE

di Lorenzo Luatti

Il Quaderno, riportando molte storie di inserimento e d'integrazione dei bambini e dei ragazzi osservati, fa emergere con forza sia gli aspetti critici sia quelli positivi del processo di integrazione. In una pagina conclusiva dello strumento si chiedeva ai docenti di descrivere tali momenti, eventi e situazioni.

Nonostante il tempo limitato dell'osservazione ad un solo quadrimestre, le annotazioni dei docenti sugli eventi di "sblocco" e di "blocco" nel processo di integrazione offrono molti interessanti elementi di riflessione. Particolarmente accurate le risposte fornite dagli insegnanti delle scuole primarie e secondarie di I grado. Parte dei docenti delle superiori ha invece espresso qualche difficoltà a comprendere appieno cosa si chiedeva di osservare, non essendo per nulla scontato il significato di espressioni come "integrazione", "eventi di sblocco" o "eventi di blocco", nonché a far riemergere e raccontare le occasioni che hanno determinato tali eventi, e alcune dinamiche che regolano il percorso faticoso dell'integrazione.

Le storie di inserimento e i cammini di integrazione che sono stati delineati nei Quaderni evidenziano:

- I) un momento di "sblocco", dove compaiono i racconti di momenti topici, che inaugurano nuove, e più aperte, modalità relazionali e che incidono positivamente anche sull'apprendimento;
- II) un processo di integrazione che va avanti, ma a piccoli passi, dove comunque sono spesso segnalati momenti, situazioni di blocco e di arresto;
- III) un processo di integrazione "stagnante", ancora in fase di sosta, in attesa di sblocco.

Gli eventi di integrazione raccontati dagli insegnanti si sono prodotti a partire da quattro tipologie di situazioni:

- A) per *riconoscimento e valorizzazione di capacità*. Lo "sblocco" nel percorso di integrazione è avvenuto quando i bambini e i ragazzi "osservati" hanno avuto l'occasione di esprimere saperi, competenze e capacità fino a quel momento non riconosciute. Sono i più numerosi; ad esempio:
- le abilità manuali (origami) e nel disegno di una bambina cinese hanno catturato l'attenzione dei compagni e hanno favorito il percorso di integrazione dell'alunna;

■ 1. GLI EVENTI DI INTEGRAZIONE

- il ragazzo peruviano ha potuto dimostrare quanto fosse bravo in matematica anche nei piccoli gruppi ed è stato accettato. Di lui l'insegnante dice "è un ragazzo di molto buon senso e di molta perspicacia e quando ha detto la sua nelle varie discussioni in classe è stato ascoltato e apprezzato";
- le doti pittoriche non comuni della bambina filippina e la stima che le riversano i compagni, nonché il percorso individualizzato sono fattori che hanno favorito il suo percorso di integrazione.

B) per *accettazione e inserimento in un gruppo*. La partecipazione ad attività strutturate in tempo extrascolastico, o in luoghi non istituzionali, e l'accettazione da parte del gruppo dei pari hanno giocato un ruolo positivo in molti altri casi. Tra le attività richiamate citiamo lavori in piccoli gruppi, attività di laboratorio (scienza, teatro, clowning...), attività propedeutica al teatro, visita a mostre (come "Cina capolavori mai visti" per una alunna cinese), giochi, mensa, attività sportiva pomeridiana. Ecco alcuni esempi:

- la partecipazione al laboratorio teatrale da parte della bambina cinese, condotto dal mediatore e dal facilitatore: secondo la maestra il laboratorio "è stato un ulteriore momento di confronto con la lingua e la cultura d'origine dell'alunna che ha coinvolto in maniera positiva l'intera classe, facendola interagire con una scrittura e un contesto differente. Inoltre la contemporaneità con le attività legate al Quaderno per l'integrazione svolto con l'intera classe ha fatto sentire protagonista la bambina e ha favorito le relazioni della classe. Tutto ciò insomma si è rivelato un ulteriore momento facilitante l'integrazione della bambina nel gruppo classe";
- un bambino cinese "durante il laboratorio ha partecipato ad un gioco insieme ad un compagno di altra nazionalità inserito da poco nel gruppo classe: appartenere alla stessa squadra e perseguire un obiettivo comune è servito moltissimo a creare complicità tra i due bambini che fino a quel momento non si relazionavano molto tra di loro";
- l'evento di sblocco per un bambino romeno è stata la partecipazione con gli altri alunni della classe ad uno spettacolo con canti provenienti da diversi paesi, nonché a momenti relativi a drammatizzazione di un capitolo de "Il piccolo principe", e la condivisione e attività di alcuni testi della "Gabbianella e il gatto";
- le attività di un laboratorio di musicoterapia hanno fatto acquisire al ragazzo peruviano fiducia in se stesso; è riuscito così a migliorare la sua capacità di ascolto, a socializzare con i compagni. A migliorare l'autostima e sviluppare una maggiore creatività ed espressività.

Ecco, infine, come l'insegnante descrive un'iniziativa di socializzazione agita direttamente da una bambina cinese neo-arrivata: "l'alunna ha portato a scuola dei palloncini gonfiabili e li ha regalati ad alcuni suoi compagni di classe. A quel punto ha giocato con loro in giardino durante la ricreazione".

- C) per l'*intervento di un adulto competente*. In alcuni casi è il rapporto privilegiato tra l'alunno straniero e un docente, in particolare, a rappresentare la leva da cui partire per intraprendere il viaggio di integrazione, sapendo di poter contare sul sostegno e sull'aiuto di un adulto competente. "L'approccio accogliente dell'insegnante ha facilitato il processo di integrazione dell'alunna", scrive una facilitatrice. "La docente ha infatti creato fra i suoi studenti un clima di collaborazione e partecipazione di tutti ai successi dell'alunna, contribuendo a creare un'atmosfera serena e familiare per l'apprendimento", sottolineando sempre le abilità dell'allieva, favorendone così lo sviluppo dell'autostima.

Vi è poi il caso di una bambina romena che si trovava a disagio, quasi intimorita rispetto alla compattezza del gruppo classe. Parla poco italiano, per questo viene percepita come una bambina chiusa; è silenziosa, sembra in ascolto. Con il tempo ci sono piccoli passi in avanti nel rapporto con i compagni. È l'intervento individualizzato a rivelarsi di notevole aiuto, ma il processo descritto pare ancora (in quel momento dell'osservazione) in itinere, benché abbia fatto passi importanti.

- D) per *intervento di un pari*. Anche qui molti i casi registrati, grazie all'amicizia e all'intervento di un pari, sia italiano che, più frequentemente, straniero:

- una bambina dell'Ecuador, grazie all'importante ruolo di accompagnamento svolto dall'amichetta italiana, una sorta di tutor intrapari, riesce a superare una "diffidenza" della/verso la classe, ad inserirsi e poi a rendersi autonoma nelle relazioni con i pari;
- per un bambino romeno è stata la vicinanza di banco con un altro bambino a favorire ulteriormente l'integrazione, "trattandosi di alunno socievole e desideroso di allargare le amicizie";
- l'arrivo in classe, ad anno scolastico iniziato, di un nuovo allievo straniero ha portato un ragazzo romeno delle scuole superiori a confrontarsi subito con il neo-arrivato, riuscendo ad instaurare un buon rapporto, cosa che era stata ben più difficile all'inizio dell'anno con gli altri ragazzi per la difficoltà di comunicare. Così l'arrivo di altre due ragazze ispanofone che non parlavano l'italiano e non avevano mai studiato il francese, hanno dato ad una studentessa cubana la possibilità di far loro da "tutrice" in queste materie, motivandola nell'apprendimento e soprattutto nell'organizzazione del lavoro.

Talvolta, come evidenziano alcune insegnanti, basta che la scuola manifesti un interesse genuino per la cultura e la lingua di origine per "sbloccare" una situazione di incomunicabilità, di difficoltà o di impasse nei rapporti, provocando adesione e persino "entusiasmo". Mostrare da parte del docente interesse e attenzione per la cultura di origine dell'alunno, soprattutto nella scuola superiore, diviene una probabile "carta vincente" che riesce a innescare anche l'attenzione e il rispetto da parte dei compagni.

Come si diceva, accanto ai balzi in avanti, il processo di integrazione conosce soste e inciampi, eventi di freno e di arretramento. Le insegnanti li hanno puntualmente registrati. Nel complesso essi sono riconducibili a questa tipologia di situazioni:

- a) incomprensioni rispetto a specifiche richieste e consegne "poco chiare" rivolti all'insegnante o dell'insegnante, dei pari...;
- b) difficoltà nelle relazioni con i compagni;
- c) difficoltà negli apprendimenti.

Ecco alcuni esempi desumibili dalle storie raccontate nei Quaderni:

- la bambina cinese che si blocca se non viene compresa subito ad una richiesta di chiarimento, "oppure durante la ricreazione pomeridiana in giardino si isola"; così la bambina eritrea quando, soprattutto nelle prime fasi di inserimento, percepisce con frustrazione "le incomprensioni", soprattutto nell'ascolto;
- per un bambino filippino è la lettura ad alta voce a costituire un fattore di irrigidimento, "anche se sa leggere" dichiara prontamente la maestra: se poi viene "chiamato a parte, senza essere sottoposto allo sguardo di tutti i compagni, legge con serenità, anche se un po' lentamente, rispetto agli altri". Risponde correttamente alle domande poste dall'insegnante, mostrando di aver compreso ciò che ha letto;
- le reazioni piuttosto accese nei confronti dei compagni nei momenti di ricreazione non fanno ben volere un bambino cinese dal gruppo classe, che pertanto non viene cercato dagli altri, resta piuttosto isolato. Atteggiamenti di chiusura e a volte aggressivi, richiamati più volte nei Quaderni, evidenziano una fase di stallo, di non integrazione-accettazione nel gruppo classe. Un bambino peruviano è descritto dall'insegnante come "timido, riservato e poco incline all'apertura non solo nei confronti dei compagni ma anche delle insegnanti". Chiusura e irrigidimento sono stati riscontrati da un'insegnante quando ha spinto un bambino cinese a parlare approfonditamente della propria famiglia e di se stesso;
- le difficoltà nelle materie scientifiche di una alunna cubana le provocano grande ansia, tanto da voler quasi mollare tutto e di voler fare ritorno a Cuba.

Vi è infine l'osservazione di una insegnante che dichiara di avvertire spesso momenti di "blocco" quando in classe si affrontano le tematiche legate alla globalizzazione (migrazioni, povertà, "Sud del mondo" ...), poiché in questi casi la discussione "riproduce" stereotipi e lontananza tra i ragazzi italiani e quelli stranieri: i primi "ci vanno pesanti" con certe affermazioni, provocando uno "stallo" nelle relazioni con i compagni stranieri.

Al di là dei momenti specifici di "sblocco/blocco", i docenti osservano spesso, e descrivono, un processo di integrazione che è in "movimento", nel suo farsi quotidiano, dove non pochi sono gli elementi contraddittori e le possibili chiavi interpretative. Troviamo le storie di bambini e ragazzi ancora nella fase del disorientamento iniziale, impacciati e insicuri nella comunicazione e nella relazione in classe; ma anche bambini e ragazzi con competenze in italiano L2 che tendono verso livelli più alti e che consentono già la comprensione, almeno parziale, dei contenuti disciplinari comuni.

Anche a causa della sua timidezza, un bambino romeno in precedenza stava spesso appartato in un angolo e non partecipava al gioco dei compagni, nemmeno se sollecitato: “in questo ultimo periodo – osserva l’insegnante – sta instaurando significative relazioni con alcuni compagni di classe. In occasione dei colloqui la madre riferisce che il bambino è ancora molto legato al paese di origine e frequentemente chiede di ritornare in Romania”.

Un bambino peruviano si è ben inserito nel gruppo grazie al gioco; tuttavia “nel lavoro didattico l’impegno è minimo e a volte i suoi interventi sono inopportuni e fuori tema, forse per mettersi al centro dell’attenzione”. Lui, ad avviso dell’insegnante, non fa altro che riprodurre gli atteggiamenti degli altri compagni maschi, “forse per farsi accettare”. Una strategia di *coping* orientata verso l’esterno: di simulazione, ma anche di provocazione, confronto e scontro.

Per un altro bambino peruviano la maestra dice che “è particolarmente socievole, incline ad instaurare buone relazioni con i compagni della classe e molto desideroso di imparare la lingua italiana. Non usa la sua lingua, dice di non voler tornare nel suo paese di origine, ma spesso i testi narrativi che inventa sono ambientati in Perù”.

Altri ragazzi tendono ad isolarsi e la loro partecipazione deve essere costantemente stimolata: se vengono interpellati personalmente, rispondono con frasi limitate. Anche in questo caso siamo in presenza di una strategia di *coping* , ma orientata verso l’interno, verso se stessi, attraverso la sottomissione, l’adattamento passivo e silenzioso della situazione, il rimanere in disparte. Rispetto a queste e ad altre situazioni simili, un’insegnante alla ricerca di una possibile strategia di intervento, scrive (riferendosi al “suo” bambino romeno): “occorre lavorare sul suo senso di autostima: forse lui non crede nelle sue potenzialità, e per questo si mostra insicuro”.

I RAGAZZI STRANIERI NELLE SCUOLE SUPERIORI

di Grazia Bellini

■ 1. A FIRENZE

Nelle scuole secondarie di secondo grado del Comune di Firenze i ragazzi stranieri presenti nell'anno scolastico 2007/2008 sono stati 1.798.

Di questi, 307 sono nati in Italia e hanno quindi frequentato tutte le classi precedenti nel nostro paese, altri 1.441 sono nati in altri paesi ma hanno già frequentato scuole in Italia da uno o più anni, e solo 106, provenendo da una scuola straniera, sono arrivati quest'anno, all'inizio o durante l'anno scolastico.

Tab. 1. Alunni stranieri nelle scuole secondarie di II grado nel comune di Firenze*

TIPO SCUOLA	M	F	NATI IN ITALIA	NATI IN ALTRI PAESI	RIPETENTI	PROV. STESSA SCUOLA	PROV. ALTRA SCUOLA ITALIANA	PROV. ALTRA SCUOLA STRANIERA	CITT. ITALIANA	CITT. STRANIERA	TOT.	%
IIS - IPS	605	534	164	953	132	634	425	57	85	1047	1139	63,3
Licei	104	158	67	192	8	136	104	19	49	213	262	14,5
Ist. Arte	33	53	15	71	13	58	27	1	23	63	86	4,7
Liceo Art.	22	30	9	43	0	20	21	10	13	40	52	2,8
ITC - ITI	134	115	52	172	26	136	98	15	26	222	249	13,8
Educ. SS. Annunziata	1	9	0	10	0	5	1	4	0	10	10	1,0
Totale	899	899	307	1441	179	989	676	106	196	1595	1798	100,0

* Rielaborazione dai dati forniti dall'Ufficio Scolastico Provinciale. Sommando le cifre delle due colonne relative al luogo di nascita, si può notare che per 50 ragazzi manca questo dato: circa la metà negli ITC, 14 negli IIS, 8 negli IPS, 3 e 2 rispettivamente nei Licei e negli ITI. Ugualmente manca il dato della cittadinanza per 7 ragazzi. Si nota dunque un margine di incompletezza nella raccolta di dati anagrafici o relativi alla biografia scolastica che tuttavia, a mio parere, non diminuisce la rilevanza del quadro offerto, che rimane un punto di partenza utile per la riflessione. Questa mancanza segnala piuttosto una difficoltà che sarebbe importante approfondire.

Circa la metà dei ragazzi proviene dalla stessa scuola, per aver frequentato la classe precedente o per aver ripetuto. La percentuale dei ragazzi ripetenti, secondo i dati forniti dall'USP, è del 9,9% rispetto al numero di ragazzi stranieri iscritti, ma tuttavia, riferendosi questo dato alle ripetenze all'interno della stessa scuola, non rappresenta e non descrive la complessità e l'entità del fenomeno del ritardo, né degli abbandoni e in generale della dispersione scolastica. È questo un tema che richiederebbe una ricerca accurata e su tempi adeguati, di cui però nelle singole scuole e in alcune soprattutto sta crescendo la consapevolezza. Gli ultimi dati, relativi alla situazione della Toscana, rispetto ad alcuni indicatori di disper-

¹ Dati MIUR in *Rapporto sull'istruzione in Toscana a.s. 2005*, Ed. Plus, Pisa, 2006.

sione scolastica nella scuola secondaria di II grado, riportano il 15% di esiti scolastici negativi relativamente al numero totale di studenti di questo ordine di scuola, a fronte di una media nazionale del 13,8%; 33,1% di ritardo negli studi su una media nazionale del 34,4%; e soltanto il 67% di probabilità di ottenere un diploma concludendo il percorso scolastico fra gli iscritti alle classi prime, contro una media nazionale del 72%¹. Sono dati che pongono domande e che possono suggerire piste di ricerca interessanti.

Il quadro dei ragazzi stranieri presenta molte articolazioni non solo dal punto di vista delle diverse provenienze (sono di 99 nazionalità) ma anche per quanto riguarda i luoghi e la lingua della scolarità precedente, il tempo di permanenza in Italia, il possesso della lingua italiana e la possibilità di usarla per lo studio, la diversità dei progetti migratori, delle situazioni familiari, di motivazioni e aspettative, perché e con chi sono nel nostro paese, oltre naturalmente a tutte le altre diversità cognitive, di attitudini, di stili di apprendimento, ecc. che tutti i ragazzi presentano.

Diverse sono anche numericamente le presenze nei diversi indirizzi di scuola: il 14,5% dei ragazzi stranieri sceglie i licei, il 13,8% gli ITC e ITI, e il 63,3% i professionali. Fortemente diverse le percentuali nelle singole scuole: dal 3% di un Liceo linguistico al 68% di un Istituto professionale.

La forte presenza di alunni stranieri in alcuni indirizzi di scuola costituisce un problema non tanto per l'entità numerica, rispetto alla quale tuttavia sarebbe necessario disporre di maggiori risorse, ma perché sono la conseguenza di un approssimativo o errato percorso di orientamento. Nella scelta della scuola superiore entrano elementi di tipo molto diverso, molti dei quali non hanno nulla a che fare con elementi di lettura delle preferenze e potenzialità individuali: sono la raggiungibilità della scuola, la presenza di amici, la scarsa conoscenza da parte delle famiglie straniere del sistema scolastico italiano, e un orientamento che avrebbe bisogno di percorsi meno anticipati, più curati e legati ai profili di ogni ragazzo, definitivamente sganciati da una "gerarchia" fra i vari indirizzi e con un accompagnamento anche nel primo impatto con la scuola superiore, con le prime difficoltà rispetto agli esiti o alle aspettative, che richiedono spesso un aiuto, per poter essere superate, senza alternative drammatiche, oppure, a volte, una rettifica delle indicazioni di orientamento precedentemente date.

E benché questo problema, come molti altri, non sia esclusivamente dei ragazzi stranieri, la presenza di questi e la loro fatica in questi percorsi, può aiutarci a intervenire in modo nuovo ed efficace a vantaggio di tutti.

In questo quadro generale, essenzialmente numerico, quindi parziale, ma che comunque evidenzia differenze marcate e alcune complessità, la sperimentazione condotta con un gruppo di insegnanti ha osservato, attraverso lo strumento del Quaderno, la situazione e i percorsi di integrazione di 17 ragazzi iscritti nelle scuole secondarie di II grado del Comune di Firenze. È stata un'occasione importante per osservare da vicino la situazione dei ragazzi stranieri nelle scuole, oltre le ap-

■ 2. VISTI DA VICINO

² L'espressione è del prof. Testi, Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo Gandhi di Firenze, e la citiamo perché descrive efficacemente la possibilità che una presenza, anche formalmente accettata, rimanga poi priva di spazio, attenzione, visibilità.

prossimazioni e i timori. La partecipazione di 14 insegnanti, di 6 istituti, ha portato preziosi punti di osservazione e di discussione ed ha evidenziato nodi critici e opportunità.

In primo luogo è emersa la necessità di figure specifiche: i facilitatori di lingua italiana, collegati ai docenti di classe anche attraverso una programmazione condivisa. Alcuni insegnanti delle scuole hanno acquisito, attraverso corsi di formazione, questa competenza, ma non è in questo momento sufficiente a coprire il fabbisogno delle scuole rispetto a queste figure perché non è stato destinato a questa funzione un monte orario adeguato e perché, comunque, quella del docente facilitatore per l'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda è una competenza specifica, non presente in tutti gli insegnanti, né disponibile attraverso percorsi frettolosi e compressi nei tempi. Nella maggioranza dei casi è stato quindi necessario rivolgersi a figure competenti esterne. Serve inoltre una formazione per i docenti, "non solo per l'insegnante di lettere", come è stato specificato, e un supporto per la comunicazione con le famiglie, non solo attraverso la traduzione di modulistica, pure utilissima, ma anche con la presenza di mediatori linguistico-culturali da reperire con facilità, o all'interno di un albo o comunque in tempi rapidi. La definizione di un piano di studio personalizzato, la frequenza di laboratori linguistici, l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, la modulazione dell'orario stabilendo anche tempi e verifiche, richiedono una condivisione e una corresponsabilità all'interno del consiglio di classe, che vengono valutate ancora insufficienti. Le discussioni avvengono fra docenti in fase di valutazione quadrimestrale e soprattutto finale, quando le ragioni dei percorsi personalizzati si scontrano con i programmi standard e sembrano appartenere solo, appunto, all'insegnante di lettere. Allora il prevalere di una valutazione essenzialmente sommativa e il poco tempo per discutere di questa e di tutto ciò che la precede, crea tensioni e spesso disaccordo.

Due domande sono rimaste su questo punto, e una di sfondo per tutto il percorso: come coinvolgere il consiglio di classe in tutte le scelte necessarie? Qual è il rapporto fra i saperi essenziali e i programmi? e poi, assolutamente senza risposta: fino a quando, e per quali aspetti, definiamo un alunno "straniero"?

C'è stata una sorpresa nello sperimentare il Quaderno: scoprire quante cose non sapevamo dei ragazzi. La semplice ricostruzione di alcuni elementi biografici ha portato da un lato la necessità di informarsi e venire a conoscere pezzi di storie personali, dall'altro ha portato a cercare occasioni in cui parlare con i ragazzi per poterli chiedere le notizie e i dati che si stavano cercando. E con questi sono emersi alcuni perché, dell'andare e venire dall'Italia e dalla sua scuola, dei risultati scolastici così diversi, e migliori, nel paese di origine, della scelta della scuola superiore, del suo valore rispetto all'oggi e al futuro e molto altro; è stato un percorso che ha reso i ragazzi meno "trasparenti"², almeno ai nostri occhi. Ed è stato interessante, per gli insegnanti, che l'osservazione sui ragazzi iniziasse invece osservando il contesto, la scuola, la famiglia, la competenza di lingua, ecc. Questo ha permesso di collocare in situazione anche le altre successive informazioni e, in generale, di mantenere un pensiero più attento alle domande che ansioso di frettolose risposte. La richiesta di

espandere la parte del Quaderno relativa alla famiglia risponde a questo bisogno di conoscere, di capire: colmare quindi la mancanza di una relazione che ha ostacoli sul piano culturale oltre che linguistico, ma che è avvertita invece come necessaria per accompagnare i percorsi di apprendimento dei ragazzi.

Pesano, in classe, alcuni degli stereotipi dai quali siamo tutti quotidianamente bersagliati: quando si parla di geografia economica, di rapporti fra paesi produttori e paesi con tecnologie avanzate, il dibattito fra ragazzi si personalizza secondo i più banali luoghi comuni. Anche questo, è stato notato dagli insegnanti, fa parte del contesto ed è un elemento che interferisce con le relazioni e con i percorsi scolastici a tutti i livelli.

Anche in questo osservatorio dedicato ai 17 ragazzi della sperimentazione, più puntuale e più ristretto, emergono differenze in tutti gli elementi, da quelli biografici, agli scolastici, relazionali, autovalutativi e proiettivi, che rendono vivo l'insieme dei ragazzi, altrimenti informe se solo numerico. Le risposte dichiarano quindi l'inadeguatezza di molte generalizzazioni o ricerca di soluzioni standard, a partire dall'imprecisione delle parole che usiamo: "stranieri" si usa per i ragazzi neo arrivati, i nati in Italia da genitori stranieri, i nati altrove ma con scolarità vissuta nel nostro paese, i neo arrivati inseriti in famiglie adottive italiane, chi ha un solo genitore di altra nazionalità, chi ha raggiunto ora genitori da anni residenti in Italia e altro ancora: tutta una serie di situazioni con risorse e bisogni, anche solo rispetto alla scuola, estremamente diversi. Come queste particolarità abbiano scardinato letture troppo frettolose è stato uno dei risultati della sperimentazione condotta. Solo a partire dalla lettura della diversità di situazioni e domande diventa possibile formulare proposte che non siano inutili generalizzazioni.

La percezione della presenza dei ragazzi stranieri come elemento problematico sembra legato in gran parte alla difficoltà di reperire risorse aggiuntive per le nuove necessità che si presentano a livello delle comunicazioni, degli apprendimenti di lingua, delle articolazioni richieste alla didattica. Non si tratta di delegare funzioni proprie, al contrario le richieste di figure professionali con competenze specifiche, di concrete ed organiche disponibilità orarie, nascono proprio da una lettura intelligente e ampia che la scuola fa dei nuovi bisogni e degli strumenti che ritiene necessari per svolgere non solo formalmente, ma nella profonda responsabilità rispetto all'accesso ai saperi, il proprio compito. Alcune scuole hanno individuato al proprio interno risorse e maturato competenze, altre interventi esterni legate a progetti: manca una pianificazione organica che permetta di superare la scarsità, ma soprattutto la frammentarietà delle azioni possibili, che permetta di potenziare e capitalizzare le competenze maturate da esperienze e percorsi formativi, che stabilisca e metta a disposizione figure professionali e tempi adeguati, mettendo dunque a sistema ciò che non può più essere lasciato a livello di sperimentazione rapsodica. In attesa di questo, ma la richiesta è forte e consapevole, alcuni strumenti hanno alleggerito la solitudine dell'insegnante: il protocollo o alcuni elementi di questo e alcune progettazioni specifiche. Il protocollo è stato, per le scuole che lo hanno realizzato, un elemento di facilitazione comunicativa fra scuola e famiglia, un elemento di attenzione esplicita ed efficace verso i ragazzi e di conseguenza l'attiva-

³ Dal Quaderno dell'integrazione, sez. "Il contesto", p. 5.

zione di una riflessione dei docenti su questi temi, e, ultimo ma non meno importante, di coinvolgimento del troppo spesso trascurato personale non docente. Naturalmente ha avuto sfumature e incisività molto diversa a seconda che sia stato un adempimento formale o una modalità organizzativa e procedurale che la scuola si è data. In ogni caso rimane la difficoltà di coinvolgere il consiglio di classe in una responsabilità che va dall'attivazione di interventi specifici, alla necessaria articolazione dei programmi, ai materiali adeguati, ai piani di studio personalizzati, fino alla valutazione degli apprendimenti e dei percorsi, della conoscenza della lingua italiana e delle conoscenze disciplinari e a tutti i problemi connessi con le decisioni da prendere a fine anno scolastico. Sono tutte scelte che, indicate come linee di indirizzo, anche se chiaro, nella normativa, richiedono una condivisione sia nel momento della pianificazione che poi nelle situazioni che, per conseguenza, determinano. Su questo punto sembra difficile coniugare il "visto da vicino" con livelli collettivi di decisione; per questo in gran parte vengono giudicati inadeguati gli strumenti approntati "per favorire l'inserimento degli alunni stranieri e delle loro famiglie e per promuovere un clima di apertura e accoglienza"³, anche nelle scuole in cui è leggibile un impegno concreto in questo senso. Gli insegnanti sono stanchi di dover cercare risposte, che rischiano di diventare biografiche, a problemi diffusi e comuni fra le scuole. C'è bisogno di organicità e sistematicità; c'è bisogno di risorse esterne con competenze specifiche, ma anche di dare valore all'interno della scuola a ruoli e funzioni. Non è un problema sindacale, è procedurale rispetto alla gestione della scuola, al modo in cui si costruiscono le decisioni relative ai ragazzi stranieri, per esempio, al peso dato alle competenze dei docenti, alla necessaria e non formale dimensione collegiale del consiglio di classe per le sue funzioni. Si richiede di più, ma il problema non è solo quantitativo: alcuni strumenti sono indicati per promuovere un cambiamento sostanziale. Si tratta di uscire, pur nell'autonomia delle diverse scelte, dalla solitudine determinata dall'assenza di un quadro complessivo di risorse e interventi, di prendere atto di una realtà nuova che ormai a nessun titolo può essere più definita né provvisoria né emergenziale. La scuola multiculturale non è una prospettiva auspicata o temuta, è la fisionomia che la scuola ha oggi nel nostro paese. La domanda non è, come non è mai stata, su chi qualcuno vorrebbe o non vorrebbe a scuola, ma su come la scuola, che è l'istituzione che garantisce per tutti e per tutte pari opportunità di accesso ai saperi, possa con strumenti nuovi, più efficaci, svolgere il suo compito. Quella di oggi è quindi una sfida, un'opportunità di intraprendere sentieri nuovi, di riflettere sui saperi essenziali, sulla valutazione e sui programmi, ma anche su elementi organizzativi, come le reti di scuole e un nuovo rapporto fra scuola ed enti locali. Temi grandi, che sono tornati più volte nell'osservare le singole situazioni dei nostri 17 ragazzi, temi sui quali gli insegnanti che hanno realizzato questa sperimentazione si sono detti impegnati e soprattutto vogliono e ritengono necessario impegnarsi con la consapevolezza che è tempo di uscire da una logica testimoniale per ragionare invece su organizzazioni, strumenti, risorse e strutture.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2006), *Rapporto sull'istruzione in Toscana a.s. 2005*, Ed. Plus, Pisa.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze 2002.
- BOSISIO C., *Dagli approcci tradizionali al Quadro comune europeo di riferimento. Riflessioni glottodidattiche e applicazioni per l'insegnante di italiano L2*, Pubblicazioni ISU-Università Cattolica, Milano 2005.
- BRAGA P., TOSI P., *L'osservazione*, in Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano 1995.
- CNEL, *Indici di integrazione degli immigrati in Italia. V Rapporto*, Roma, Documenti n. 44, 2007.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Bruxelles 2007.
- DEMETRIO D., FAVARO G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2002.
- FAVARO G. (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini dell'immigrazione*, Guerini, Milano 2004.
- FAVARO G., *Una scuola diseguale?*, in AA.VV., *Vite fragili*, Il Mulino, Bologna 2007.
- FAVARO G., LUATTI L., *A piccoli passi. Osservare le dinamiche dell'integrazione a scuola*, in Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 94-125.
- FIERI, *Integrometro II. Immigrati stranieri: segnali di integrazione*. Ricerca finanziata dalla Fondazione CRT nell'ambito del Progetto Alfieri, Torino 2007.
- FISCHER L., FISCHER A., *Una scuola multietnica*, Fondazione "G. Agnelli", Torino 2002.
- GOBBO F., *L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca*, in Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, cit., 2004, pp. 126-134.
- KRISTEVA J., (*Stranieri a se stessi*, Feltrinelli, Milano 1990).
- LUATTI L., *Una nuova professionalità docente per la scuola plurale*, in Clementi M. (a cura di), *La scuola e il dialogo interculturale*, Quaderno ISMU, Fondazione ISMU, Milano 2008.
- MARIANI L., *Documentare e personalizzare il curriculum: verso un portfolio di processi e di competenze* [Internet], relazione tenuta al Convegno LEND "Crescere nell'Europa delle lingue", Roma, Università La Sapienza, 15-17 febbraio 2001 (www.learningpaths.org).

- MORO M.R., *Bambini in cerca di aiuto*, UTET, Torino 2001.
- MPI, *Alunni con cittadinanza non italiana*. Anno scolastico 2006-2007, Roma, marzo 2008.
- MPI, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, Roma, ottobre 2007 (www.istruzione.it).
- POZZO G., *L'osservazione: uno strumento per conoscere cosa succede in classe*, in "Lend. Lingua e nuova didattica", n. 1/2008, pp. 15-28.
- SCLAVI M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, B. Mondadori, Milano 2003.
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma 2002.
- ZINCONI G. (a cura di), *Primo Rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Commissione per le Politiche di integrazione degli immigrati, il Mulino, Bologna 2000.
- ZINCONI G. (a cura di), *Secondo Rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Commissione per le Politiche di integrazione degli immigrati, il Mulino, Bologna 2001.
- ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano 2007.

APPENDICE

IL QUADERNO DELL'INTEGRAZIONE

NOTA INTRODUTTIVA ALL'UTILIZZO

OSSERVARE L'INTEGRAZIONE

Il Quaderno dell'integrazione è uno strumento, sperimentato da tempo e in diverse città e scuole, che si propone di rilevare le dinamiche integrative degli alunni stranieri e, al tempo stesso, di osservare il contesto in cui avviene il percorso di inserimento e l'efficacia dei dispositivi realizzati.

A partire da sei indicatori, individuati come centrali in tutte le storie di integrazione, l'osservazione può riguardare infatti:

- la situazione di inserimento dell'alunno straniero/degli alunni stranieri;
- il "clima" relazionale in classe e fuori dalla scuola;
- i risultati ottenuti grazie a iniziative e dispositivi specifici realizzati.

Quali sono gli indicatori di integrazione che, attraverso il Quaderno, ci si propone di osservare? Essi sono:

1. l'inserimento scolastico;
2. la competenza in italiano L2;
3. le relazioni fra pari in classe;
4. le relazioni in tempo extrascolastico e le modalità di aggregazione nella città,
5. il rapporto con la lingua e i riferimenti culturali d'origine;
6. la motivazione.

Come si vede, alcuni indicatori riguardano il cammino di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri, altri invece si collocano entro le dimensioni comuni delle interazioni e degli scambi. Gli indicatori sono stati stabiliti infatti a partire dalla consapevolezza che l'integrazione è un processo composito che comprende: l'apprendimento, la padronanza della nuova lingua, la capacità di raccontarsi e di pensare il futuro, la ricchezza degli scambi con i coetanei.

L'USO DEL QUADERNO

■ Quando

Il Quaderno può essere usato in maniera flessibile per osservare gli aspetti diversi e in momenti differenti del percorso scolastico.

– Può essere utilizzato in due diversi momenti dell'anno (nel primo e nel secondo quadrimestre) al fine di rilevare se l'integrazione degli alunni stranieri segue un percorso *in movimento* e se vi sono "miglioramenti" intercorsi fra la prima e la seconda fase.

– Può essere utilizzato in qualunque momento dell'anno per fare il punto sulle dinamiche integrative e su un determinato tema.

■ Che cosa osservare

Il Quaderno può essere proposto *in toto*, oppure in parte, proponendo solo gli strumenti previsti per osservare l'uno o l'altro indicatore.

– Può essere utilizzato in maniera mirata e soffermandosi su uno o più aspetti; ad esempio, per *avere il polso della situazione relazionale* e del clima della classe e della scuola: quanti e quali sono gli scambi fra pari? Quali sono i luoghi e i tempi dell'incontro in situazione extrascolastica? Ci sono situazioni di isolamento e solitudine?

– Può essere utilizzato per rilevare l'efficacia dei *dispositivi specifici* di integrazione realizzati dall'istituto e dall'ente locale: modulo di italiano L2, modalità di orientamento e di accoglienza...

– Può essere utilizzato per cogliere le *diverse rappresentazioni* che, dell'inserimento, della socializzazione, dell'apprendimento... hanno i docenti, gli operatori dei centri di alfabetizzazione, i ragazzi stranieri (e italiani).

■ Come osservare

Il Quaderno è uno strumento di lavoro e di auto-riflessione che può essere utile per: fare il punto sulle dinamiche dell'integrazione, sugli interventi realizzati, sull'uno o l'altro aspetto dell'inserimento. A tal fine, più che un utilizzo individuale, risulta positivo un uso "a più mani" perché diversi operatori possono incrociare lo sguardo e confrontare i diversi punti di vista. Nella fase di sperimentazione è stata messa in luce proprio questa opportunità: attraverso l'utilizzo del Quaderno, diversi docenti – oppure i docenti e gli operatori dei centri di alfabetizzazione – hanno potuto scambiare valutazioni e rappresentazioni, mettere in comune acquisizioni e suggerimenti. Anche per questo, nelle domande aperte ai questionari strutturati possono esserci a volte risposte diverse, o complementari, a partire dal proprio punto di vista e ruolo professionale.

Ogni indicatore può inoltre essere esplorato attraverso l'utilizzo di diverse proposte:

- strumenti semi strutturati, quali il questionario o la tabella, con una funzione statistica e trasversale e, in alcuni casi, rivolti a tutti gli alunni della classe;
- sollecitatori "aperti", più adatti a raccogliere vissuti e frammenti di storia individuale, i quali, anche in questo caso, possono essere usati in maniera mirata, o collettiva.

Naturalmente la raccolta dei dati e le attività che coinvolgono i bambini e i ragazzi devono essere proposte in un contesto motivante e quanto più possi-

bile ancorate alle dinamiche e alla vita della classe. L'osservazione partecipata e condivisa dei dati emersi – se fatta in gruppi di due/tre o più operatori e insegnanti – permette di ridurre e regolare il dato di soggettività accogliendo rappresentazioni e punti di vista diversi.

GLI INDICATORI

Come abbiamo visto, attraverso il Quaderno, si possono osservare aspetti diversi del percorso di integrazione che riguardano, sia modalità di inserimento e conquiste di tipo individuale, sia aspetti legati alle interazioni e alla dimensione collettiva, collocati nella scuola e nella città.

In particolare:

- i primi due indicatori (inserimento e competenza in italiano L2) hanno a che fare con l'integrazione scolastica e linguistica del singolo alunno;
- gli indicatori 3 e 4 hanno a che fare con la dimensione relazionale e invitano ad osservare il “clima” della classe e anche le occasioni di incontro extrascolastiche;
- gli ultimi due indicatori si propongono di cogliere alcuni aspetti dell'identità e dei riferimenti di origine e presentano aspetti comuni e componenti specifiche, che hanno a che fare, ad esempio, con il processo di ricomposizione di parti della propria storia condotte in paesi diversi.

Di seguito, una tabella di sintesi degli indicatori e degli strumenti.

INDICATORI	CHE COSA OSSERVANO	STRUMENTI E MODALITÀ	CHI LI USA
1. <i>Inserimento scolastico</i>	percorso scolastico; eventuali ritardi; esiti scolastici	scheda notizie-alunno; raccolta dati	Insegnanti, operatori
2. <i>Competenza italiano L2, orale e scritto</i>	Conoscenza italiano L2: le quattro abilità	descrittori livelli QCERL; scale esemplificative QCERL; schede e materiali elaborati e in uso nei centri	Insegnanti, operatori
3. <i>Relazioni in classe con i pari</i>	quantità e qualità degli scambi con i pari; relazioni elettive	Questionario-raccolta dati; sollecitatore aperto (es. sociogramma)	Tutti gli alunni Singolo alunno
4. <i>Relazioni nella città/quartiere</i>	relazioni nel tempo extrascolastico; conoscenza e uso dei luoghi e delle opportunità di aggregazione	questionario-raccolta dati; sollecitatori (es. mappa della città/del quartiere)	Tutti gli alunni Singolo alunno
5. <i>Riferimenti culturali e lingua di origine</i>	racconto di sé; riferimenti autobiografici	sollecitatori a carattere autobiografico (disegno, autopresentazione...); questionario individuale	Insegnanti, operatori, singoli alunni
6. <i>Motivazione</i>	orientamento; prosecuzione degli studi	scheda notizie-alunno; raccolta dati; questionario individuale	Insegnanti, operatori, alunno straniero

Alunno neoarrivato. Alunno inserito nella scuola da poco tempo, in genere, si considera l'anno scolastico in corso

Facilitatore linguistico. Insegnante o operatore esterno alla scuola che insegna l'italiano come seconda lingua.

Mediatore linguistico-culturale. Operatore bilingue (in genere, immigrato) che ha compiti di accoglienza, traduzione, relazione con le famiglie...

Italiano L2 per comunicare (BICS). La seconda lingua usata per la comunicazione interpersonale di base, che si apprende in tempi relativamente brevi (i tempi di acquisizione dipendono da fattori diversi: l'età, la lingua di origine, l'esposizione all'italiano nel tempo extrascolastico, le caratteristiche individuali dell'apprendente...).

Italiano L2 per studiare (CALP). L'italiano considerato come lingua veicolare attraverso la quale apprendere i contenuti curriculari comuni, in cui prevalgono la dimensione cognitiva/informativa su quella comunicativa. L'italiano per studiare richiede tempi lunghi e attenzioni/facilitazioni linguistiche protratte da parte di tutti i docenti.

Lingua d'origine o L1. La lingua appresa nella famiglia e/o nel contesto d'origine.

Livelli A1-A2... Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCERL) ha definito e descritto sei livelli di conoscenza delle lingue straniere o seconde. La descrizione dei livelli e le scale per abilità ad essi.

il Quaderno

Quaderno di (nome insegnante/i).....

113

Scuola (nome e indirizzo, tipologia, indirizzo scolastico).....

.....

Anno scolastico.....

Materia/e di insegnamento.....

1. IL CONTESTO

1.1. La scuola, la classe, i dispositivi

1.1.1. Come valuta la presenza di alunni stranieri nel plesso scolastico?

- alta
- media
- bassa

1.1.2. Com'è composta la classe?

- totale alunni: n°
- alunni di nazionalità straniera: n°
- di cui, *non* italofoeni: n°
- nazionalità presenti (indicare quali e dati):
-

1.1.3. Indicare quali tra le seguenti risorse/strumenti/dispositivi sono previsti nella scuola?

- commissione accoglienza/intercultura
- insegnante referente intercultura
- protocollo di accoglienza
- scaffale multiculturale
- laboratorio o spazio linguistico
- opuscoli, questionari e scritte plurilingui
- altri strumenti o risorse (specificare).....

1.1.4. ...e quali sono realmente funzionanti?

- tutte
- solo alcune (specificare quali).....

1.1.5. Per favorire l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri, a quali risorse professionali interne ha fatto ricorso la scuola negli ultimi due anni scolastici?

- insegnanti facilitatori
- insegnanti di classe/scuola in orario di compresenza o contemporaneità
- insegnante di lingua straniera
- insegnante di sostegno
- altro (specificare).....

1.1.6. Quali risorse professionali esterne alla scuola sono state attivate?

- facilitatore linguistico
- mediatore linguistico-culturale
- animatore interculturale
- altro (specificare).....
-

1.1.7. Vi sono state iniziative/attività di educazione interculturale (es.: conoscenza delle culture, integrazione delle discipline, revisione dei curricoli, decostruzione degli stereotipi...) realizzate nell'ultimo anno scolastico?

nella scuola:

.....

.....

nella classe:.....

.....

.....

1.1.8. Indicare se nell'ultimo biennio l'insegnante ha partecipato ad iniziative di formazione/aggiornamento su temi relativi a:

- educazione interculturale
 - educazione linguistica (italiano L2)
 - formazione con valenza trasversale (psicologica, pedagogica, didattica)
 - altro (specificare).....
-

1.1.9. Come valuta complessivamente l'impegno dell'istituto scolastico per favorire l'inserimento degli alunni stranieri e delle loro famiglie?

.....

.....

.....

.....

1.1.10. Quali proposte ritiene di poter fare sul tema?

.....

.....

.....

.....

.....

1.2. Scheda notizie sull'alunno

1.2.1. Nazionalità:.....

1.2.2. Sesso:

- maschio
- femmina

1.2.3. Anno di nascita:

1.2.4. Se l'alunno è nato all'estero, in quale anno è arrivato in Italia?

1.2.5. Se l'alunno è nato all'estero, come è arrivato in Italia?

- direttamente con la famiglia
- per ricongiungimento familiare
- altro (specificare).....

116

1.2.6. Classe attuale di inserimento:

1.2.7. Nell'a.s. precedente l'alunno ha frequentato:

- la stessa scuola
- altra scuola in Italia
- altra scuola all'estero
- nessuna scuola

1.2.8. Nei precedenti anni scolastici (escluso l'anno in corso) in Italia ha frequentato:

- asilo nido sì no
- scuola dell'infanzia sì no
- scuola primaria sì no
- scuola secondaria I gr. sì no
- scuola secondaria II gr. sì no

1.2.9. Ha frequentato precedenti anni scolastici all'estero?

- no
- sì

1.2.10. Se sì, specificare per quanti anni:

1.2.11. In quale classe è stato inserito al momento dell'arrivo in Italia?

1.2.12. Conoscenze di altre lingue (diverse dalla L1)

– no

– sì

Se sì quale/i?.....

Conoscenza orale o scritta?

.....

.....

Per gli alunni stranieri inseriti in 3^a media

1.2.13. Indicare tipologia di scuola secondaria di II grado in cui è stata fatta la pre-iscrizione.....

Per alunno/a inseriti nella scuola secondaria di II grado

1.2.14. Chi ha orientato l'alunno/a verso la scuola secondaria di II grado?

– la scuola secondaria di I grado

– la famiglia

– scelta individuale

– altro

(specificare).....

1.3. Descrizione dell'intervento specifico

Nota. Questa parte tiene conto della specifica situazione di Firenze dove sono attivi i Centri di alfabetizzazione. Laddove possibile si consiglia di compilarla in collaborazione con gli operatori dei Centri.

Nel caso in cui l'alunno non sia neo-arrivato, o comunque non sia possibile ricostruire la tipologia e le modalità dei supporti offerti all'alunno al momento del primo inserimento nella scuola italiana, si consideri come momento di "inserimento" quello di iscrizione nell'istituto scolastico frequentato attualmente.

1.3.1. Indicare se al momento dell'inserimento sono stati attivati i seguenti strumenti e/o supporti:

- raccolta informazioni sul percorso scol. pregresso
- rilevazione delle competenze iniziali
- programmazione condivisa
- adattamento del programma/dei programmi
- piano didattico personale
- insegnamento dell'italiano L2 (indicare n° ore)
- aiuto allo studio in tempo extrascolastico
- altro (specificare)

1.3.2. Osservazioni sugli interventi realizzati:

.....
.....

2. I INDICATORE: *INSERIMENTO SCOLASTICO*

2.1. Indicare se l'alunno è:

- in pari rispetto alla sua età anagrafica
- inserito in classe inferiore di un anno
- inserito in classe inferiore di 2 o più anni

2.2. L'alunno ha frequentato la scuola:

- regolarmente
- regolarmente, ma ha fatto molte assenze
- saltuariamente/con periodi lunghi di assenza

(indicare la ragione)

2.3. Indicare se l'alunno ha, in generale, risultati scolastici:

- insufficienti
- sufficienti
- buoni

119

2.4. Indicare gli ambiti disciplinari o le discipline in cui ha risultati:

- insufficienti
- sufficienti
- buoni

[SOLLECITATORE: vai al Questionario per l'alunno, Parte 1. *Inserimento scolastico*]

3. II INDICATORE: *COMPETENZA LINGUISTICA IN L2*

3.1. Indicare il livello in italiano L2 dell'alunno

<i>Livelli/Abilità</i>	<i>Ascoltare</i>	<i>Parlare</i>	<i>Leggere</i>	<i>Scrivere</i>
Pre-basico				
A1				
A2				
B1				
B2				
C1				
C2				

120

Nota. Per la descrizione generale dei livelli e le scale specifiche di abilità, si veda il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

3.2. Come sono state rilevate le competenze in L2?

.....

.....

.....

[SOLLECITATORE: vai al Questionario per l'alunno, Parte 2. *Comportamenti comunicativi*]

4. III e IV INDICATORE: RELAZIONI IN CLASSE E NELLA CITTÀ

Nota. L'insegnante può sottoporre a tutti gli alunni della classe questo breve questionario (in fotocopia) e avere informazioni sulla situazione relazionale in classe e nel tempo extrascolastico, anche attraverso dati quantitativi. Prima dell'uso del questionario, può essere interessante confrontare le diverse rappresentazioni (degli insegnanti di classe e degli operatori) a proposito delle relazioni fra pari.

1. Classe..... M F

2. **Mi puoi dire quanti amici hai nella tua classe?**
 - 3-4 amici
 - un amico, forse due
 - non ho nessun amico nella mia classe
 - ho più di 4 amici

3. **Ti vedi (cioè stai insieme per giocare, studiare...) con i tuoi compagni di classe anche fuori della scuola? (con uno o più di uno dei tuoi compagni di classe):**
 - sì, mi vedo con una certa frequenza
 - raramente, in alcuni casi
 - no, non mi vedo mai

4. **...e se ti vedi con i tuoi compagni fuori dalla scuola, puoi dirmi che cosa fate insieme (puoi dare anche più risposte?)**
 - giochiamo
 - studiamo
 - guardiamo la TV

 - altro (specificare).....

5. **Mi sai dire quanti amici hai fuori dalla scuola (diversi dai compagni di classe)?**
 - molti
 - pochi
 - nessun amico

6. **Puoi dirmi se frequenti (puoi dare anche più risposte):**
 - amici italiani
 - amici di vari Paesi
 - amici del tuo Paese di origine

7. Puoi indicare, tra quelli segnati nell'elenco, i luoghi che frequenti (puoi dare anche più risposte):

- la palestra
- la parrocchia
- un centro di aggregazione
- i giardini
- squadre e gruppi sportivi
- gruppi scout
- la piscina
- sede associazione della comunità di origine
- chiesa, moschea, altri luoghi di culto (indicare n° ore)
- altro (specificare).....

8. Ultime domande:

- che cosa fai, di solito, dopo la scuola?

.....

.....

.....

.....

.....

- ...e che cosa fai il sabato e la domenica?

.....

.....

.....

.....

.....

[SOLLECITATORI]

Nota. In sostituzione, o in aggiunta al questionario, si possono usare, soprattutto nella scuola primaria e nella secondaria di I grado i sollecitatori A (per le relazioni in classe) e il sollecitatore B (per le relazioni nella città), descritti di seguito.

5. V INDICATORE: *RAPPORTO CON LA LINGUA E LA CULTURA D'ORIGINE*

5.1. L'alunno racconta frammenti della propria storia e fa riferimento al paese di origine?

- ne parla in classe spontaneamente
- ne parla in classe su sollecitazione
- non ne parla mai
- ne parla se sollecitato in L1 (dal mediatore, ad es.)
- altro (specificare)

5.2. Partecipa a discussioni, conversazioni su usi, costumi, eventi significativi di diverse culture a confronto?

- sì, sempre
- sì, ma soltanto in alcuni casi (indicare quali)
- mai

5.3. L'alunno fa riferimento o usa a volte la propria lingua di origine?

- no
- sì
- se richiesto
- anche spontaneamente
- solo in certe situazioni (specificare)

123

[SOLLECITATORI]

Nota. In aggiunta alle osservazioni sulla L1 si possono utilizzare anche le proposte dei sollecitatori C, D. I sollecitatori vengono proposti a tutti gli alunni della classe. Si tratta naturalmente anche in questo caso, di non proporli "a freddo", ma di creare le condizioni e il contesto più adatti e motivanti prima di presentarli e di dare poi il tempo agli alunni di confrontare e di scambiare.

6. VI INDICATORE: *MOTIVAZIONE*

6.1. Indicare se l'alunno:

- | | | | | |
|--|----|--------------------------|----|--------------------------|
| – cerca il contatto visivo con i pari, con gli adulti | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |
| – richiama l'attenzione anche ricorrendo al linguaggio non verbale | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |
| – si muove nello spazio dell'aula a proprio agio | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |
| – si muove negli spazi della scuola a proprio agio | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |

6.2. Atteggiamenti nei confronti della scuola, l'alunno:

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| – arriva a scuola sereno | <input type="checkbox"/> |
| – ha bisogno di essere incoraggiato | <input type="checkbox"/> |
| – ha atteggiamenti di passività | <input type="checkbox"/> |
| – ha atteggiamenti di rifiuto | <input type="checkbox"/> |

6.3. Atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento:

- | | |
|--|--------------------------|
| – è motivato ad apprendere, richiama l'attenzione, chiede spiegazioni etc. | <input type="checkbox"/> |
| – mostra interesse solo se sollecitato e sostenuto | <input type="checkbox"/> |
| – non mostra alcun interesse | <input type="checkbox"/> |
| – manifesta un rifiuto | <input type="checkbox"/> |

6.4. Atteggiamenti dell'alunno nei confronti degli adulti (insegnanti e operatori):

- | | |
|--|--------------------------|
| – ha un rapporto di fiducia | <input type="checkbox"/> |
| – si rivolge all'adulto solo in alcune occasioni | <input type="checkbox"/> |
| – non si rivolge mai all'adulto | <input type="checkbox"/> |
| – manifesta chiusura | <input type="checkbox"/> |

6.5. Indicare se i genitori dell'alunno straniero:

- | | |
|---|--------------------------|
| – sono presenti in maniera assidua | <input type="checkbox"/> |
| – sono informati e partecipano ad alcune iniziative | <input type="checkbox"/> |
| – sono presenti saltuariamente | <input type="checkbox"/> |
| – non partecipano mai | <input type="checkbox"/> |

[SOLLECITATORE: vai al Questionario per l'alunno, Parte 3. *Progetti per il futuro*]

7. DINAMICHE DELL'INTEGRAZIONE: *GLI IMPREVISTI*

7.1. Ci sono stati “eventi di integrazione”, anche imprevisti, che hanno facilitato l’inserimento?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7.2. Ci sono stati eventi di “blocco” che hanno reso più difficile il cammino?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7.3. Osservazioni libere sul percorso di integrazione

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ALLEGATO n. 1: I SOLLECITATORI

III INDICATORE: RELAZIONI IN CLASSE

SOLLECITATORE A – I fiori dell'amicizia

Nei petali scrivi i nomi dei tuoi amici *a scuola*. Se vuoi aggiungi altri petali.
(disegno)

Nei petali scrivi i nomi dei tuoi amici *fuori della scuola*. Se vuoi aggiungi altri petali.
(disegno)

Indicazioni per gli insegnanti

La proposta dei “fiori dell'amicizia” è finalizzata a:

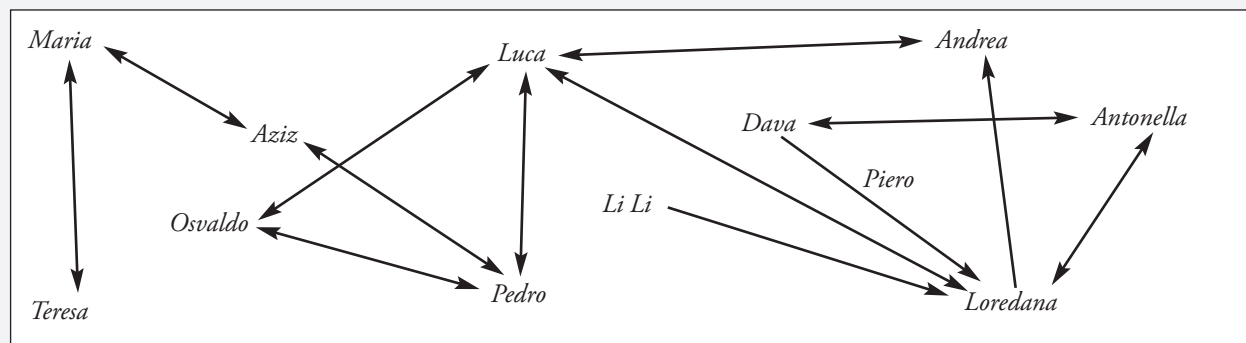
- realizzare un sociogramma delle relazioni in classe da cui emergeranno i bambini non indicati da nessuno (appartati o esclusi), scelti da pochi compagni (poco popolari), scelti da molti compagni (bambini popolari), quelli che si scelgono reciprocamente, i gruppi o le coppie chiuse;
- attuare un confronto fra le relazioni amicali a scuola e fuori della scuola: coincidono in tutto / in parte o sono completamente diverse?

Il sollecitatore può essere proposto alle classi nell'ambito di un lavoro sulle conoscenze e sulle amicizie durante il quale i bambini saranno invitati a mettere a fuoco le loro idee di amicizia: chi sono gli amici?

I bambini saranno invitati a scrivere nei petali (disegnati a tratteggio) i nomi di coloro che essi considerano amici. Ogni fiore ha tre petali, ma naturalmente gli amici possono essere di meno o di più, in questo caso i bambini possono aggiungerne. Può essere richiesto di specificare chi sono le persone indicate nel fiore “fuori della scuola” quando non coincidono con compagni di classe (parenti, altri bambini del caseggiato, del centro sportivo ecc.)

Successivamente al lavoro in classe gli insegnanti realizzeranno il sociogramma delle relazioni amicali in classe: una mappa in cui sono riportati tutti i nominativi degli alunni collegati da frecce sulla base dei fiori dei bambini. Le frecce a due punte collegano bambini che si scelgono reciprocamente.

Esempio di mappa:



Dalla mappa emergono dati interessanti che possono essere anche riportati in elenchi separati:

- i bambini “a parte”, non scelti da nessuno
- i bambini poco popolari
- i bambini molto popolari
- i bambini che si scelgono reciprocamente
- i gruppi o le coppie chiuse

A questo punto gli insegnanti hanno a disposizione una rilevazione da confrontare con le osservazioni effettuate direttamente nella classe in momenti diversi.

IV INDICATORE: *RELAZIONI NELLA CITTÀ*

SOLLECITATORE B – *Mapa dei luoghi frequentati in città / nel quartiere*

Si propone un'attività collettiva che si inserisce in un lavoro di classe che focalizza la vita extrascolastica degli alunni. A partire da una discussione/conversazione relativa a quello che gli alunni fanno fuori dell'orario scolastico, si individuano i luoghi della città e del quartiere che sono frequentati, siano essi organizzati o informali: palestre, campi sportivi, piazze, parrocchia, piscina, bar, giardino/parco ecc. (senza dimenticare i luoghi "etnici").

Si costruisce così una mappa dei luoghi di incontro. Su un grande foglio possono essere posti dei post-it sui quali sono disegnati i simboli dei diversi luoghi. Successivamente, ogni bambino disegnerà delle sagome che lo rappresentino (oppure, per i più piccoli, l'insegnante predispone delle sagome da ritagliare e personalizzare) che collocherà accanto ai luoghi di maggior frequenza, oppure indicherà il suo nome.

L'attività consente di rilevare i luoghi di maggior frequenza, quelli con frequenza "multietnica", i luoghi "separati" etc. ma può anche emergere il dato relativo al convergere o meno degli alunni di una classe in determinati luoghi.

V INDICATORE: *RAPPORTO CON LA LINGUA E LA CULTURA D'ORIGINE*

SOLLECITATORE C – *Io oggi; io da piccolo; io da grande*

Per la **SCUOLA PRIMARIA** –

Chiedere a tutti i bambini della classe di dividere il foglio in due parti con una riga verticale e di disegnare, con la matita:

IO OGGI

IO DA PICCOLO

Girare poi il foglio e sul retro disegnare

IO DA GRANDE

Raccogliere e trascrivere i commenti dei bambini accanto al disegno

SOLLECITATORE D – *Io sono...*

– Per la **SCUOLA SECONDARIA DI I e II GRADO** –

La scrittura “creativa” e a carattere autobiografico sollecita l’uso di un linguaggio espressivo, metaforico... e richiede un certo “allenamento” precedente. Può essere utile presentare ai ragazzi esempi di scritture autobiografiche (ad esempio, l’esperienza di laboratorio di scrittura condotta presso l’i.t.c. “Rosa Luxemburg” di Bologna, al quale il sollecitatore D si richiama)

1. Chi sono?

- A casa:
- A scuola:
- Nel mio paese:
- In Italia:
- In ogni luogo:

2. Io sono...

- Per un quarto:
- Per metà:
- Per tre quarti:
- E tutto intero/intera:

8. QUESTIONARIO APERTO PER LO STUDENTE

SOLLECITATORE E

INDICATORI I (inserimento scolastico), II (competenza linguistica in L2), V (lingua d'origine) e VI (progetti per il futuro)

1. Inserimento scolastico

- Chi ti ha consigliato questa scuola?
- Come ti trovi a scuola?
- Quali sono le materie più difficili?
- E quelle in cui riesci meglio?
- Se hai difficoltà a scuola, chi ti aiuta?
- Secondo te, come sono i tuoi risultati scolastici?
- Come erano i tuoi risultati scolastici nel tuo paese d'origine?

2. Comportamenti comunicativi

- Parli italiano fuori dalla scuola?
 - Se sì, con chi lo parli?
 - In quale lingua parli a casa con i tuoi familiari?
 - con la mamma
 - con tuo padre
 - con i tuoi fratelli /sorelle
 - Sai leggere e scrivere nella tua lingua?
- Prova a scrivere un breve testo.

2.1. *Apprendimento e rappresentazione dell'italiano*

- Per te, l'italiano è una lingua... (sollecitare una valutazione)
- Chi ti ha aiutato più di tutti a impararlo?
- Quando trovi una parola che non capisci, che cosa fai?
- Prova a dirmi 5 parole italiane difficili.
- Prova a dirmi le 5 parole italiane che ti piacciono di più.

2.2. *Consigli*

- Prova a dare dei consigli a un amico che è appena arrivato dal tuo stesso paese, che deve imparare l'italiano ed entrare nella tua scuola.
- Che cosa gli diresti?

3. Progetti per il futuro

- Che scuola vuoi fare dopo le medie (dopo la terza media)?
- Vuoi fare l'università? Quale facoltà?
- Che lavoro ti piacerebbe fare?
- Che progetti hai per il tuo futuro?
- Che progetti hanno i tuoi genitori per il tuo futuro?

ALLEGATO n. 2:
SCALE TRATTE DAL QUADRO COMUNE EUROPEO PER LE LINGUE
II INDICATORE: *COMPETENZA LINGUISTICA*

Note

- Per l'attribuzione dei livelli, si possono utilizzare le sei scale esemplificative allegate, tratte dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCERL)
- Dalle scale allegate sono stati eliminati i livelli potenziati A2+, B1+ e B2+. Nella presente rilevazione si preferisce utilizzare solo i livelli standard e non giudizi intermedi (per es. A1/A2, o A1 + ecc.)
- Poiché non esistono descrittori specifici, nel livello pre-basico vengono genericamente collocate le prestazioni al di sotto di quelle previste dal livello A1.

<i>Livelli/Abilità</i>	<i>Comprensione orale</i>	<i>Comprensione di un testo scritto</i>	<i>Produzione orale</i>
Pre-basico			
A1			
A2			
B1			
B2			
C1			
C2			

<i>Livelli/Abilità</i>	<i>Produzione scritta</i>	<i>Padronanza ortografica</i>	<i>Correttezza grammaticale</i>
Pre-basico			
A1			
A2			
B1			
B2			
C1			
C2			

Chi ha rilevato la competenza in L2?

.....

.....

Come è stata rilevata la competenza in L2?

.....

.....

Comprensione orale generale	
C2	Non ha difficoltà a comprendere qualsiasi tipo di lingua parlata da un nativo a velocità naturale, sia dal vivo sia registrata.
C1	È in grado di comprendere quanto basta per riuscire a seguire un ampio discorso su argomenti astratti e complessi estranei al suo settore, anche se può aver bisogno di farsi confermare qualche particolare, soprattutto se non ha familiarità con la varietà linguistica. È in grado di riconoscere molte espressioni idiomatiche e colloquiali e di cogliere i cambiamenti di registro. È in grado di seguire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e se le relazioni restano implicite e non vengono segnalate esplicitamente.
B2	È in grado di comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard su argomenti concreti e astratti, anche quando si tratta di discorsi concettualmente e linguisticamente complessi; di comprendere inoltre le discussioni tecniche del suo settore di specializzazione. È in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse purché l'argomento gli sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti.
B1	È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente sul lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti.
A2	È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente.
A1	È in grado di comprendere un discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettergli di assimilarne il senso.

N.B. Dalla scala sono stati eliminati i livelli potenziati A2 +, B1+ e B2+

Comprensione generale di un testo scritto	
C2	È in grado di comprendere e interpretare in modo critico praticamente tutte le forme di linguaggio scritto, compresi testi letterari e non letterari astratti, strutturalmente complessi o molto ricchi di espressioni colloquiali. È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi lunghi e complessi, cogliendone fini differenze stilistiche e comprendendo i significati sia espliciti sia impliciti.
C1	È in grado di comprendere in dettaglio testi piuttosto lunghi e complessi, relativi o meno al suo settore di specializzazione, a condizione di poter rileggere i passaggi difficili.
B2	È in grado di leggere in modo ampiamente autonomo, adattando stile e velocità di lettura ai differenti testi e scopi e usando in modo selettivo le opportune fonti per riferimento e consultazione. Ha un patrimonio lessicale ampio che attiva nella lettura, ma può incontrare difficoltà con espressioni idiomatiche poco frequenti.
B1	È in grado di leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione.
A2	È in grado di comprendere testi brevi e semplici che contengano lessico ad altissima frequenza, comprensivo anche di un certo numero di termini di uso internazionale.
A1	È in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un'espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo.

N.B. Dalla scala è stato eliminato il livello potenziato A2 +

Produzione orale generale	
C2	È in grado di fare un discorso chiaro, fluente e ben strutturato con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a notare e ricordare i punti significativi.
C1	È in grado di fornire descrizioni ed esposizioni chiare e precise di argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando determinati punti e concludendo il tutto in modo appropriato.
B2	È in grado di produrre descrizioni ed esposizioni chiare e precise di svariati argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, sviluppando e sostenendo le idee con elementi supplementari ed esempi pertinenti.
B1	È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti.
A2	È in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace ecc. con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco.
A1	È in grado di formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.

N.B. Dalla scala è stato eliminato il livello potenziato B2 +

Produzione scritta generale	
C2	È in grado di scrivere testi chiari, fluenti e complessi in uno stile appropriato ed efficace e con una struttura logica che aiuti il lettore a individuare i punti salienti.
C1	È in grado di scrivere testi chiari e ben strutturati su argomenti complessi, sottolineando le questioni salienti, sviluppando punti di vista in modo abbastanza esteso, sostenendoli con dati supplementari, con motivazioni ed esempi pertinenti e concludendo il tutto in modo appropriato.
B2	È in grado di scrivere testi chiari e articolati su diversi argomenti che si riferiscano al suo campo d'interesse, valutando informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti e sintetizzandole.
B1	Su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse è in grado di scrivere testi lineari e coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte.
A2	È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali “e”, “ma” e “perché”.
A1	È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate.

N.B. I descrittori di questa scala non sono stati tarati empiricamente sul modello di misurazione, ma risultano dalla combinazione di elementi descrittivi di altre scale.

Padronanza ortografica	
C2	La scrittura è priva di errori ortografici.
C1	Impaginazione, strutturazione in paragrafi e punteggiatura sono coerenti e funzionali. L'ortografia è corretta, a parte qualche sbaglio occasionale.
B2	È in grado di stendere un testo scritto che rispetti standard convenzionali di impaginazione e strutturazione in paragrafi. Ortografia e punteggiatura sono ragionevolmente corrette, ma possono presentare tracce dell'influenza della lingua madre.
B1	È in grado di stendere un testo scritto nel complesso comprensibile. Ortografia, punteggiatura e impaginazione sono corrette quanto basta per essere quasi sempre comprensibili.
A2	È in grado di copiare brevi frasi su argomenti correnti - ad es. le indicazioni per arrivare in un posto. È in grado di scrivere parole brevi che fanno parte del suo vocabolario orale riproducendone ragionevolmente la fonetica (ma non necessariamente con ortografia del tutto corretta).
A1	È in grado di copiare parole e brevi espressioni conosciute, ad es. avvisi o istruzioni, nomi di oggetti d'uso quotidiano e di negozi e un certo numero di espressioni correnti. È in grado di dire lettera per lettera il proprio indirizzo, la nazionalità e altri dati personali.

Correttezza grammaticale	
C2	Mantiene costantemente il controllo grammaticale di forme linguistiche complesse, anche quando la sua attenzione è rivolta altrove (ad es. nella pianificazione di quanto intende dire e nell'osservazione delle reazioni altrui).
C1	Mantiene costantemente un livello elevato di correttezza grammaticale; gli errori sono rari e poco evidenti.
B2	Mostra una padronanza grammaticale piuttosto buona. Non fa errori che possano provocare fraintendimenti.
B1	Usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di routine e strutture d'uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili.
A2	Usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base - per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi; ciononostante ciò che cerca di dire è solitamente chiaro.
A1	Ha solo una padronanza limitata di qualche semplice struttura grammaticale e di semplici modelli sintattici, in un repertorio memorizzato.

N.B. Dalla scala sono stati eliminati i livelli potenziati B1+ e B2+

INDICE

PRESENTAZIONE <i>di Daniela Lastri</i>	pag. 5
OSSERVARE LE DINAMICHE DELL'INTEGRAZIONE A SCUOLA <i>di Graziella Favaro</i>	» 7
1. Che cosa significa "integrazione"	» 7
1.1. La migrazione: da ferita a cicatrice	» 7
1.2. Tra le generazioni e tra le dimore	» 8
1.3. L'integrazione, una questione di scelte	» 9
2. Una scuola per l'integrazione	» 10
2.1. Gli indicatori dell'integrazione scolastica: una proposta	» 11
2.2. Ostacoli e criticità	» 12
3. Il quaderno dell'integrazione e alcune osservazioni sull'uso	» 14
3.1. Uno strumento aperto	» 14
3.2. La struttura e l'uso	» 15
3.3. Dalla lettura dei quaderni...	» 17
IL CONTESTO, GLI ALUNNI "OSSERVATI", L'INSERIMENTO SCOLASTICO, I PROGETTI FUTURI <i>di Lorenzo Luatti</i>	» 21
1. I docenti e le scuole coinvolte	» 21
2. I contesti dell'osservazione	» 22
3. Gli alunni e le alunne osservate	» 28
4. Nota conclusiva	» 34
LA COMPETENZA NELLA L2 <i>di Arcangela Mastromarco</i>	» 37
1. Alcune premesse	» 37
2. Le scuole primarie	» 39
3. Le scuole secondarie di I grado	» 43
4. Le scuole secondarie di II grado	» 45
5. Conclusioni	» 48
Appendice: il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue	» 50
LE RELAZIONI IN CLASSE E NELL'EXTRASCUOLA <i>di Elio Gilberto Bettinelli</i>	» 57
1. Gli strumenti	» 57
2. Modalità d'uso	» 58
3. Scoperte, sorprese, conferme...	» 60

4. Proposte per un uso consapevole degli strumenti	»	62
LA LINGUA MADRE: BIOGRAFIE LINGUISTICHE E ATTEGGIAMENTI VERSO LA L1/C1		
<i>di Caterina Bertelli</i>	»	65
1. Le biografie linguistiche	»	65
2. Le competenze in altre varietà linguistiche	»	67
3. Atteggiamenti verso la L1/C1	»	68
4. Osservazioni conclusive	»	71
OSSERVARE IL PERCORSO LINGUISTICO DEGLI ALUNNI STRANIERI TRA SCUOLA E CENTRI DI ALFABETIZZAZIONE		
<i>di Gianna Gentile e Carla Pastacaldi</i>	»	73
1. Il contesto della sperimentazione	»	73
2. Il Quaderno come osservazione e auto osservazione	»	74
3. Il punto di vista dei docenti e dei discenti	»	75
4. La condivisione degli strumenti	»	76
DIRE DI SÉ: IMMAGINI, NARRAZIONI, METAFORE		
<i>di Graziella Favaro</i>	»	79
1. Viaggiatori non per scelta	»	79
2. Vulnerabilità silenziose	»	80
3. Alcuni momenti critici	»	81
4. Tracce di storia: sollecitare il racconto di sé	»	83
IO OGGI, IO DA PICCOLO, IO DA GRANDE. A PARTIRE DAI DISEGNI DEI BAMBINI		
<i>di Adalinda Gasparini</i>	»	89
STORIE DI INSERIMENTO E DINAMICHE DI INTEGRAZIONE		
<i>di Lorenzo Luatti</i>	»	95
1. Gli eventi di integrazione	»	95
2. Gli eventi e le situazioni di “blocco”	»	98
I RAGAZZI STRANIERI NELLE SCUOLE SUPERIORI		
<i>di Grazia Bellini</i>	»	101
1. A Firenze	»	101
2. Visti da vicino	»	102
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	»	107
APPENDICE	»	109
Il Quaderno dell’integrazione “Un passo dopo l’altro...”	»	109
– Allegato n. 1: i sollecitatori	»	128
– Allegato n. 2: scale tratte dal QCERL	»	132