



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI URBINO

“CARLO BO”

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL’UOMO

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN  
SCIENZE UMANE  
XXIX CICLO  
CURRICULUM PEDAGOGIA

---

**“Educazione per l’inclusione interculturale.  
La scuola italiana alla ricerca della definizione di linee guida e  
indicatori: orientamenti pedagogici e buone pratiche”**

Settore scientifico disciplinare: M-PED 01

Relatore: Chiar.ma Prof.ssa

**MICHELINI MARIA CHIARA**

Dottoranda:

**MARTELLA ROBERTA**

---

Anno accademico 2015-2016

## Indice

|  |     |
|--|-----|
| Introduzione .....   | 2   |
| Primo capitolo: La questione degli alunni con cittadinanza non italiana nelle classi multiculturali .....                                | 7   |
| 1.1 Pedagogia interculturale: cornice normativa .....  | 7   |
| 1.2 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.....   | 22  |
| 1.3 Accoglienza ed inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole: definizione degli indicatori interculturali ..... | 27  |
| 1.4 Lingua materna e italiano L2: prospettiva di un bilinguismo interculturale nel sistema formativo formale.....                        | 37  |
| 1.5 Inclusione interculturale: verso la formazione di un docente riflessivo .....  | 41  |
| Secondo capitolo: Le buone prassi inclusive nella scuola italiana.....   | 44  |
| 2.1 Bilinguismo interculturale: implicazioni epistemologiche e metodologiche .....   | 44  |
| 2.2 Definizione dei criteri di ricerca.....  | 59  |
| 2.3 Buone prassi inclusive: risorse e criticità.....   | 67  |
| 2.4 Il bilinguismo interculturale: buone prassi inclusive nelle scuole italiane .....  | 73  |
| 2.5 Pratiche di inclusione interculturale: verso la definizione di linee guida didattico-interculturali .....                            | 87  |
| Terzo capitolo: Il ruolo del docente nelle scuole multiculturali: verso un'educazione al pensiero riflessivo .....                       | 94  |
| 3.1 La formazione dell'insegnante nella classe multiculturale .....  | 94  |
| 3.2 Il docente riflessivo: tra teoria e prassi educativa .....   | 109 |
| 3.3 Ricerca-azione.....  | 122 |
| Conclusione.....   | 126 |
| Bibliografia .....   | 138 |
| Documenti .....  | 142 |
| Sitografia .....   | 144 |

## Introduzione

Il progetto di ricerca è inerente l'indagine delle buone prassi<sup>1</sup> inclusive nella scuola italiana, con particolare riferimento alla questione del bilinguismo interculturale degli alunni con cittadinanza non italiana, tenendo conto del rapporto che intercorre tra l'apprendimento dell'italiano L2 e la tutela, nonché il mantenimento della lingua d'origine.

In tale cornice ci si propone di analizzare il fenomeno migratorio da molteplici punti di vista, in considerazione di un'educazione al *pensiero riflessivo* degli insegnanti. Tale abito mentale, così come inteso da John Dewey e in seguito da Donald Alan Schön per quel che concerne l'ambito professionale, si rivela necessario per affrontare situazioni inedite, quali l'intercultura. Il *pensiero riflessivo* rappresenta una risorsa fondamentale per gli insegnanti, i quali tendono ad adottare schemi interpretativi di un problema non sempre consoni alla natura del problema stesso. Attraverso il *pensiero riflessivo* i docenti possono prendere coscienza delle proprie modalità operative e apportare modifiche rispetto a modi di pensare e di agire. Per un insegnante è fondamentale mettersi in discussione per disapprendere abiti mentali sedimentati non pertinenti rispetto alle situazioni che deve affrontare.

Bisogna prendere coscienza del nuovo contesto scolastico apportando dei cambiamenti utili ai fini di una *scuola su misura* di alunno <<adatta alla mentalità dei singoli, una scuola che sia ben rispondente alle forme delle intelligenze>> (Claparède, 1997), in cui si intersecano *individualizzazione* e *personalizzazione* dei percorsi educativi (Baldacci, 2005). La riflessività viene così ad assumere carattere di meta-competenza attraverso la quale il professionista non cerca solo la soluzione del problema, bensì si occupa anche della sua impostazione e interpretazione, adattando le proprie conoscenze e competenze ai vari contesti, non focalizzandosi solamente sulla mera razionalità tecnica. Dunque un *pensiero riflessivo* che non solo rispetta la circolarità del rapporto teoria - prassi, ma che presuppone una presa di coscienza volta al cambiamento.

Il nesso teoria – prassi costituisce un nodo epistemologico cruciale in ambito pedagogico, da intendersi in un rapporto sinergico, in quanto interpretando la teoria come mera razionalità e la prassi come non razionalità si rischia di pervenire ad un mancato rapporto

---

<sup>1</sup>Il concetto di *buone prassi*, per ora solo enunciato, verrà approfondito nel secondo capitolo.

dialettico tra le due istanze. La teoria risulta vuota senza l'ausilio della prassi e viceversa, nondimeno <<un'analisi del concetto di "prassi" può essere sviluppata in modo adeguato soltanto entro la cornice del rapporto teoria/prassi, poiché il suo senso si definisce compiutamente in relazione al polo della teoria>> (Baldacci M., Colicchi E., 2016).

A tal proposito il *pensiero riflessivo* si rivela una forma mentis, un abito mentale, indispensabile per i docenti che devono far fronte a continui e repentini cambiamenti a livello culturale, sociale, economico ed etico. Come sostiene Edgar Morin è necessario promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali, superando le conoscenze parziali e locali e affermando l'identità terrestre, il destino planetario dell'essere umano.

Il *pensiero riflessivo* rappresenta il fil rouge del progetto di ricerca, talvolta palesato, talvolta implicito, quale metodo utilizzato per condurre un'analisi delle *buone prassi* inclusive nella scuola italiana, in riferimento alla questione linguistica.

L'argomento in esame è stato scelto in considerazione della contemporaneità della problematica educativa trattata, dato il forte impatto storico-sociale che il fenomeno migratorio ha avuto e sta avendo nelle scuole italiane, andando così a rintracciare la questione da vagliare nella realtà concreta, piuttosto che far riferimento ad una mera dimensione teorica, facendo riferimento all'importanza della circolarità del rapporto tra teoria e prassi in ambito pedagogico.

L'attualità del tema è rintracciabile nei dibattiti scientifici, come desumibile dal moltiplicarsi di convegni inerenti l'inclusione degli alunni stranieri nel contesto scolastico, la redazione di nuovi testi normativi, la divulgazione di innumerevoli documenti da parte dell'Unione Europea e la pubblicazione di diversi documenti da parte del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), tra i quali *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (CM 4233 del 19 febbraio 2014).

In questa ricerca ci si focalizza sui discenti con cittadinanza non italiana arrivati da poco nel nostro Paese, per i quali uno dei maggiori problemi per l'inserimento in classe è rappresentato dall'acquisizione della lingua italiana. Come sostiene Franca Pinto Minerva (2007) uno dei problemi principali che il bambino straniero deve risolvere è quello linguistico, poiché la lingua rappresenta il presupposto basilare per la comprensione e la conoscenza reciproca. Le difficoltà collegate all'apprendimento linguistico sono

percepibili dalla diffusione di quello che viene definito *bilinguismo difettoso* (Pinto Minerva, 2007), ovvero i bambini stranieri riescono a raggiungere solo un'alfabetizzazione parziale nella lingua del paese ospitante, perdendo contemporaneamente conoscenze e competenze linguistiche relative alla propria lingua di appartenenza.

Per lungo tempo è accaduto che la rimozione della lingua madre sia stata considerata dagli insegnanti come la premessa indispensabile per l'apprendimento di una nuova lingua: molti docenti hanno timore che il bambino possa imparare una seconda lingua a discapito della prima, sviluppando un ritardo nello sviluppo linguistico e cognitivo.

Si tratta di ribaltare la negatività della compresenza di due lingue-culture in produttività positiva, di utilizzare il passaggio da una lingua all'altra come occasione di approfondimento ed ampliamento linguistico e cognitivo. Spesso si sottovaluta l'importanza del legame tra linguaggio e pensiero: dimenticare la lingua madre implica la perdita di una parte di sé, con conseguente difficoltà nello sviluppo armonico dell'identità. La dimensione linguistica sottende anche componenti sociali, culturali, cognitive, affettive e veicola visioni del mondo.

Secondo studi recenti, realizzati da neurolinguisti e psicolinguisti, imparare una seconda lingua sin da piccoli può migliorare le capacità cognitive (Bialystok, 2001). Diverse ricerche hanno dimostrato che esistono vantaggi apportati dal bilinguismo dal punto di vista metalinguistico (comprensione della struttura e del funzionamento delle lingue), dal punto di vista cognitivo, dal punto di vista emotivo, dal punto di vista comunicativo e culturale (Deshays E., 2003).

La lingua madre rappresenta una vera e propria risorsa spesso trascurata dagli insegnanti, pertanto gli alunni neoarrivati vedono negarsi ogni tipo di competenza e vengono retrocessi ad una classe precedente rispetto alla loro età anagrafica.

Occorre superare il predominio dell'etnocentrismo: è fondamentale partire dall'educazione per rigenerare la società e promuovere un'educazione alla cittadinanza, intesa non come disciplina da insegnare ma come un modo di vivere e convivere con persone appartenenti ad altre culture, data ormai la prospettiva di una cittadinanza planetaria, così come inteso da Franco Cambi (2006) e Franca Pinto Minerva (2007). Ciò implica promuovere un rinnovato rapporto tra scuola e società, concretizzando il concetto di educazione democratica deweyana, e trasponendo i principi interculturali nel curriculum

scolastico. L'educazione democratica presuppone che tutti gli alunni abbiano diritto all'uguaglianza delle opportunità formative, garantendo loro percorsi di individualizzazione, in merito al raggiungimento delle competenze base e percorsi di personalizzazione, volti a valorizzare le eccellenze, nondimeno tra i vari tipi di intelligenze è inclusa l'intelligenza linguistica.

Tenendo conto della rilevazione dei bisogni linguistici dei bambini stranieri si è cercato di indagare la situazione nelle scuole italiane, attraverso ricerche e contatti con esperti del settore. Proprio attraverso una rete di contatti si è constatato che nelle scuole è ancora ampiamente diffusa l'idea secondo la quale sia necessario dimenticare la lingua d'origine (se non socialmente privilegiata) per poter apprendere la lingua italiana, piuttosto che considerarla una preziosa base di partenza. Questa constatazione ha una connotazione fortemente negativa poiché innesca meccanismi viziosi: si negano le competenze raggiunte precedentemente dagli alunni stranieri nella propria lingua, diminuisce l'autorevolezza dei genitori che vedono declassata la loro cultura e lingua e vengono visti come deboli dai figli.

Nonostante le diffuse percezioni negative in merito al bilinguismo interculturale, si è cercato di individuare delle scuole che attuassero dei progetti in merito al suddetto argomento e che rappresentino una sorta di eccellenza nel settore.

A riguardo si è scelto di individuare un campione di scuole al fine di estrapolare orientamenti per la prassi didattica, in considerazione del nodo cruciale insito nella problematica interculturale, ovvero il bilinguismo, inteso sia come necessità di acquisire competenze linguistiche nella lingua del paese ospitante, sia come bisogno di mantenere vivo il legame con la propria lingua e cultura d'origine.

La ricerca si è rivelata molto impegnativa a causa della scarsa documentazione redatta dalle scuole in merito a progetti inerenti l'inclusione scolastica dei bambini con diverso background culturale e a causa delle direttive ministeriali molto generali, con conseguente difficoltà per gli insegnanti nell'elaborazione di relativi piani di lavoro. Difatti è diffuso un certo grado di consapevolezza rispetto al cambiamento dell'utenza scolastica, ma a causa di scarsi fondi e di mancata esplicitazione di attività interculturali, i progetti relativi al bilinguismo interculturale risultano esigui e frammentati.

La difficoltà maggiore è da riferirsi alla scuola primaria di secondo grado, probabilmente per lo scarso approfondimento delle tematiche scolastiche legate a questa fascia d'età.

Sono stati selezionati quattro progetti, uno per ogni grado scolastico, rispondendo al criterio di rappresentatività di ogni fascia scolastica. Si è tenuto conto dei dati estrapolati dall'analisi di documenti ministeriali, scegliendo realtà territoriali particolarmente interessate dal fenomeno migratorio.

Nella selezione si è tenuto conto di progetti che fossero improntati ad una educazione al bilinguismo interculturale ed è stato preso in considerazione il riferimento al sistema formativo integrato, ovvero progetti nei quali ci si è avvalsi del contributo di enti territoriali e delle famiglie. I contesti selezionati sono caratterizzati da effettiva presenza di un numero elevato di alunni stranieri e quindi non situazioni utopiche. Si è cercato di prendere in considerazione progetti in cui fossero considerati parte attiva, in quanto costruttori attivi delle proprie conoscenze. I progetti selezionati sono i seguenti:

- Progetto *Crescere con due lingue* realizzato dalla rete delle scuole di infanzia di Torino;
- Progetto *Insieme per un futuro più equo* realizzato dalla docente Angela Maltoni della scuola primaria Cornigliano di Genova;
- Progetto *Colibrì* realizzato in rete dai docenti dell'Istituto scolastico "La Casa del sole", scuola secondaria di primo grado di Milano;
- Progetto *Non uno di meno* realizzato dalla Provincia di Milano – Assessorato Istruzione e dal Centro COME della cooperativa Farsi Prossimo.

## **Primo capitolo: La questione degli alunni con cittadinanza non italiana nelle classi multiculturali**

### **1.1 Pedagogia interculturale: cornice normativa**

Il fenomeno della globalizzazione ha comportato una radicale trasformazione dei nostri assetti societari. Difatti, in un breve lasso di tempo, è venuta configurandosi una profonda rivoluzione delle nostre società, divenute sempre più multiculturali e pertanto instabili, complesse, discontinue e soggette a mutamenti, determinando una diversa concezione del concetto di “appartenenza”. Nondimeno, come sottolineato dal pedagogista Franco Cambi (2006), essere cittadini di una comunità etnica, nazionale, culturale e religiosa non è più il fattore determinante per fissare l'identità di una persona. Si viene quindi a delineare la concezione di appartenenza planetaria, ritenuta dalla pedagogista Franca Pinto Minerva (2007), quale nuova frontiera della cittadinanza.

Si tratta di aprirsi ad una condizione planetaria, che reclama una nuova mentalità plurale, aperta ai valori del dialogo, del confronto e dell'intercultura. L'intercultura ci sta di fronte come un compito pedagogico che sfida abiti mentali, pregiudizi, canoni cognitivi e assiologici e ci conduce oltre le identità pur non negandole e verso un orizzonte logico - epistemico ed etico costruito sull'incontro, il dialogo e il métissage e verso un orizzonte di vita basato sulla relazione, sullo scambio, sulla condivisione. La pedagogia interculturale si propone di cambiare le mentalità, di promuovere nuovi valori, comportamenti e abiti mentali consoni al nostro *tempo del disincanto* (Cambi, 2006).

L'istituzione scolastica, incaricata di trasmettere e diffondere i contenuti e i valori della società dominante, si trova a dover rivedere le proprie dinamiche interne, promuovendo il pluralismo e il rispetto delle diversità.

Attualmente l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze formative per gli alunni, ma proprio per questo motivo la scuola deve assumersi maggiori responsabilità, promuovendo negli studenti la capacità di dare senso alle molteplici esperienze che caratterizzano il loro percorso formativo.

A tal proposito Franco Cambi propone il modello pedagogico dello *spazio dell'incontro*. La metafora *dell'intercultura come spazio dell'incontro* è significativa e implica un luogo complesso, tensionale e caratterizzato da antinomie.

Lo *spazio dell'incontro* è costituito da quattro dispositivi: lo sguardo da lontano, l'ottica dell'alterità, la decostruzione e l'ascolto, il dialogo, la conversazione e l'etica della comunicazione.

I suddetti dispositivi rappresentano temi centrali nella trattazione di tematiche interculturali. Il modello dello *spazio dell'incontro* si basa sul rispetto delle diversità e sulla comprensione delle culture altre, negando l'efficacia del modello occidentale americano che presuppone uno stile di vita pubblico relegando l'appartenenza identitaria nel privato come nel caso delle little Italy o delle Chinatown.

L'Europa sta elaborando un modello interculturale fondato sulla costruzione di un reciproco riconoscimento, sostenendo l'educazione alla cittadinanza democratica, complessa e l'educazione ai diritti umani, oltrepassando la cultura dell'individualismo generatrice di conflitti tra persone appartenenti a contesti culturali differenti. Ciò implica porsi in un'ottica di decentramento che predilige una circolarità dialettica tra identità e differenza, piuttosto che l'egemonia della prima istanza sulla seconda. Collocarsi oltre l'appartenenza significa oltrepassare la distinzione tra identità e differenza o meglio ridurre il primato della prima sulla seconda, anche perché ciò ha comportato nella storia stragi e persecuzioni. L'esser cittadini non implica identificazione con una cultura locale caratterizzata da medesima lingua, medesimi usi, costumi e credenze, bensì appartenenza ad una nazione e oltremodo appartenenza alla Terra - patria.

È indispensabile promuovere l'incontro, il dialogo, l'ascolto tra i popoli contribuendo al superamento dell'etnocentrismo. Al dialogo interculturale è assegnato un ruolo importante: da un lato esso deve prevenire le fratture di natura etnica, religiosa, linguistica e culturale; dall'altro lato, deve permetterci di progredire insieme, di riconoscere le nostre diverse identità in modo costruttivo e democratico, partendo da valori universali condivisi (*White Paper on Intercultural Dialogue*, 2008). L'incontro e la comunicazione tra i popoli è presupposto fondamentale per superare pregiudizi, stereotipi, razzismi, evitando la supremazia di un popolo su un altro o eventuali assimilazioni e rappresentano nuclei fondanti della pedagogia della mondialità che <<nella terna incontro – dialogo – solidarietà trova il proprio fulcro essenziale, il quale si trascrive poi operativamente in una seconda terna di intercultura – intesa - diritti umani>> (Cambi, 2006, p. 46).

L'attuale periodo storico, caratterizzato dalla globalizzazione, reclama una forma mentis interculturale, plurale e capace di comprendere le differenze e comporta un ripensamento

del concetto di cittadinanza. Difatti prerogativa contingente della scuola è la formazione del cittadino democratico planetario, il quale non è più solamente legato ad una singola realtà territoriale, bensì al mondo globale trovandosi nella condizione di essere cittadino del mondo. Quindi appare imprescindibile il riferimento al rispetto dei diritti umani.

È importante partire dal presupposto che i minori stranieri sono in primo luogo persone, titolari di diritti e doveri che prescindono dall'origine nazionale, infatti l'articolo 2 della *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* (1948) attesta quanto segue: <<Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status. Furthermore, no distinction shall be made on the basis of the political, jurisdictional or international status of the country or territory to which a person belongs, whether it be independent, trust, non-self-governing or under any other limitation of sovereignty>><sup>2</sup>. Questi principi sono ribaditi anche dall'articolo 2 della *Convenzione sui diritti dell'infanzia*: <<States Parties shall respect and ensure the rights set forth in the present Convention to each child within their jurisdiction without discrimination of any kind, irrespective of the child's or his or her parent's or legal guardian's race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national, ethnic or social origin, property, disability, birth or other status>><sup>3</sup>.

Tenuto conto che, come afferma Nelson Mandela “Education is the most powerful weapon which you can use to change the world<sup>4</sup>”, appare di primaria importanza garantire l'uguaglianza delle opportunità formative anche agli alunni con cittadinanza non italiana.

---

<sup>2</sup> The Universal Declaration of Human Rights, 10 dicembre 1948, Parigi  
<http://www.un.org/en/documents/udhr/>

“Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione.

Nessuna distinzione sarà inoltre stabilita sulla base dello statuto politico, giuridico o internazionale del paese o del territorio cui una persona appartiene, sia indipendente, o sottoposto ad amministrazione fiduciaria o non autonomo, o soggetto a qualsiasi limitazione di sovranità”.

<sup>3</sup> Convention on the Rights of the Child, 20 Novembre 1989,

“Gli Stati coinvolti si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione e a garantirli a ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di sorta e a prescindere da ogni considerazione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza”.

<sup>4</sup> L'istruzione è l'arma più potente che si possa utilizzare per cambiare il mondo.

A tal proposito, nel 2007, è stato pubblicato il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, redatto dall'Osservatorio nazionale del MIUR nel dicembre 2006, al fine di definire principi e azioni fondamentali di un possibile "modello italiano" per l'inserimento degli alunni stranieri. L'obiettivo di individuare un modello italiano deriva dall'esigenza di evidenziare le specificità delle condizioni, scelte e azioni che hanno caratterizzato l'esperienza italiana; individuare i punti di forza che devono diventare "sistema"; individuare le debolezze da affrontare con nuove pratiche e risorse; dare visibilità a nuovi obiettivi e progettualità (MIUR, 2007).

In considerazione di quanto appena affermato vengono perseguiti quattro principi generali nella realizzazione delle pratiche scolastiche volte a favorire l'inclusione degli alunni stranieri e nella relativa normativa italiana: universalismo, in relazione all'istruzione quale diritto di tutti i bambini; scuola comune in riferimento all'inserimento degli alunni con cittadinanza non italiana nelle classi normali, evitando luoghi di apprendimento separati; centralità della persona in relazione con l'altro; intercultura. La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale per tutti gli alunni e a tutti i livelli assumendo la diversità e il pluralismo quali paradigmi della scuola.

Oltre ai quattro principi sopra elencati, sono state individuate dieci linee di azione quali linee guida per gli interventi interculturali di natura educativa, raggruppate in tre macro aree: *azioni per l'integrazione, azioni per l'interazione interculturale, gli attori e le risorse*.

All'interno di queste tre macroaree, le dieci linee d'azione individuate sono le seguenti: *pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola, italiano seconda lingua, valorizzazione del plurilinguismo, relazione con le famiglie straniere e orientamento, relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico, interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi, prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze, l'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio, il ruolo dei dirigenti scolastici, il ruolo dei docenti e del personale non docente*.

Come sancito dall'articolo 36, Legge del 6 marzo 1998, n. 40 *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, <<I minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico; ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica>>. Nello stesso articolo, comma 3, viene ribadita

l'importanza del rispetto delle differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco; a tale fine viene incentivata la realizzazione di attività formative atte a favorire l'accoglienza e la tutela della lingua e cultura d'origine, tenendo conto dei bisogni locali, come sostenuto anche nel Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999 <<L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento>>. Ogni istituzione scolastica ha il compito di disincentivare qualsiasi forma di pregiudizio e di conseguenza ogni forma di razzismo, promuovendo il rispetto tra le differenti culture attraverso il dialogo interculturale come postulato dal C.N.P.I (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione) del 24 marzo 1993 *Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola*. Viene ribadita l'importanza del dialogo interculturale nel documento *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica* (C.M. 2 marzo 1994 n. 73) e nel *Libro bianco sul dialogo interculturale* (Consiglio d'Europa, Strasburgo, 7 maggio 2008). Il dialogo interculturale mira alla convivenza democratica tra popoli e affonda le sue radici nei diritti universali dell'uomo, sul rispetto delle diversità, contribuendo al superamento dell'assimilazione. Il dialogo interculturale <<indica un processo di scambio di vedute aperto e rispettoso fra persone e gruppi di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose e linguistiche diverse, in uno spirito di comprensione e di rispetto reciproci. La libertà e la capacità di esprimersi, la volontà e la facoltà di ascoltare ciò che gli altri dicono, ne sono elementi indispensabili. Il dialogo interculturale contribuisce all'integrazione politica, sociale, culturale ed economica, nonché alla coesione di società culturalmente diverse. Favorisce l'uguaglianza, la dignità umana e la sensazione di condividere obiettivi comuni. Il dialogo interculturale è volto a far capire meglio le diverse abitudini e visioni del mondo, a rafforzare la cooperazione e la partecipazione (o la libertà di operare scelte), a permettere alle persone di svilupparsi e trasformarsi e, infine, a promuovere la tolleranza e il rispetto per gli altri (*White Paper*

on *Intercultural Dialogue*, 2008). Questo documento sostiene cinque approcci dell'azione politica per promuovere il dialogo interculturale:

- Governance democratica della diversità culturale: una cultura che valorizzi la diversità, e che si basi sul rispetto dei diritti dell'uomo e delle pari opportunità nel godimento di pari diritti;
- Cittadinanza democratica e partecipazione: promozione alla partecipazione alla vita sociale in considerazione del rispetto reciproco;
- Imparare e insegnare le competenze interculturali: le competenze interculturali andrebbero acquisite nel corso dell'iter educativo da figure professionali in un'ottica di rete con territorio e famiglie; i docenti sono sempre più impegnati nella promozione di una cittadinanza democratica, guidando i discenti verso l'acquisizione di strumenti e attitudini che consentano loro di vivere in una società multiculturale, pertanto una tendenza recente consta nel rilevare una componente interculturale nelle diverse discipline, dato che risulta difficile promuovere tali competenze attraverso un approccio frontale;
- Spazi per il dialogo interculturale: bisogna creare spazi interculturali atti ad avvicinare persone che hanno un background culturale differente, in modo tale da poter prevenire incomprensioni e forme di pregiudizio e razzismi;
- Il dialogo interculturale nelle relazioni internazionali: porre il dialogo interculturale alla base dei rapporti internazionali, favorendo la comprensione reciproca.

Il dialogo interculturale, e a livello più generale l'educazione interculturale, sono riconosciuti a livello europeo, quali prerogative fondamentali da porre alla base degli interventi di natura educativa nelle società connotate da multiculturalità, come sottolineato nel documento *Global education guidelines*, tradotto in italiano con il titolo *Linee guida per l'educazione interculturale* pubblicata dal North-South Centre of the Council of Europe a Lisbona nel 2008. Il compito di tale ente consiste nel porre l'attenzione su tematiche legate all'interdipendenza mondiale, al fine di promuovere il dialogo tra popoli, il rispetto dei diritti umani, la democrazia e la coesione sociale. L'educazione interculturale viene definita, nello stesso documento "holistic education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a

world of greater justice, equity and human rights for all<sup>5</sup>>>, pertanto <<l'educazione interculturale comprende: l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione allo sviluppo sostenibile, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l'educazione interculturale che costituiscono le dimensioni globali dell'educazione alla cittadinanza>>.

L'approccio interculturale mira a promuovere pari opportunità formative, prescindendo dalla cultura di origine, difatti offre la possibilità di prevenire le scissioni etniche, religiose, linguistiche e culturali e, dall'altra, di progredire insieme e riconoscere le nostre diverse identità in modo costruttivo e democratico, sulla base di valori universali condivisi (*White Paper on Intercultural Dialogue*, 2008). L'educazione interculturale viene intesa come un apprendimento trasformativo che genera cambiamenti, promuovendo valori condivisi basati sul rispetto dei diritti umani.

A tal proposito, nelle *Linee guida per l'educazione interculturale*, vengono esposti i seguenti obiettivi: educare i cittadini in materia di giustizia sociale e di sviluppo sostenibile; promuovere una dimensione globale e una prospettiva olistica dell'educazione, per aiutare le persone a comprendere le complesse realtà e i complessi processi del mondo d'oggi e a sviluppare valori, atteggiamenti, conoscenze e competenze che permettano loro di far fronte alle sfide di un mondo interconnesso; aiutare gli studenti a comprendere alcuni processi complessi che generano violenza e conflitti a livello individuale, nazionale e globale e a prendere coscienza del modo in cui questi conflitti potrebbero essere prevenuti; proporre lo sviluppo di comunità di apprendimento, all'interno delle quali studenti ed educatori siano incoraggiati a lavorare insieme su problemi globali; stimolare e motivare studenti ed educatori a riflettere sui problemi globali, attraverso un insegnamento e una pedagogia innovativi; lanciare una sfida ai programmi e alle pratiche relative all'istruzione formale e non formale, introducendo le sue materie e le sue metodologie; accettare la diversità dell'altro e l'interdipendenza e di offrire a tutti la possibilità di esprimersi e di comportarsi in modo solidale; aiutare gli studenti a trovare alternative alle loro decisioni di carattere pubblico o personale e di

---

<sup>5</sup> “educazione olistica che apre gli occhi agli individui, mostrando loro le realtà del mondo e li spinge a operare, per ottenere una maggiore giustizia, una maggiore equità e un maggior rispetto dei diritti umani, per tutti e ovunque nel mondo”, Dichiarazione di Maastricht sull'educazione interculturale 15-17 novembre 2002. La definizione era stata formulata inizialmente durante la riunione annuale della Settimana sulla educazione interculturale di Cipro (28-31 marzo 2002).

riflettere sulle conseguenze delle loro scelte coltivando così uno spirito libero di responsabilità globale di cittadini del mondo; promuovere la partecipazione all'azione. In altri termini, invita gli educatori e gli studenti a operare in modo dinamico, per un mondo più giusto ed equo per tutti;

Focalizzare l'attenzione sull'educazione interculturale è di fondamentale importanza data la forte presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane.

Facendo riferimento al rapporto nazionale *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, relativo agli alunni stranieri che hanno frequentato le scuole del nostro paese nell'anno scolastico 2014/2015, redatto dai ricercatori della Fondazione ISMU e i rappresentanti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca si è constatato che, dopo anni di progressivo aumento, il numero degli studenti con cittadinanza non italiana si è stabilizzato, continuando però a rappresentare un elemento costitutivo delle scuole italiane: si è passati dai 196.414 dell'a.s. 2001/02, pari al 2,2% della popolazione scolastica complessiva agli 814.187 dell'a.s. 2014/15, pari al 9,2% del totale. Dall'analisi dell'andamento delle presenze negli ultimi quattordici anni, si conferma la rilevante rapidità dell'aumento delle iscrizioni dal 2001/02 al 2007/08: l'incremento annuo è stato, in questo periodo, di sessanta – settanta mila unità. Dal 2008/09 ad oggi, invece, si continua ad assistere ad un progressivo rallentamento della crescita degli iscritti, arrivando a un dimezzamento dell'incremento nell' a.s. 2010/11 che si è attestato sulle trentasei mila unità. La diminuzione dell'incremento della presenza di alunni con cittadinanza non italiana è proseguita negli ultimi tre anni con più di trentamila nel 2012/13, più di sedicimila nel 2013/14 e arrivando al livello minimo di più di undicimila nel 2014/15.

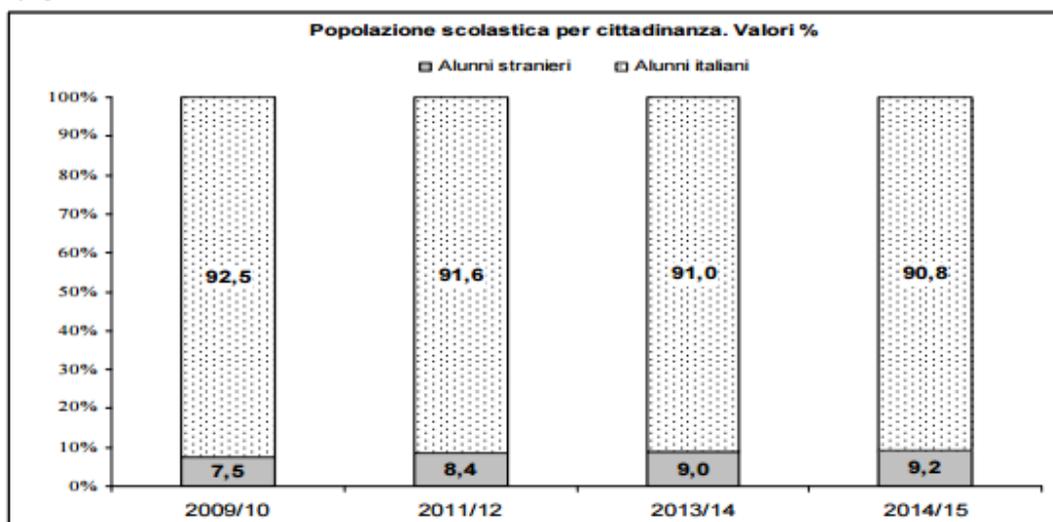
Dall'analisi di questo rapporto emerge un dato interessante relativo alle scuole secondarie di secondo grado: nelle analisi statistiche passate si è rimarcata la scarsa presenza degli stranieri nel secondo ciclo di istruzione, a fronte di una cospicua rappresentanza della popolazione immigrata nelle scuole dell'infanzia. Diversamente da quanto rilevato nei trend precedenti attualmente si assiste ad un incremento degli alunni stranieri nelle scuole secondarie come diretta conseguenza dell'aumento delle seconde generazioni all'interno del sistema di istruzione italiano, del continuo arrivo di adolescenti per ricongiungimento familiare e della diminuzione degli alunni italiani a fronte di un declino del tasso di natalità.

**Tab. 1.1 - Alunni con cittadinanza non italiana per ordine e grado di scuola. Serie storica**

| Anno scolastico | Totale  | Infanzia | Primaria | Secondaria di I grado | Secondaria di II grado |
|-----------------|---------|----------|----------|-----------------------|------------------------|
| 2001/02         | 196.414 | 39.445   | 84.122   | 45.253                | 27.594                 |
| 2002/03         | 239.808 | 48.072   | 100.939  | 55.907                | 34.890                 |
| 2003/04         | 307.141 | 59.500   | 123.814  | 71.447                | 52.380                 |
| 2004/05         | 370.803 | 74.348   | 147.633  | 84.989                | 63.833                 |
| 2005/06         | 431.211 | 84.058   | 165.951  | 98.150                | 83.052                 |
| 2006/07         | 501.420 | 94.712   | 190.803  | 113.076               | 102.829                |
| 2007/08         | 574.133 | 111.044  | 217.716  | 126.396               | 118.977                |
| 2008/09         | 629.360 | 125.092  | 234.206  | 140.050               | 130.012                |
| 2009/10         | 673.800 | 135.840  | 244.457  | 150.279               | 143.224                |
| 2010/11         | 710.263 | 144.628  | 254.653  | 157.559               | 153.423                |
| 2011/12         | 755.939 | 156.701  | 268.671  | 166.043               | 164.524                |
| 2012/13         | 786.630 | 164.589  | 276.129  | 170.792               | 175.120                |
| 2013/14         | 802.844 | 167.650  | 283.233  | 169.780               | 182.181                |
| 2014/15         | 814.187 | 167.980  | 291.782  | 167.068               | 187.357                |

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur e Astat

Risulta pertanto aumentata l'incidenza degli alunni stranieri sul totale degli studenti, come dimostra il seguente grafico. Tale incidenza non è attribuibile al mero aumento degli alunni con cittadinanza italiana, in quanto si registra un decremento degli alunni autoctoni, come conseguenza del declino della natalità.

**Fig. 1.1 - Popolazione scolastica per cittadinanza. A.s. 2009/10, 2011/12, 2013/14, 2014/15**

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur e Astat

L'Italia, da terra di passaggio, è divenuta un Paese in cui gli immigrati sono ormai una componente strutturale della società, anche se non completamente integrata in alcune realtà territoriali. Una peculiarità dell'immigrazione nel nostro Paese è la eterogeneità dei paesi di provenienza degli immigrati; infatti gli stranieri regolarmente presenti

provengono da ogni area del mondo. La Romania rappresenta il paese di provenienza più rappresentativo, seguita da Albania e Marocco.

**Tab. 1.11 - Alunni stranieri per principali cittadinanze e ordine di scuola. Valori assoluti e distribuzione percentuale. A.s. 2014/15**

| Cittadinanza  | Infanzia       | %            | Primaria       | %            | Sec. I g       | %            | Sec. II g      | %            | Totale         | %            |
|---------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|
| Romania       | 33.520         | 20,2         | 57.210         | 19,8         | 32.315         | 19,5         | 34.108         | 18,3         | 157.153        | 19,5         |
| Albania       | 23.636         | 14,3         | 38.617         | 13,4         | 21.675         | 13,1         | 24.403         | 13,1         | 108.331        | 13,4         |
| Marocco       | 26.248         | 15,8         | 39.022         | 13,5         | 19.042         | 11,5         | 17.272         | 9,3          | 101.584        | 12,6         |
| Cina          | 8.002          | 4,8          | 15.717         | 5,4          | 10.305         | 6,2          | 7.683          | 4,1          | 41.707         | 5,2          |
| Filippine     | 4.141          | 2,5          | 8.835          | 3,1          | 6.302          | 3,8          | 6.854          | 3,7          | 26.132         | 3,2          |
| Moldavia      | 4.291          | 2,6          | 7.253          | 2,5          | 4.928          | 3,0          | 8.393          | 4,5          | 24.865         | 3,1          |
| India         | 5.452          | 3,3          | 9.680          | 3,4          | 4.557          | 2,8          | 4.837          | 2,6          | 24.526         | 3,0          |
| Ucraina       | 2.603          | 1,6          | 5.636          | 2,0          | 3.520          | 2,1          | 7.647          | 4,1          | 19.406         | 2,4          |
| Perù          | 3.212          | 1,9          | 5.179          | 1,8          | 3.647          | 2,2          | 6.215          | 3,3          | 18.253         | 2,3          |
| Tunisia       | 3.879          | 2,3          | 6.744          | 2,3          | 3.973          | 2,4          | 3.400          | 1,8          | 17.996         | 2,2          |
| Pakistan      | 3.348          | 2,0          | 7.163          | 2,5          | 3.975          | 2,4          | 3.368          | 1,8          | 17.854         | 2,2          |
| Ecuador       | 3.066          | 1,8          | 5.056          | 1,8          | 3.290          | 2,0          | 5.856          | 3,2          | 17.268         | 2,1          |
| Egitto        | 3.967          | 2,4          | 6.603          | 2,3          | 3.080          | 1,9          | 3.012          | 1,6          | 16.662         | 2,1          |
| Macedonia     | 2.788          | 1,7          | 5.938          | 2,1          | 3.830          | 2,3          | 3.135          | 1,7          | 15.691         | 1,9          |
| Bangladesh    | 3.732          | 2,3          | 5.956          | 2,1          | 2.103          | 1,3          | 2.003          | 1,1          | 13.794         | 1,7          |
| Altri paesi   | 33.977         | 20,5         | 64.011         | 22,2         | 38.899         | 23,5         | 47.691         | 25,7         | 184.578        | 22,9         |
| <b>Totale</b> | <b>165.862</b> | <b>100,0</b> | <b>288.620</b> | <b>100,0</b> | <b>165.441</b> | <b>100,0</b> | <b>185.877</b> | <b>100,0</b> | <b>805.800</b> | <b>100,0</b> |

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

L'Europa è rappresentata principalmente dai paesi centro orientali (Romania, Albania, Moldavia, Ucraina, Macedonia), l'Asia è rappresentata dai paesi maggiormente popolati (Cina, Filippine, India, Pakistan, Bangladesh), l'Africa dai paesi del nord (Marocco, Tunisia, Egitto) e l'America dai paesi latinoamericani (Perù ed Ecuador)<sup>6</sup>. La concentrazione di alunni con cittadinanza rumena interessa tutti i gradi scolastici, gli alunni di origine albanese sono concentrati nelle scuole secondarie sia di primo che di secondo grado, nella scuola dell'infanzia si può annoverare una forte presenza di alunni con origini marocchine.

**Tab. 1.12 - Distribuzione percentuale per ordine di scuola degli alunni stranieri per le principali cittadinanze. A.s. 2014/15**

| Cittadinanza  | Infanzia    | Primaria    | Sec. I grado | Sec. II grado | Totale       |
|---------------|-------------|-------------|--------------|---------------|--------------|
| Romania       | 21,3        | 36,4        | 20,6         | 21,7          | 100,0        |
| Albania       | 21,8        | 35,6        | 20,0         | 22,5          | 100,0        |
| Marocco       | 25,8        | 38,4        | 18,7         | 17,0          | 100,0        |
| Cina          | 19,2        | 37,7        | 24,7         | 18,4          | 100,0        |
| Filippine     | 15,8        | 33,8        | 24,1         | 26,2          | 100,0        |
| Moldavia      | 17,3        | 29,2        | 19,8         | 33,8          | 100,0        |
| India         | 22,2        | 39,5        | 18,6         | 19,7          | 100,0        |
| Ucraina       | 13,4        | 29,0        | 18,1         | 39,4          | 100,0        |
| Perù          | 17,6        | 28,4        | 20,0         | 34,0          | 100,0        |
| Tunisia       | 21,6        | 37,5        | 22,1         | 18,9          | 100,0        |
| Pakistan      | 18,8        | 40,1        | 22,3         | 18,9          | 100,0        |
| Ecuador       | 17,8        | 29,3        | 19,1         | 33,9          | 100,0        |
| Egitto        | 23,8        | 39,6        | 18,5         | 18,1          | 100,0        |
| Macedonia     | 17,8        | 37,8        | 24,4         | 20,0          | 100,0        |
| Bangladesh    | 27,1        | 43,2        | 15,2         | 14,5          | 100,0        |
| Altri paesi   | 18,4        | 34,7        | 21,1         | 25,8          | 100,0        |
| <b>Totale</b> | <b>20,6</b> | <b>35,8</b> | <b>20,5</b>  | <b>23,1</b>   | <b>100,0</b> |

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

<sup>6</sup> Alunni con cittadinanza non italiana La scuola multiculturale nei contesti locali, anno scolastico 2014/2015, Fondazione ISMU-MIUR

Nel panorama scolastico attuale si sta registrando un decremento di alunni stranieri con cittadinanza non italiana non nati in Italia, in luogo di un aumento di alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia. È importante fare un distinguo tra i due gruppi in quanto presentano esigenze educative differenti. Mentre per i nati in Italia le problematiche sono inerenti soprattutto l'adeguata inclusione nel gruppo dei pari, per i non nati in Italia i problemi principali riguardano l'apprendimento dell'italiano quale seconda lingua e un graduale passaggio da una cultura ad un'altra differente, evitando eventuali fratture. Il numero degli alunni neoarrivati ha subito un declino negli ultimi anni, passando da 40.154 dell'a.s. 2007/08 a 33.054 nell'a.s. 2014/15, seppur rilevando un trend inverso nell'a.s. 2012/2013.

**Tab. 1.21 - Alunni cni entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano per ordine di scuola e regioni. A.s. 2014/15**

| Regione        | Primaria              |               | Secondaria I grado    |               | Secondaria II grado   |               | Totale                |               |
|----------------|-----------------------|---------------|-----------------------|---------------|-----------------------|---------------|-----------------------|---------------|
|                | Alunni cni neoentrati | % su tot. cni | Alunni cni neoentrati | % su tot. cni | Alunni cni neoentrati | % su tot. cni | Alunni cni neoentrati | % su tot. cni |
| Abruzzo        | 238                   | 5,4           | 140                   | 5,0           | 203                   | 6,3           | 581                   | 5,5           |
| Basilicata     | 94                    | 11,1          | 53                    | 9,2           | 51                    | 7,7           | 198                   | 9,5           |
| Calabria       | 343                   | 8,5           | 237                   | 8,4           | 533                   | 13,0          | 1.113                 | 10,2          |
| Campania       | 1.065                 | 13,8          | 405                   | 8,4           | 635                   | 10,7          | 2.105                 | 11,4          |
| Emilia Romagna | 1.488                 | 4,4           | 766                   | 4,2           | 677                   | 2,9           | 2.931                 | 3,9           |
| Friuli VG      | 378                   | 5,5           | 96                    | 2,7           | 134                   | 3,0           | 608                   | 4,1           |
| Lazio          | 1.685                 | 6,2           | 669                   | 4,1           | 941                   | 4,8           | 3.295                 | 5,2           |
| Liguria        | 322                   | 4,3           | 177                   | 3,8           | 450                   | 6,8           | 949                   | 5,1           |
| Lombardia      | 3.947                 | 5,2           | 1.791                 | 4,3           | 1.488                 | 3,6           | 7.226                 | 4,6           |
| Marche         | 510                   | 5,8           | 233                   | 4,4           | 273                   | 3,9           | 1.016                 | 4,8           |
| Molise         | 42                    | 9,0           | 30                    | 8,1           | 15                    | 3,5           | 87                    | 6,9           |
| Piemonte       | 922                   | 3,4           | 461                   | 3,1           | 656                   | 4,0           | 2.039                 | 3,5           |
| Puglia         | 547                   | 9,4           | 262                   | 7,1           | 344                   | 8,1           | 1.153                 | 8,4           |
| Sardegna       | 182                   | 10,8          | 138                   | 11,4          | 109                   | 8,0           | 429                   | 10,0          |
| Sicilia        | 1.048                 | 12,5          | 672                   | 11,4          | 664                   | 11,4          | 2.384                 | 11,9          |
| Toscana        | 1.521                 | 6,8           | 807                   | 5,8           | 987                   | 6,0           | 3.315                 | 6,3           |
| P.A. di Trento | 111                   | 3,1           | 42                    | 2,1           | 31                    | 1,8           | 184                   | 2,5           |
| Umbria         | 125                   | 2,1           | 128                   | 3,6           | 116                   | 2,6           | 369                   | 2,7           |
| Valle d'Aosta  | 11                    | 2,1           | 13                    | 4,2           | 12                    | 3,9           | 36                    | 3,1           |
| Veneto         | 1.714                 | 4,8           | 903                   | 4,8           | 419                   | 2,3           | 3.036                 | 4,2           |
| Nord Ovest     | 5.202                 | 4,7           | 2.442                 | 4,0           | 2.606                 | 4,0           | 10.250                | 4,3           |
| Nord Est       | 3.691                 | 4,6           | 1.807                 | 4,2           | 1.261                 | 2,6           | 6.759                 | 4,0           |
| Centro         | 3.841                 | 6,0           | 1.837                 | 4,7           | 2.317                 | 4,9           | 7.995                 | 5,3           |
| Sud            | 2.329                 | 10,0          | 1.127                 | 7,5           | 1.781                 | 9,6           | 5.237                 | 9,2           |
| Isole          | 1.230                 | 12,2          | 810                   | 11,4          | 773                   | 10,8          | 2.813                 | 11,5          |
| <b>Italia</b>  | <b>16.293</b>         | <b>5,6</b>    | <b>8.023</b>          | <b>4,8</b>    | <b>8.738</b>          | <b>4,7</b>    | <b>33.054</b>         | <b>5,2</b>    |

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Ulteriore questione da rilevare è la presenza di minori non accompagnati (Msna), che pone nuove sfide educative. Il numero rilevato nel 2015 si attesta sugli 11921, di cui solo 550 di genere femminile. I minori stranieri non accompagnati sono concentrati in Sicilia (4.109), Calabria (1.126), Puglia (1.102), Lazio (934), Lombardia (931), Emilia Romagna (783) e Toscana e i paesi di provenienza più rappresentativi sono i seguenti: Egitto

(2.753), Albania (1.432), Eritrea (1.177), Gambia (1.161), Nigeria (697), Somalia (686) e Bangladesh (681). Sono dati irrisori in quanto molti di loro risultano irreperibili.

Il riferimento ai dati statistici consente di rilevare problematiche significative, quali la concentrazione degli stranieri in alcune scuole che può comportare la fuga degli alunni italiani, scarsa qualità formativa, stress degli insegnanti, ritardi e ripetenze, invalidando così l'inclusione. La regione che presenta una concentrazione rilevante di alunni stranieri è la Lombardia che conta 201.633 alunni con cittadinanza non italiana, seguita da Emilia Romagna e Veneto, Lazio e Piemonte.

**Tab. 2.3 - Alunni stranieri nati in Italia per regione e area geografica. Valori assoluti e percentuali su totale alunni stranieri. A.s. 2007/08 e 2014/05**

| Regione        | 2007/2008          |              | 2014/2015          |              | Variazione 2014/15 su 2007/2008 |              |
|----------------|--------------------|--------------|--------------------|--------------|---------------------------------|--------------|
|                | Cni nati in Italia | % su tot cni | Cni nati in Italia | % su tot cni | Var. ass.                       | Var %        |
| Abruzzo        | 2.677              | 26,5         | 6.336              | 47,4         | 3.659                           | 136,7        |
| Basilicata     | 266                | 15,2         | 769                | 30,0         | 503,3                           | 189,4        |
| Calabria       | 1.394              | 16,8         | 3.054              | 23,2         | 1.660                           | 119,1        |
| Campania       | 2.485              | 18,4         | 6.719              | 30,3         | 4.234                           | 170,4        |
| Emilia Romagna | 24.570             | 37,1         | 55.006             | 57,8         | 30.436                          | 123,9        |
| Friuli V.G.    | 4.338              | 30,2         | 10.692             | 55,6         | 6.354                           | 146,5        |
| Lazio          | 18.380             | 31,6         | 38.434             | 49,5         | 20.054                          | 109,1        |
| Liguria        | 5.142              | 28,6         | 11.593             | 49,9         | 6.451                           | 125,4        |
| Lombardia      | 55.910             | 40,6         | 122.153            | 60,6         | 66.243                          | 118,5        |
| Marche         | 8.441              | 37,5         | 15.060             | 56,6         | 6.619                           | 78,4         |
| Molise         | 191                | 13,3         | 426                | 28,3         | 234,9                           | 122,9        |
| Piemonte       | 19.452             | 34,8         | 44.843             | 59,2         | 25.391                          | 130,5        |
| Puglia         | 3.128              | 28,2         | 6.573              | 39,4         | 3.445                           | 110,1        |
| Sardegna       | 902                | 24,9         | 1.860              | 36,2         | 958                             | 106,3        |
| Sicilia        | 4.904              | 32,4         | 9.555              | 39,2         | 4.651                           | 94,8         |
| Toscana        | 14.897             | 32,6         | 37.177             | 56,4         | 22.281                          | 149,6        |
| P.A. Trento*   | 2.698              | 21,9         | 5.970              | 61,5         | 3.272                           | 121,2        |
| Umbria         | 4.904              | 34,8         | 10.168             | 58,2         | 5.264                           | 107,3        |
| Valle d'Aosta  | 554                | 36,1         | 833                | 54,3         | 278,8                           | 50,3         |
| Veneto         | 26.215             | 37,0         | 58.313             | 62,8         | 32.099                          | 122,4        |
| Nord Ovest     | 80.663             | 38,0         | 179.422            | 59,4         | 98.759                          | 122,4        |
| Nord Est       | 57.467             | 35,3         | 129.981            | 59,9         | 72.514                          | 126,2        |
| Centro         | 46.207             | 33,2         | 100.839            | 53,8         | 54.632                          | 118,2        |
| Sud            | 9.725              | 22,1         | 23.877             | 34,4         | 14.152                          | 145,5        |
| Isole          | 5.697              | 31,1         | 11.415             | 38,7         | 5.718                           | 100,4        |
| <b>Italia</b>  | <b>199.759</b>     | <b>34,7</b>  | <b>445.534</b>     | <b>55,3</b>  | <b>245.775</b>                  | <b>123,0</b> |

\* Il dato dell'anno scolastico 2007/08 è riferito alla Regione Trentino Alto Adige e quello del 2014/15 alla Provincia Autonoma di Trento.

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Per quanto riguarda le province, l'area maggiormente interessata da un rilevante numero di alunni stranieri è Milano, seguita da Roma, Torino e Brescia.

Per quanto riguarda le cittadinanze più rappresentate nei principali comuni per numero di alunni stranieri, la Romania è la prima provenienza in sette comuni (Roma, Torino, Bologna, Firenze, Verona, Padova, Napoli); l'Albania è la prima cittadinanza in 3 comuni (Reggio Emilia, Piacenza, Perugia); Moldavia a Venezia e Parma; Filippine a Milano; Ecuador a Genova; Pakistan a Brescia; Cina a Prato; Marocco a Modena; Bolivia a Bergamo; Serbia a Vicenza; Bangladesh a Palermo: un quadro estremamente differenziato, caratterizzato da undici cittadinanze diverse in soli venti comuni di grande-

media dimensione, con molte aree continentali rappresentate (Est Europa, Asia, America Latina, Nord Africa).

Una particolare concentrazione di alunni della stessa nazionalità si riscontra nella città di Torino, dove gli alunni romeni rappresentano il 63,6% degli iscritti stranieri; gli albanesi sono sovra-rappresentati a Piacenza (19,6% contro la media nazionale del 13,4%); i marocchini ancora a Torino (17,6% versus 12,6% di media nazionale); i cinesi a Prato (46,8% contro la media del 5,2%); i filippini a Milano (20% versus 3,2% di media).

**Tab. 2.6 - Graduatoria delle province per numero di alunni stranieri iscritti nelle scuole secondo alcune caratteristiche. A.s. 2014/15**

| Provincia       | Alunni Stranieri | Alunne straniere (F) | Alunni stranieri nati in Italia | Alunni stranieri entrati 1 <sup>a</sup> volta | Incidenza % alunni stranieri | Stranieri: % F | Stranieri: % nati in Italia | Stranieri: % entrati 1 <sup>a</sup> volta |
|-----------------|------------------|----------------------|---------------------------------|---|------------------------------|----------------|-----------------------------|---|
| Milano          | 80.333           | 38.785               | 47.864                          | 3.081   | 14,4                         | 48,3           | 59,6                        | 4,9                                       |
| Roma            | 61.172           | 29.300               | 31.335                          | 2.572   | 10,0                         | 47,9           | 51,2                        | 5,2                                       |
| Torino          | 37.920           | 18.445               | 21.920                          | 1.410   | 12,2                         | 48,6           | 57,8                        | 4,7                                       |
| Brescia         | 32.678           | 15.527               | 20.118                          | 1.078   | 17,5                         | 47,5           | 61,6                        | 4,2                                       |
| Bergamo         | 24.865           | 11.814               | 15.821                          | 890   | 14,7                         | 47,5           | 63,6                        | 4,5                                       |
| Firenze         | 20.561           | 9.798                | 12.154                          | 1.137   | 14,9                         | 47,7           | 59,1                        | 6,9                                       |
| Bologna         | 20.010           | 9.649                | 11.764                          | 599   | 15,1                         | 48,2           | 58,8                        | 3,8                                       |
| Treviso         | 19.219           | 9.228                | 12.232                          | 1.061   | 14,0                         | 48,0           | 63,6                        | 6,8                                       |
| Verona          | 19.091           | 9.441                | 12.366                          | 381   | 14,1                         | 49,5           | 64,8                        | 2,6                                       |
| Vicenza         | 18.846           | 9.235                | 12.477                          | 344   | 13,8                         | 49,0           | 66,2                        | 2,3                                       |
| Modena          | 17.422           | 8.404                | 10.449                          | 460   | 16,7                         | 48,2           | 60,0                        | 3,3                                       |
| Padova          | 16.948           | 8.379                | 10.630                          | 545   | 12,8                         | 49,4           | 62,7                        | 4,2                                       |
| Varese          | 14.278           | 6.744                | 8.406                           | 375   | 10,9                         | 47,2           | 58,9                        | 3,3                                       |
| Perugia         | 13.924           | 6.531                | 8.408                           | 292   | 14,9                         | 46,9           | 60,4                        | 2,6                                       |
| Venezia         | 13.252           | 6.428                | 7.354                           | 565   | 11,5                         | 48,5           | 55,5                        | 5,6                                       |
| Genova          | 12.850           | 6.185                | 6.671                           | 498   | 12,0                         | 48,1           | 51,9                        | 4,8                                       |
| Reggio Emilia   | 12.732           | 5.988                | 7.876                           | 453   | 16,3                         | 47,0           | 61,9                        | 4,4                                       |
| Cuneo           | 11.702           | 5.668                | 7.494                           | 157   | 13,8                         | 48,4           | 64,0                        | 1,8                                       |
| Mantova         | 10.321           | 5.000                | 6.564                           | 233   | 18,4                         | 48,4           | 63,6                        | 3,0                                       |
| Parma           | 10.089           | 4.845                | 5.509                           | 315   | 16,7                         | 48,0           | 54,6                        | 3,8                                       |
| Pavia           | 9.822            | 4.673                | 5.511                           | 586   | 14,2                         | 47,6           | 56,1                        | 7,4                                       |
| Trento          | 9.706            | 4.728                | 5.970                           | 184   | 11,8                         | 48,7           | 61,5                        | 2,5                                       |
| Napoli          | 9.411            | 4.475                | 2.829                           | 991   | 1,7                          | 47,6           | 30,1                        | 12,5                                      |
| Como            | 8.783            | 4.217                | 5.288                           | 254   | 10,7                         | 48,0           | 60,2                        | 3,7                                       |
| Cremona         | 8.655            | 4.098                | 5.460                           | 365   | 17,0                         | 47,3           | 63,1                        | 5,4                                       |
| Alessandria     | 8.407            | 4.119                | 4.859                           | 115   | 16,2                         | 49,0           | 57,8                        | 1,8                                       |
| Ancona          | 8.337            | 3.870                | 4.559                           | 394   | 12,0                         | 46,4           | 54,7                        | 6,0                                       |
| Piacenza        | 7.920            | 3.826                | 4.808                           | 128   | 20,9                         | 48,3           | 60,7                        | 2,1                                       |
| Prato           | 7.908            | 3.792                | 5.438                           | 677   | 21,6                         | 48,0           | 68,8                        | 10,7                                      |
| Forlì           | 7.770            | 3.786                | 4.685                           | 224   | 13,7                         | 48,7           | 60,0                        | 3,7                                       |
| Udine           | 7.691            | 3.696                | 4.361                           | 226   | 10,8                         | 48,1           | 56,7                        | 3,7                                       |
| Ravenna         | 7.568            | 3.627                | 4.079                           | 315   | 14,5                         | 47,9           | 53,9                        | 5,4                                       |
| Bari            | 7.283            | 3.501                | 3.341                           | 431   | 2,8                          | 48,1           | 45,9                        | 7,3                                       |
| Pordenone       | 6.865            | 3.272                | 4.094                           | 163   | 15,3                         | 47,7           | 59,6                        | 3,2                                       |
| Arezzo          | 6.805            | 3.274                | 3.643                           | 163   | 14,0                         | 48,1           | 53,5                        | 3,0                                       |
| Pisa            | 6.660            | 3.074                | 3.729                           | 362   | 11,8                         | 46,2           | 56,0                        | 6,9                                       |
| Novara          | 6.560            | 3.120                | 4.005                           | 194   | 13,1                         | 47,6           | 61,1                        | 3,8                                       |
| Macerata        | 6.413            | 3.043                | 3.622                           | 189   | 14,0                         | 47,5           | 56,5                        | 3,7                                       |
| Rimini          | 6.375            | 3.069                | 3.082                           | 190   | 13,1                         | 48,1           | 48,3                        | 3,6                                       |
| Latina          | 6.325            | 2.999                | 2.586                           | 296   | 7,4                          | 47,4           | 40,9                        | 5,9                                       |
| Pesaro          | 6.041            | 2.891                | 3.569                           | 180   | 11,5                         | 47,9           | 59,1                        | 3,8                                       |
| Ascoli Piceno   | 5.822            | 2.771                | 3.310                           | 253   | 10,6                         | 47,6           | 56,9                        | 5,4                                       |
| Palermo         | 5.511            | 2.641                | 2.432                           | 548   | 2,7                          | 47,9           | 44,1                        | 11,7                                      |
| Ferrara         | 5.355            | 2.661                | 2.774                           | 247   | 12,3                         | 49,7           | 51,8                        | 5,5                                       |
| Caserta         | 5.314            | 2.510                | 1.862                           | 502   | 3,2                          | 47,2           | 35,0                        | 11,5                                      |
| Lecco           | 5.274            | 2.548                | 3.277                           | 190   | 10,6                         | 48,3           | 62,1                        | 4,7                                       |
| Siena           | 5.241            | 2.455                | 2.770                           | 152   | 14,4                         | 46,8           | 52,9                        | 3,6                                       |
| Salerno         | 5.160            | 2.463                | 1.459                           | 446   | 2,9                          | 47,7           | 28,3                        | 10,5                                      |
| Pistoia         | 4.970            | 2.315                | 3.007                           | 208   | 12,0                         | 46,6           | 60,5                        | 5,3                                       |
| Lodi            | 4.896            | 2.342                | 2.956                           | 130   | 14,8                         | 47,8           | 60,4                        | 3,5                                       |
| Asti            | 4.889            | 2.305                | 2.818                           | 48  | 17,7                         | 47,1           | 57,6                        | 1,3                                       |
| Lucca           | 4.687            | 2.193                | 2.349                           | 146   | 9,0                          | 46,8           | 50,1                        | 3,9                                       |
| Catania         | 4.460            | 2.085                | 1.603                           | 521   | 2,5                          | 46,7           | 35,9                        | 14,1                                      |
| Cosenza         | 4.444            | 2.127                | 818                             | 450   | 4,2                          | 47,9           | 18,4                        | 12,1                                      |
| Reggio Calabria | 4.296            | 2.002                | 1.134                           | 306   | 4,7                          | 46,6           | 26,4                        | 8,6                                       |
| Viterbo         | 4.282            | 2.073                | 2.006                           | 234   | 10,1                         | 48,4           | 46,8                        | 6,7                                       |
| Frosinone       | 3.826            | 1.841                | 1.611                           | 116   | 5,3                          | 48,1           | 42,1                        | 3,7                                       |
| Foggia          | 3.825            | 1.944                | 1.321                           | 198   | 3,4                          | 50,8           | 34,5                        | 6,4                                       |
| L'Aquila        | 3.804            | 1.827                | 1.810                           | 167   | 9,4                          | 48,0           | 47,6                        | 5,8                                       |
| Savona          | 3.713            | 1.758                | 1.740                           | 114   | 10,6                         | 47,3           | 46,9                        | 3,8                                       |
| Teramo          | 3.684            | 1.736                | 2.072                           | 136   | 8,8                          | 47,1           | 56,2                        | 4,8                                       |
| Messina         | 3.560            | 1.709                | 1.403                           | 295   | 3,9                          | 48,0           | 39,4                        | 10,0                                      |
| Livorno         | 3.555            | 1.654                | 1.593                           | 238   | 8,1                          | 46,5           | 44,8                        | 8,3                                       |

Scendendo più nel dettaglio con riferimento ai comuni, Roma rappresenta la realtà territoriale che presenta il numero più rilevante di alunni stranieri, a cui fa seguito Milano.

**Tab. 2.8 - Graduatoria dei principali comuni per numero di alunni stranieri iscritti nelle scuole secondo alcune caratteristiche. A.s. 2014/15**

| Comune                              | Alunni stranieri | Alunne straniere (F) | Stranieri nati in Italia | Stranieri entrati 1^ volta | Incidenza % alunni stranieri | Stranieri: % F | Stranieri: % nati in Italia | Stranieri: % entrati 1^ volta |
|-------------------------------------|------------------|----------------------|--------------------------|----------------------------|------------------------------|----------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Roma (Lazio)                        | 39.922           | 19.159               | 20.427                   | 1.913                      | 10,1                         | 48,0           | 51,2                        | 5,9                           |
| Milano (Lombardia)                  | 36.379           | 17.712               | 21.633                   | 1.610                      | 19,1                         | 48,7           | 59,5                        | 5,4                           |
| Torino (Piemonte)                   | 23.774           | 11.640               | 13.514                   | 824                        | 18,7                         | 49,0           | 56,8                        | 4,4                           |
| Genova (Liguria)                    | 10.256           | 4.944                | 5.446                    | 408                        | 13,3                         | 48,2           | 53,1                        | 4,9                           |
| Bologna (Emilia Romagna)            | 9.331            | 4.487                | 5.202                    | 310                        | 17,9                         | 48,1           | 55,7                        | 4,2                           |
| Firenze (Toscana)                   | 9.170            | 4.426                | 4.907                    | 466                        | 15,9                         | 48,3           | 53,5                        | 6,2                           |
| Brescia (Lombardia)                 | 7.873            | 3.766                | 4.057                    | 330                        | 18,6                         | 47,8           | 51,5                        | 5,1                           |
| Prato (Toscana)                     | 6.794            | 3.258                | 4.631                    | 595                        | 22,7                         | 48,0           | 68,2                        | 10,9                          |
| Verona (Veneto)                     | 6.747            | 3.430                | 3.890                    | 104                        | 13,6                         | 50,8           | 57,7                        | 1,9                           |
| Padova (Veneto)                     | 6.188            | 3.093                | 3.348                    | 236                        | 14,9                         | 50,0           | 54,1                        | 4,7                           |
| Reggio Emilia (Emilia Romagna)      | 5.637            | 2.741                | 3.379                    | 122                        | 18,0                         | 48,6           | 59,9                        | 2,6                           |
| Modena (Emilia Romagna)             | 5.567            | 2.765                | 2.876                    | 146                        | 16,8                         | 49,7           | 51,7                        | 3,2                           |
| Venezia (Veneto)                    | 5.212            | 2.521                | 2.500                    | 274                        | 13,7                         | 48,4           | 48,0                        | 6,8                           |
| Parma (Emilia Romagna)              | 5.007            | 2.479                | 2.443                    | 143                        | 16,0                         | 49,5           | 48,8                        | 3,3                           |
| Bergamo (Lombardia)                 | 4.621            | 2.209                | 2.264                    | 102                        | 13,5                         | 47,8           | 49,0                        | 2,6                           |
| Vicenza (Veneto)                    | 4.187            | 2.126                | 2.543                    | 72                         | 16,5                         | 50,8           | 60,7                        | 2,1                           |
| Palermo (Sicilia)                   | 3.988            | 1.904                | 2.078                    | 392                        | 3,4                          | 47,7           | 52,1                        | 11,6                          |
| Placenza (Emilia Romagna)           | 3.864            | 1.894                | 2.013                    | 46                         | 20,4                         | 49,0           | 52,1                        | 1,5                           |
| Perugia (Umbria)                    | 3.755            | 1.775                | 2.240                    | 70                         | 13,9                         | 47,3           | 59,7                        | 2,3                           |
| Napoli (Campania)                   | 3.629            | 1.766                | 1.345                    | 465                        | 2,1                          | 48,7           | 37,1                        | 15,0                          |
| Rimini (Emilia Romagna)             | 3.448            | 1.693                | 1.409                    | 148                        | 14,3                         | 49,1           | 40,9                        | 5,0                           |
| Udine (Friuli Venezia Giulia)       | 3.396            | 1.648                | 1.689                    | 121                        | 14,2                         | 48,5           | 49,7                        | 4,3                           |
| Novara (Piemonte)                   | 2.888            | 1.354                | 1.544                    | 119                        | 15,3                         | 46,9           | 53,5                        | 5,2                           |
| Como (Lombardia)                    | 2.794            | 1.326                | 1.417                    | 57                         | 13,9                         | 47,5           | 50,7                        | 2,4                           |
| Trieste (Friuli Venezia Giulia)     | 2.789            | 1.389                | 1.330                    | 93                         | 11,1                         | 49,8           | 47,7                        | 4,2                           |
| Ravenna (Emilia Romagna)            | 2.756            | 1.334                | 1.397                    | 141                        | 13,0                         | 48,4           | 50,7                        | 6,4                           |
| Treviso (Veneto)                    | 2.751            | 1.371                | 1.299                    | 161                        | 13,0                         | 49,8           | 47,2                        | 6,8                           |
| Monza (Lombardia)                   | 2.726            | 1.247                | 1.354                    | 99                         | 11,3                         | 45,7           | 49,7                        | 4,5                           |
| Alessandria (Piemonte)              | 2.652            | 1.262                | 1.554                    | 21                         | 20,2                         | 47,6           | 58,6                        | 1,0                           |
| Forlì (Emilia Romagna)              | 2.637            | 1.322                | 1.506                    | 104                        | 14,5                         | 50,1           | 57,1                        | 4,8                           |
| Sesto San Giovanni (MI - Lombardia) | 2.540            | 1.179                | 1.533                    | 67                         | 20,7                         | 46,4           | 60,4                        | 3,4                           |
| Cremona (Lombardia)                 | 2.520            | 1.197                | 1.379                    | 29                         | 17,2                         | 47,5           | 54,7                        | 1,4                           |
| <b>Totale Italia</b>                | <b>805.800</b>   | <b>386.836</b>       | <b>445.534</b>           | <b>33.054</b>              | <b>9,2</b>                   | <b>48,0</b>    | <b>55,3</b>                 | <b>5,2</b>                    |

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

## **1.2 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri**

La *Direzione generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione e la comunicazione*, una delle Direzioni generali del MIUR che si occupa dell'integrazione e della comunicazione, ha optato per l'integrazione di tutte le diversità e ha adottato l'educazione interculturale quale modello di riferimento, con l'intento di costruire nelle scuole italiane una reale esperienza di apprendimento e di inclusione sociale, con la collaborazione di tutti i soggetti educativi del territorio, mettendo al centro dell'azione formativa gli studenti e le loro famiglie.

L'attenzione del Miur nei confronti della tematica dell'inclusione è rintracciabile anche nel documento ministeriale *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (CM 4233 del 19 febbraio 2014). Questo documento rappresenta un aggiornamento della precedente pubblicazione del 2006 ed enuclea un insieme di orientamenti condivisi sul piano sociale, culturale ed educativo, fornendo suggerimenti di carattere organizzativo e didattico, con lo scopo di favorire l'integrazione e la riuscita scolastica e formativa degli alunni stranieri. L'educazione interculturale rappresenta il punto di riferimento per qualsiasi intervento di natura formativa, promuovendo il confronto piuttosto che l'assimilazione o la mera convivenza tra persone appartenenti a culture differenti. La ripubblicazione delle *linee guida* dimostra come la questione dell'inclusione scolastica degli alunni non italofofoni sia tutt'altro che risolta, anzi viene riproposta come risposta all'esigenza di avere degli orientamenti condivisi a cui fare riferimento nella predisposizione di progetti formativi inerenti la tematica interculturale. Un dato importante da considerare è che tra gli alunni di origine straniera si riscontra la presenza di diversi gruppi:

- Alunni con cittadinanza non italiana: anche se nati in Italia hanno entrambi i genitori di cittadinanza non italiana;
- Alunni con ambiente familiare non italofono: alunni che vivono in un ambiente familiare nel quale i genitori generalmente possiedono in questa lingua competenze limitate, anche se probabilmente questi alunni sono molto competenti nella loro lingua d'origine (dato da tenere in considerazione);
- Minori non accompagnati: alunni provenienti da altri paesi che si trovano per qualsiasi ragione nel territorio dello Stato privi di assistenza e rappresentanza da

parte dei genitori o di altri adulti legalmente responsabili (normativa specifica e probabilmente difficoltà anche nella lingua d'origine);

- Alunni figli di coppie miste: alunni con uno dei genitori di origine straniera (cittadinanza italiana e competenze maggiori, dato che uno dei genitori è stato scolarizzato in Italia)
- Alunni arrivati per adozione internazionale: spesso invisibili perché solitamente giungono in Italia dalla prima infanzia e sono cresciuti in un ambiente italofono
- Alunni rom, sinti e caminanti: tre principali gruppi di origine nomade, ma spesso oggi non nomadi (evasione scolastica, frequentazione scolastica irregolare)
- Studenti universitari con cittadinanza straniera: fascia in aumento

È importante far riferimento all'eterogeneità degli alunni stranieri: la storia di un bambino nato in Italia è estremamente diversa da quella di un bambino che giunge in Italia per fuggire da una guerra.

Ci sono situazioni in cui alcuni bambini e ragazzi si ricongiungono alle famiglie e si ritrovano a vivere dopo tanti anni con genitori percepiti quasi estranei o risultano assorbiti dal proprio nucleo familiare, ragion per cui sperimentano vissuti di esclusione e di alienazione rispetto al mondo esterno. I vissuti di migrazione non si attestano ad un mero spostamento da un luogo fisico ad un altro, bensì implicano un cambiamento della lingua e cultura d'origine, nonché sentimenti di perdita, conflitti, solitudine.

I bambini e i ragazzi con cittadinanza non italiana risultano essere vulnerabili, a causa dei sentimenti nostalgici e dei vissuti di perdita che accompagnano spesso il viaggio di migrazione nel paese di accoglienza; ciò comporta difficoltà nello sviluppo armonico dell'identità a causa dell'appartenenza a due mondi, a due culture, differenti tra loro. Spesso non hanno scelto di lasciare il loro Paese di origine e si trovano catapultati in un'altra parte del mondo e nelle condizioni di dover mediare tra richieste della scuola, della famiglia e della società, prevalentemente in contrasto tra loro, piuttosto che connesse in un intento educativo comune. Molti di loro sperimentano la migrazione come un evento drammatico, difatti inizialmente tendono a prevalere manifestazioni di resistenza nei confronti del nuovo ambiente e di paura di essere abbandonati (Favaro G., 2011).

Con riferimento alla varietà dei gruppi di alunni con cittadinanza non italiana, onde evitare di degenerare in situazioni che potrebbero comportare concentrazione di alunni stranieri in alcuni plessi scolastici e di conseguenza esclusioni, il MIUR ribadisce

l'importanza di una distribuzione equilibrata degli alunni stranieri nelle scuole italiane. Oltremodo viene a delinearsi l'importanza di favorire l'eterogeneità delle cittadinanze per evitare ghettizzazioni ed eventuali chiusure in vere e proprie comunità.

Particolare importanza viene riservata alla fase di accoglienza degli alunni stranieri. I minori stranieri hanno diritto all'istruzione scolastica a prescindere dalla regolarità del loro soggiorno, come sostenuto nell'articolo 45 DPR 349 del 1999, iscrivendo con riserva in caso di documentazione anagrafica irregolare o incompleta, sebbene ciò non infici il conseguimento di titoli conclusivi. Bisogna favorire l'inserimento degli alunni stranieri alla classe corrispondente all'età anagrafica, a meno che il collegio docenti deliberi diversamente considerando diverse istanze quali ordinamento scolastico del paese di provenienza, accertamento di competenze e livello di preparazione dell'anno e del titolo di studio eventualmente conseguito. In questa fase risulta essenziale l'anamnesi degli alunni stranieri, dopo aver richiesto informazioni circa documenti e situazione sanitaria. La conoscenza dei percorsi degli alunni stranieri permette di pianificare un positivo inserimento nel contesto scolastico e la progettazione di un intervento formativo mirato e personalizzato.

In fase d'accoglienza è fondamentale gestire le iscrizioni degli alunni con cittadinanza non italiana, evitando un surplus che causerebbe eccessiva concentrazione. È necessario iniziare a programmare il flusso delle iscrizioni con azioni concertate e attivate territorialmente con l'Ente locale e la Prefettura e gestite in modo strategico dagli Uffici Scolastici Regionali. Questo richiede la definizione delle condizioni per assicurare a tutti opportunità di istruzione, fissando dei limiti massimi di presenza nelle singole classi di studenti stranieri con ridotta conoscenza della lingua italiana. I riferimenti relativi alla distribuzione degli alunni stranieri nelle classi italiane sono enucleati nella circolare ministeriale n. 2 del 2010. Il numero degli alunni con cittadinanza non italiana presenti in ciascuna classe non potrà superare di norma il 30% del totale degli iscritti, quale esito di una equilibrata distribuzione degli allievi con cittadinanza non italiana tra istituti che insistono sullo stesso territorio. Il limite del 30% entra in vigore dall'anno scolastico 2010-2011 in modo graduale: viene infatti introdotto a partire dal primo anno della scuola dell'infanzia e dalle classi prime sia della scuola primaria, sia della scuola secondaria di I e di II grado. La soglia del 30% può essere innalzata – con determinazione del Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale - a fronte della presenza di alunni stranieri

(come può frequentemente accadere nel caso di quelli nati in Italia) già in possesso delle adeguate competenze linguistiche. Il limite del 30% può di contro venire ridotto, sempre con determinazione del Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale, a fronte della presenza di alunni stranieri per i quali risulti all'atto dell'iscrizione una padronanza della lingua italiana ancora inadeguata a una compiuta partecipazione all'attività didattica e comunque a fronte di particolari e documentate complessità (Circolare ministeriale n. 2 del 2010).

Gli uffici scolastici regionali hanno il compito di supervisionare il flusso delle iscrizioni, coinvolgendo dirigenti scolastici, scuole ed enti territoriali.

L'accoglienza non riguarda esclusivamente gli alunni ma prevede il coinvolgimento diretto delle famiglie per favorire continuità tra contesto scolastico e familiare e un positivo inserimento, in modo tale da poter gettar le basi per un percorso scolastico paritetico rispetto agli alunni autoctoni. Le famiglie devono essere correttamente informate in merito al contesto scolastico e all'offerta formativa, difatti negli ultimi anni molte scuole hanno predisposto materiale informativo tradotto in diverse lingue.

Questione delicata affrontata nelle *linee guida* riguarda la valutazione degli alunni stranieri, da considerarsi identica rispetto ai criteri utilizzati anche per gli alunni italiani. Come previsto dal DPR n. 122 del 2009 agli alunni stranieri si applicano le disposizioni previste dal regolamento: diritto ad una valutazione, periodica e finale, trasparente e tempestiva, sulla base dei criteri definiti dal Collegio dei docenti; assegnazione di voti espressi in decimi per tutte le discipline di studio e per il comportamento (tranne che per la scuola primaria, dove tale voto è sostituito da un giudizio); ammissione alla classe successiva o all'esame di Stato in presenza di voti non inferiori al sei in tutte le discipline e nel comportamento; rilascio della certificazione delle competenze acquisite al termine della scuola primaria, secondaria di primo grado e dell'obbligo di istruzione.

Tale questione pone problematiche non indifferenti circa la valutazione degli alunni stranieri, dato che non padroneggiano la lingua italiana, pertanto bisogna favorire, per quanto possibile, contenuti relativi alla cultura e alla lingua d'origine, evitando il perpetuarsi di ritardi scolastici.

In merito a quanto enucleato risulta imprescindibile valorizzare la formazione del personale scolastico. Il decreto n. 249 del 10 settembre 2010 prevede che l'insegnante debba possedere capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro in classe

produttivo, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse, avendo affrontato lo studio della “Pedagogia interculturale”. Queste iniziative formative dovrebbero prevedere il coordinamento entro reti di scuole degli Enti locali, degli Uffici Scolastici Regionali, degli enti di formazione. Infatti il Contratto nazionale integrativo per la formazione del personale docente, educativo ed ATA, siglato il 24 luglio 2013, indica tra le aree soggette a stanziamento la formazione per il personale delle aree a rischio o a forte processo migratorio o frequentate da nomadi. Proprio in relazione alla formazione del personale scolastico, l’articolo 16 del decreto – legge 104 del 2013 constata che: <<al fine di migliorare il rendimento della didattica, particolarmente nelle zone in cui i risultati dei test di valutazione sono meno soddisfacenti ed è maggiore il rischio socio-educativo, e potenziare le capacità organizzative del personale scolastico, per l’anno 2014 le risorse sono destinate: al rafforzamento delle conoscenze e delle competenze di ciascun alunno, necessario per aumentare l’attesa di successo formativo, in particolare nelle regioni ove i risultati delle valutazioni sugli apprendimenti effettuate dall’Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi), anche in relazione alle rilevazioni OCSE - Pisa, risultano inferiori alla media nazionale; al potenziamento delle competenze nelle aree ad alto rischio socio-educativo e a forte concentrazione di immigrati; all’aumento delle capacità nella gestione e programmazione dei sistemi scolastici; all’aumento delle competenze relativamente ai processi di digitalizzazione e di innovazione tecnologica; all’aumento delle competenze dei docenti impegnati nei percorsi di alternanza scuola-lavoro>>.

### **1.3 Accoglienza ed inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole: definizione degli indicatori interculturali**

La presenza nelle classi italiane di alunni con cittadinanza non italiana è ormai un fenomeno altamente diffuso, che richiede la formulazione di piani di intervento volti a promuovere l'inclusione nel sistema formativo formale.

La tematica dell'inclusione nelle scuole sta diventando sempre più urgente, tanto che il MIUR con la direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 e con la C.M. n.8 del 2013 prot. 561 *Strumenti di interventi per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, invita le scuole a progettare e redigere il *Piano Annuale dell'Inclusività*, al termine dell'anno scolastico. Il PAI deve essere deliberato dal Collegio dei Docenti e il dirigente scolastico ha il compito di individuare le figure strategiche che prenderanno parte al Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI). Questo documento deve risultare parte integrante del Piano dell'Offerta Formativa, ampliando il concetto tradizionale di integrazione, verso un orizzonte più inclusivo, permettendo l'analisi dell'effettiva inclusività della scuola, in quanto precisa la strategia inclusiva adottata al fine di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni e gli studenti in situazione di difficoltà.

Tale *Piano* deve individuare, annualmente, gli aspetti di forza e di debolezza delle attività inclusive svolte dalla scuola e quindi deve predisporre un piano delle risorse da offrire e richiedere a soggetti pubblici e del privato sociale per impostare per l'anno scolastico successivo una migliore accoglienza.

Il processo di inclusione dei bambini stranieri nella scuola va perseguito attraverso la realizzazione di progetti educativi specifici, evitando interventi tampone. Per la scuola che cambia servono, a livello centrale, istanze e linee d'intervento che governino temi specifici e definiscano priorità, obiettivi, «modelli» da sperimentare, oltre alla previsione di risorse specifiche. Spesso gli insegnanti manifestano difficoltà nell'affrontare un contesto multiculturale e richiedono la possibilità di avere delle indicazioni comuni, una sorta di modello che li possa aiutare ad affrontare la sfida posta dall'intercultura e che definisca modi di inserimento, tempi e bisogni linguistici, percorsi didattici da seguire, criteri di valutazione, aspetti organizzativi.

Uno dei primi tentativi operativi di caratterizzare il concetto di inclusione, all'interno delle strutture scolastiche, è l'*Index for Inclusion. Developing learning and participation*

*in schools*, pubblicato nel 2000 dal Centre for Studies on Inclusive Education, grazie ai contributi dei professori Tony Booth (Center for Educational Research, Canterbury Christ Church University) e Mel Ainscow (Center for Educational Needs, University of Manchester). Questo documento, anche se sviluppato in ambito internazionale, è stato preso come riferimento anche nel panorama italiano in relazione allo sviluppo della progettazione inclusiva nelle scuole. Si è avvalso di tale strumento anche Dario Ianes, il quale, in collaborazione con il pedagogo Fabio Dovigo, ha curato la traduzione italiana di tale volume.

Lo sviluppo di approcci inclusivi all'insegnamento e all'apprendimento muove dal riconoscimento delle differenze, considerate come risorse. Ciò può comportare mutamenti nella gestione della classe, delle relazioni tra i docenti, degli spazi ricreativi e delle relazioni con le famiglie. Ogni bambino ha il diritto di sentirsi incluso, quindi è necessario evitare che subisca traumi. Ad esempio i bambini che imparano l'italiano L2 possono incorrere nell'allontanamento dalla loro cultura o possono aver subito traumi legati alla migrazione, quindi un'eventuale mancata inclusione nella nuova realtà potrebbe comportare conseguenze deleterie.

Nell'*Index* si prende in considerazione l'inclusione di tutti i bambini e viene a delinearci l'utilizzo di un linguaggio positivo, infatti i concetti chiave che vengono promossi sono «inclusione», «ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione» (termine che sostituisce Bisogni Educativi Speciali), «risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione» e «sostegno alla diversità» (ogni attività che accresce la capacità da parte della scuola di rispondere alla diversità degli alunni), prospettando così un cambiamento all'interno dei contesti scolastici.

Dal punto di vista metodologico l'*Index* presenta una struttura ad albero e può essere considerato come un espediente per passare dalla discussione su questioni generali all'analisi sistematica di elementi specifici e concreti. Difatti il quadro di riferimento generale del lavoro di progettazione inclusiva è costituito da tre dimensioni, ciascuna delle quali comprende due sezioni. Ogni sezione viene poi declinata in diversi *indicatori* (da cinque a undici). A differenza delle dimensioni e sezioni, che fanno riferimento a un piano più astratto, gli indicatori rappresentano il livello direttamente osservabile e misurabile, che consente di mettere a fuoco un determinato aspetto (ad esempio, l'accoglienza) sulla base di dati e situazioni precise che permettono di stabilire dei punti

di riferimento ed effettuare confronti. Per ogni indicatore nel volume vengono formulate una serie di domande, che permettono agli operatori di renderne più accurato e preciso il significato e al contempo di adeguarlo al particolare contesto scolastico. Per quanto concerne le domande contenute nell'Index è importante comprendere che esse rappresentano degli esempi da cui la scuola può partire per cercare di analizzare questioni inerenti la propria realtà e le proprie esigenze.

Andando ad esaminare l'Index, *più approfonditamente*, le tre dimensioni risultano così suddivise: dimensione A *creare culture inclusive*, dimensione B *produrre politiche inclusive*, dimensione C *sviluppare pratiche inclusive*.

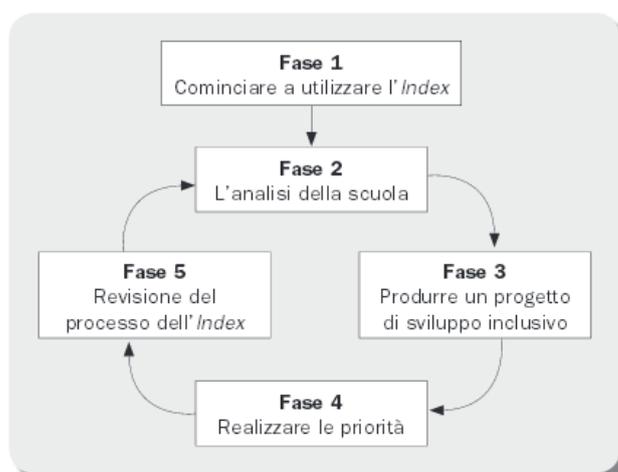
La prima dimensione, *creare culture inclusive*, mira alla creazione di una comunità sicura, accogliente, cooperativa e stimolante, in cui la valorizzazione di ciascuno diviene il punto di partenza per ottimizzare i risultati di tutti, diffondendo valori inclusivi condivisi e trasmessi a tutto il gruppo insegnante, agli alunni, ai membri del Consiglio di istituto, ai dirigenti e alle famiglie. I principi e i valori, nelle culture inclusive della scuola, orientano le decisioni sulle politiche educative e gestionali e sulle pratiche quotidiane nella classe, in modo che lo sviluppo della scuola divenga un processo continuo. Include due sezioni, ovvero *costruire comunità e affermare valori inclusivi*. Gli indicatori della prima sezione riguardano l'accoglienza, l'apprendimento cooperativo, le relazioni tra insegnanti e tra alunni e insegnanti, nonché il coinvolgimento della famiglia, della comunità scolastica e degli enti locali.

Per quanto concerne la seconda sezione gli indicatori vengono utilizzati per rilevare l'ethos scolastico, nella fattispecie se gli insegnanti, il consiglio di istituto, gli alunni e famiglie condividono una filosofia inclusiva incentivando in tal modo la rimozione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica. La seconda dimensione si sofferma sull'importanza dell'implementazione di politiche inclusive e si pone quale finalità la diffusione di valori inclusivi anche in riferimento alla progettazione scolastica. Le politiche inclusive incoraggiano la partecipazione degli alunni e del gruppo insegnante fin dal primo ingresso nella scuola, forniscono aiuto a tutti gli alunni della comunità locale e riducono le spinte all'esclusione. Anche questa dimensione consta di due sezioni *sviluppare la scuola per tutti e organizzare il sostegno alla diversità*. Gli indicatori corrispondenti si riferiscono alla formazione del personale

docente, alla fase di accoglienza degli alunni nella scuola e alle politiche di sostegno per contrastare qualsiasi forma di esclusione.

La dimensione C, denominata *sviluppare pratiche inclusive* promuove pratiche scolastiche che riflettono le culture e le politiche inclusive della scuola. Le attività formative vengono progettate in modo da rispondere alla diversità degli alunni, e gli alunni sono incoraggiati a essere attivamente coinvolti in ogni aspetto della loro educazione, valorizzando anche le loro conoscenze ed esperienze fuori della scuola. Il personale individua nella collaborazione con i colleghi, gli alunni, le famiglie e la comunità locale le risorse materiali e umane per il sostegno all'apprendimento e alla partecipazione. Tale dimensione consta di due sezioni intitolate *coordinare l'apprendimento* e *mobilitare risorse*. Gli indicatori comprendono considerazioni relative alla diversificazione delle strategie di insegnamento, al coinvolgimento attivo degli alunni nell'apprendimento, all'apprendimento peer-to-peer, alla valorizzazione delle differenze quali risorse per l'insegnamento e l'apprendimento e alle risorse territoriali per attività concernenti l'inclusione di tutte le diversità.

A tal proposito gli autori Booth e Ainscow (2002) propongono anche le diverse fasi che una scuola dovrebbe seguire per poter rendere efficace l'utilizzo dell'Index.



L'Index for inclusion aiuta le scuole a rendere operativi i valori, evitando che vengano considerati come meri riferimenti teorici, ad effettuare autovalutazioni, ad incoraggiare le scuole a migliorare la propria pianificazione, a dar voce ai bambini e agli adulti, a migliorarsi per creare un ambiente positivo sia per il personale che per gli alunni, a ridurre al minimo gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione.

Occorre incoraggiare l'intero sistema scolastico a lavorare in rete per revisionare aspetti riguardanti le culture, le politiche scolastiche e le pratiche scolastiche. Le tematiche affrontate sono: valori, diritti, sostenibilità ambientale, promozione della salute, democrazia ed educazione democratica, cittadinanza globale, revisione e attualizzazione dei curricula scolastici (insegnare ciò di cui si ha bisogno).

Bisogna precisare che l'*Index* ha come scopo l'auto - riflessione e l'auto - miglioramento, invero induce a riflettere su ciò che si fa in classe, sui rapporti tra docenti - famiglie - alunni - dirigenti - comunità. Gli strumenti che invitano a riflettere sono da accogliere positivamente, sebbene con dovuti accorgimenti, perché permettono di esercitare il pensiero riflessivo, denotato da Dewey quale miglior modo di pensare.

Dopo aver esaminato un documento di carattere internazionale, ovvero l'*Index for inclusion*, sembra opportuno andare ad indagare contributi di autori italiani in merito alla questione dell'inclusione degli alunni con diversa nazionalità.

Nell'ambito scolastico italiano, un riferimento è il *Quaderno di Arezzo*, di cui si sono avvalsi Graziella Favaro e Lorenzo Luatti per condurre delle ricerche sperimentali nelle scuole della Provincia di Arezzo nel 2003, in relazione al fenomeno dell'immigrazione nelle scuole italiane. Il *Quaderno* costituisce un esperimento adottato in scuole di diverse città per poter rilevare le dinamiche che permettono l'inserimento dell'alunno con cittadinanza non italiana, e il relativo contesto di accoglienza, nonché l'efficacia dei dispositivi concretizzati.

Per quel che riguarda il *Quaderno di Arezzo*, in analogia con l'*Index for inclusion*, l'osservazione riguarda tre ambiti: 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.

Andando verso lo specifico vengono individuati sei indicatori da prendere in considerazione durante la fase di osservazione: l'inserimento scolastico, la competenza in italiano L2, le relazioni fra pari in classe, le relazioni in tempo extrascolastico e le modalità di aggregazione nella città, il rapporto con la lingua e i riferimenti culturali d'origine e la motivazione.

Il *Quaderno* fornisce indicazioni riguardanti diversi aspetti relativi all'inserimento dell'alunno straniero, rintracciabili nel sistema scolastico ed extra - scolastico. In particolar modo i primi due indicatori, *inserimento scolastico* e *competenza in italiano*

L2, si riferiscono all'integrazione scolastica e linguistica del singolo alunno; i successivi due indicatori *relazioni fra pari in classe* e *relazioni in tempo extrascolastico* e le *modalità di aggregazione nella città* fanno riferimento al clima della classe e alle occasioni di incontro extrascolastico; gli ultimi due, ovvero il *rapporto con la lingua e i riferimenti culturali d'origine* e la *motivazione* riguardano l'origine, la ricomposizione della storia e le componenti specifiche di ogni alunno.

Essendo uno strumento di rilevazione, il *Quaderno*, deve essere utilizzato seguendo alcune regole. Preferibilmente ci si dovrebbe avvalere di questa risorsa nel primo e nel secondo quadrimestre, in modo tale da poter valutare eventuali progressi nel percorso di inserimento del bambino con cittadinanza non italiana, ma, essendo comunque improntato a stimolare il pensiero riflessivo, lo si può implementare anche in altri momenti dell'anno per comprendere dinamiche inclusive o approfondire un tema specifico, collegato al fenomeno dell'immigrazione letto in chiave scolastica. Sulla base di quest'ultima affermazione si può asserire che il documento in questione può essere utilizzato sia nella sua totalità sia in parte, in relazione alla tematica sulla quale si vuole riflettere per poter promuovere cambiamenti positivi e propositivi e può rappresentare un motivo di confronto tra diversi insegnanti che possono proporre letture divergenti, offrendo la possibilità di avere punti di vista differenti che arricchiscono la sperimentazione.

| 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<br>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<br>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 |

Gli usi e gli esiti del *Quaderno* sono utili per poter monitorare i percorsi degli alunni neo-inseriti. Le modalità dell'inserimento degli alunni stranieri possono servire da cartina tornasole per leggere la qualità della scuola di tutti e per segnalare eventuali disfunzioni. Nelle scuole italiane prevale una didattica incentrata sulla comunicazione verbale, difatti si tende a considerare un alunno che non sa l'italiano come un alunno che non sa, in generale. In tal senso si rischia di non valorizzare i talenti e le capacità che non sono immediatamente veicolati dall'utilizzo della lingua.

Per quel che riguarda l'educazione interculturale bisogna incentivare la realizzazione di interventi educativi di qualità. Graziella Favaro (2010) suggerisce tre azioni da prendere in considerazione se ci si appropria all'inclusione a livello interculturale: azioni di sistema per la scuola multiculturale, azioni di integrazione per gli alunni stranieri e le loro famiglie, azioni di riconoscimento e interazione interculturale per tutti. Le azioni di sistema per la scuola multiculturale implicano la gestione delle trasformazioni in atto nelle scuole e nelle città, la divulgazione di consapevolezza e saperi professionali e le forme e i modi della collaborazione fra scuole e realtà locali. Fra queste: la raccolta e l'analisi dei dati sulla scolarità degli alunni stranieri, sugli esiti scolastici e il monitoraggio delle diverse sedi scolastiche ed educative del territorio, sia per scopi conoscitivi, di programmazione e di intervento, sia al fine di prevenire, evitare o riparare eventuali situazioni di concentrazione delle presenze e i rischi di ghettizzazione e separatezza; la diffusione di progetti, di documentazione e di materiali didattici e strumenti mirati da mettere a disposizione degli insegnanti e degli operatori, accessibili anche on-line; percorsi di formazione iniziale e continua dei docenti e degli operatori, mirati e di qualità, che mettano in grado le scuole e i servizi educativi di lavorare con efficacia nei contesti multiculturali.

Le azioni di integrazione per gli alunni stranieri e le loro famiglie si riferiscono alle strategie e alle pratiche specifiche che vedono come destinatari gli alunni con cittadinanza non italiana e le loro famiglie, al fine di garantire parità di opportunità educative e scolastiche, l'apprendimento della nuova lingua e opportunità di riuscita nei percorsi di istruzione. Tra queste azioni si possono annoverare le seguenti: la realizzazione e diffusione di materiali e strumenti informativi (opuscoli, materiale plurilingue) e l'utilizzo di mediatori linguistico - culturali per facilitare l'accoglienza e l'inserimento scolastico degli alunni stranieri e l'informazione e il coinvolgimento delle famiglie

immigrate nel progetto educativo dei loro figli, a partire dalla scuola dell'infanzia; le risorse e i dispositivi di qualità per promuovere l'insegnamento e apprendimento dell'italiano come seconda lingua, sia per gli scopi comunicativi, che per quelli legati allo studio; dispositivi mirati ed efficaci di orientamento e di accompagnamento alla prosecuzione degli studi rivolti in particolare ai preadolescenti e agli adolescenti. Le azioni di riconoscimento e interazione interculturale per tutti si riferiscono a linee di intervento che hanno a che fare con i processi di incontro, le sfide della coesione sociale e culturale, le condizioni dello scambio interculturale. Esse prevedono come destinatari tutti gli alunni e tutti i contesti educativi, a partire dalla consapevolezza che lo scambio fra uguali e diversi è la sfida del presente e del futuro e che essa va sostenuta e accompagnato con cura e intenzionalità. Si possono enucleare, tra le varie azioni: l'attenzione alle relazioni fra minori e adulti, italiani e stranieri, nella scuola e nella città e la prevenzione (o anche riparazione) delle forme di distanza, esclusione, stigma, discriminazione; la valorizzazione e il riconoscimento della storia di ciascuno, dei saperi e delle competenze pregresse, a partire dalla conoscenza delle lingue d'origine e delle forme molteplici di bilinguismo; l'educazione interculturale, attenta alla dimensione cognitiva e a quella affettiva, al fine di "aprire le menti e i cuori" di ciascuno; insegnare a riconoscere le analogie, le differenze e gli scambi reciproci nelle diverse culture; promuovere l'apertura e il rispetto nel confronto degli altri.

Il filo conduttore dei volumi che si occupano di pratiche scolastiche inclusive è la consapevolezza dell'importanza di promuovere dei progetti che coinvolgano dirigente scolastico, docenti, educatori, famiglie e alunni in un rapporto dinamico di cooperazione con gli Enti esterni, con le istituzioni e con le agenzie formative presenti sul territorio.

È di fondamentale importanza riflettere sugli strumenti di cui la scuola di può avvalere per analizzare le modalità attraverso le quali promuove l'inclusione, tenendo in considerazione non solo le dimensioni relative al progetto, ma anche il contesto in cui il bambino viene inserito. Assumendo tale prospettiva ci si pone l'obiettivo di lavorare oltre che sui bisogni specifici di apprendimento degli alunni stranieri, sulle caratteristiche di contesto che sono determinanti ai fini dell'uso efficace degli stessi strumenti didattici.

Altro riferimento, nel sistema scolastico italiano, è il *Quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*. Il suo obiettivo non è l'autoreferenzialità in campo educativo e didattico, ma la promozione di buone pratiche e la valorizzazione di un

dialogo per permettere l'inclusione dei bambini stranieri, presupposto necessario per il successo formativo.

Attraverso questo *Quaderno*, da un lato, si vuole facilitare la valutazione delle competenze linguistiche degli alunni non italofoni con riferimento all'European Framework Europeo (Quadro Europeo di riferimento per le lingue) per garantire l'inserimento nel contesto scolastico, dall'altro lato si individuano gli indicatori e i descrittori di un possibile curriculum formativo che agevoli e migliori la qualità dell'integrazione.

Il punto di partenza di questa attività di ricerca – azione è costituito dal modello di *Quaderno dell'Integrazione*, sopra citato, elaborato dal Centro COME e dal Comune di Firenze. I materiali ottenuti dalla ricerca sono stati suddivisi in tre sezioni: analisi della situazione dell'Istituto sui temi dell'integrazione (tipologia di presenza, offerta educativa già in atto, organizzazione didattica, criticità); analisi delle qualità e quantità delle interazioni fra gli allievi a scuola e nell'extrascuola (interazioni fra gli allievi e nel piccolo gruppo all'interno del contesto scolastico, rapporti scuola-genitori, relazioni degli allievi nella città); analisi del percorso di integrazione del singolo allievo (percorso scolastico pregresso, competenze in italiano L2, motivazione, rapporto con la lingua e la cultura d'origine, eventi di blocco e sblocco nel percorso di integrazione).

Il suddetto *Quaderno*, implementato dalla Commissione interculturale, consta di informazioni generali (23 item) e comprende la compilazione di una griglia. La griglia compilata implica un lavoro di autoriflessione non una mera raccolta dati.

Con tale strumento si mira, a livello di plesso (o di istituzione scolastica), ad offrire ai docenti uno strumento per effettuare una ricognizione delle risposte organizzative e didattiche e degli strumenti che la propria scuola è in grado di attivare per favorire l'integrazione degli alunni italiani e stranieri; a fornire uno strumento e un'occasione per condividere la conoscenza e la responsabilità degli strumenti organizzativi e didattici attivati; a offrire ai professionisti impegnati a livello di singolo plesso o istituzione scolastica un'occasione per sviluppare un lessico condiviso sui temi dell'integrazione e dell'educazione interculturale; ad offrire professionisti impegnati a livello di singolo plesso o istituzione scolastica un'occasione per giungere – nel modo più condiviso possibile – all'individuazione di bisogni, priorità e strategie e degli strumenti da costruire e/o reperire e rivedere per migliorare la qualità dell'integrazione e l'educazione

interculturale della propria istituzione scolastica. A livello di reti locali di scuole si mira ad offrire ai docenti impegnati nelle reti locali di scuole sui temi dell'integrazione degli allievi italiani e stranieri e dell'educazione interculturale uno strumento per "fare il punto" sulle risposte organizzative e didattiche che il proprio territorio è in grado di fornire; ad offrire a docenti attivi in istituzioni scolastiche diverse una possibile base comune in termini di lessico e di organizzazione delle informazioni sulle iniziative dell'integrazione e dell'educazione interculturale; ad offrire ai professionisti impegnati a livello di rete locale di scuole un'occasione per giungere all'individuazione di bisogni, priorità e strategie del proprio territorio in tema di integrazione degli allievi ed educazione interculturale.

Il Quaderno prevede la raccolta di informazioni generali sulla scuola e sulla popolazione scolastica e una ricognizione dei seguenti indicatori:

1. Accoglienza e inserimento
2. Curricolo, competenze, valutazione
3. Lingua 2
4. Lingua e cultura di origine/Plurilinguismo
5. Rapporti con le famiglie straniere/Orientamento
6. Approcci didattici alla classe eterogenea
7. Lotta ai pregiudizi e al razzismo
8. Rapporti con il territorio/Reti fra scuole
9. Formazione (insegnanti, personale ATA)

#### **1.4 Lingua materna e italiano L2: prospettiva di un bilinguismo interculturale nel sistema formativo formale**

Come sottolineato dalla pedagogista Graziella Favaro, in Italia, sono stati fatti progressi in relazione alla fase di accoglienza degli alunni stranieri e i risultati più evidenti sono riconducibili al Protocollo di accoglienza, di cui si avvale ogni realtà scolastica.

Diverse difficoltà si riscontrano in relazione ai bisogni linguistici degli alunni stranieri. Difatti, come sostiene Franca Pinto Minerva (2007), uno dei problemi principali che il bambino straniero deve risolvere è quello linguistico, poiché la lingua rappresenta il presupposto basilare per la comprensione e la conoscenza reciproca. Le difficoltà collegate all'apprendimento linguistico sono percepibili dalla diffusione di quello che viene definito "bilinguismo difettoso", ovvero i bambini stranieri riescono a raggiungere solo un'alfabetizzazione parziale nella lingua del paese ospitante, perdendo contemporaneamente conoscenze e competenze linguistiche relative alla propria lingua di appartenenza.

L'alunno straniero si trova ad affrontare due ardui compiti: apprendere una nuova lingua e apprendere attraverso la nuova lingua.

È necessario imparare sia le parole che servono per comunicare nel quotidiano (dare un nome alle cose e alle azioni, indicare oggetti e situazioni), sia le parole astratte e i concetti che servono per studiare. Il primo ostacolo (apprendimento della lingua contestualizzata funzionale alla comunicazione interpersonale di base) viene superato in tempi rapidi.

I discendenti imparano l'italiano prima dei loro genitori, e ciò può comportare difficoltà comunicative tra generazioni. La maggiore competenza linguistica dei figli può modificare i ruoli familiari: il potere linguistico rafforza le nuove generazioni e deprime l'autorità genitoriale. Come enucleato dalla pedagogista Favaro (Demetrio D., Favaro G., 2007) si possono verificare le seguenti situazioni in relazione al bilinguismo: sottrattivo, ovvero un processo di rimozione - amnesia - negazione del proprio codice familiare allorché l'apprendimento della nuova lingua si fa strada; semilinguismo inteso come rischio di collocarsi ai margini e alla periferia delle due lingue: né competenti nella lingua d'origine, né in quello del paese d'accoglienza.

La situazione ideale prevede che si proceda nello sviluppo di una forma di bilinguismo aggiuntivo, prestando attenzione allo sviluppo della seconda lingua per comunicare, della seconda lingua per studiare, alla valorizzazione e mantenimento della lingua d'origine

come lingua degli affetti e chance comunicativa in più, alla predisposizione di un nuovo progetto di educazione linguistica definito nei tempi, negli obiettivi, nelle risorse da impiegare, nei percorsi didattici e nelle forme di monitoraggio-valutazione, alla formazione e aggiornamento dei docenti sui temi dell'insegnamento di L2 in una classe plurilingue.

Con riferimento all'apprendimento di una lingua non si possono trascurare gli stili di apprendimento. Ad esempio l'osservazione prolungata di un gruppo di bambini e ragazzi cinesi inseriti nelle scuole elementari e medie di Milano ha rilevato alcune corrispondenze: modalità di apprendimento basate soprattutto sulla gradualità e ripetitività, ancoraggio percettivo privilegiato legato alla memorizzazione visiva, predilezione verso esercitazioni e compiti che prevedono memorizzazione, regolarità e trasparenza della consegna, applicazione di una regola o di un modello, osservazioni individuali guidate, velocità nell'apprendimento logico-matematico, grande lentezza nell'acquisizione della lingua, difficoltà persistenza nell'uso della seconda lingua per funzioni quali l'argomentare, esprimere giudizi, approfondire temi, linguaggio non verbale e gestualità più contenuti, opachi e non identificabili.

Ai bambini cinesi la scuola del paese d'origine chiede di essere competenti e alfabetizzati dal punto di vista logico-matematico; per alfabetizzarsi nella lingua cinese sono richiesti: abilità di discriminazione visiva e orientamento nello spazio, attenzione ai dettagli. Vengono richieste abilità di memorizzazione e impegno costante per apprendere doti sempre maggiori di ideogrammi. Nella relazione in classe, il rispetto nei confronti dei superiori si manifesta attraverso il silenzio e l'esecuzione ubbidiente di ciò che il docente ritiene importante.

Nella prima fase di inserimento, non solo il che cosa si impara, ma anche il come si impara può disorientare i neo arrivati<sup>7</sup>.

Nel documento *Linee guida per l'integrazione e l'accoglienza degli alunni stranieri* si afferma l'importanza dell'apprendimento dell'italiano come L2, quale snodo cruciale per un positivo inserimento degli alunni con cittadinanza non italiana. Proprio in tale documento vengono individuate tre fasi attraversate dagli alunni stranieri inseriti nella

---

<sup>7</sup> Favaro G., (a cura di) - Ferrario A. - Gamelli I. - Lessana G., *Alfabeti interculturali. Idee, proposte e percorsi per l'accoglienza e per una didattica dell'italiano seconda lingua, della narrazione, dello scambio tra storie e culture*, Guerini, Milano, 2000.

scuola: la fase iniziale dell'apprendimento dell'italiano L2 per comunicare (sviluppo delle capacità di ascolto e comprensione dei messaggi orali, acquisizione del lessico fondamentale della lingua italiana, l'acquisizione e la riflessione sulle strutture grammaticali di base, il consolidamento delle capacità tecniche di lettura/scrittura in L2.), la fase "ponte" di accesso all'italiano dello studio (rinforzare e sostenere l'apprendimento della L2 come lingua di contatto, fornire a colui che apprende competenze cognitive e meta cognitive efficaci per poter partecipare all'apprendimento comune), la fase degli apprendimenti comuni (l'italiano resta sullo sfondo e il docente può cogliere le difficoltà che possono permanere, e l'insegnante dovrebbe saper gestire l'eterogeneità sviluppando anche punti di vista diversi sulle varie discipline).

È necessario tener conto dell'importanza di conoscere la situazione linguistica degli alunni, la visibilità che deve essere data alle lingue d'origine degli alunni negli spazi della scuola (indicazioni, avvisi, orari), valorizzazione della diversità linguistica, proposte laboratoriali.

È importante valorizzare la diversità linguistica pertanto avvalersi di segni di accoglienza, opuscoli informativi, messaggi multimediali in varie lingue, cartelloni, opuscoli, segni plurilingui di accoglienza e benvenuto. Per rilevare competenze e capacità si possono utilizzare questionari plurilingui e schede di ingresso in versione bilingue che si propongono di cogliere capacità logico – matematiche e di comprensione di un testo proposti nella lingua materna dell'alunno. In tal senso di rilievo sono le storie bilingui: attraverso la diffusione di fiabe del mondo in versione bilingue o plurilingue, si possono far conoscere a tutti gli alunni esempi di un patrimonio narrativo ampio e intrecciato, presentare alla classe lingue, scritture e alfabeti differenti, facilitare la comprensione di un testo in italiano da parte dell'alunno straniero, dal momento che può contare su una prima lettura nella sua lingua d'origine. In merito alle parole per studiare e per facilitare la comprensione di un contenuto di studio si può proporre una breve lista di termini chiave o un piccolo glossario bilingue inerente il tema.

A tal proposito nel documento *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* il Consiglio Europeo fornisce la seguente definizione delle competenze interculturali e plurilingue: <<Plurilingual and intercultural competence is the ability to use a plural repertoire of linguistic and cultural resources to meet communication needs or interact with people from other backgrounds

and contexts, and enrich that repertoire while doing so. Plurilingual competence refers to the repertoire of resources which individual learners acquire in all the languages they know or have learned, and which also relate to the cultures associated with those languages (languages of schooling, regional/minority and migration languages, modern foreign or classical languages). Intercultural competence, for its part, makes it easier to understand otherness, to make cognitive and affective connections between past and new experiences of otherness, mediate between members of two (or more) social groups and their cultures, and question the assumptions of one's own cultural group and environment<sup>8</sup>>>. L'educazione plurilingue non implica esclusivamente l'acquisizione di competenze linguistiche, bensì promozione di un atteggiamento di apertura nei confronti delle diversità linguistiche e di conseguenza culturali e formazione di cittadini critici.

---

<sup>8</sup> Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education, Council of Europe, Ginevra, 2010. "La competenza plurilingue e interculturale viene definita come la capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'altro, diverso per cultura e contesto di origine, oltre che per arricchire e sviluppare questo stesso repertorio. La competenza plurilingue rinvia al repertorio di risorse che ogni apprendente acquisisce da tutte le lingue che egli conosce o ha appreso e relative alle culture legate a queste lingue (lingua di scolarizzazione, lingua regionale e minoritaria o lingua d'origine dell'apprendente immigrato, lingue straniere moderne o lingue classiche). La competenza interculturale permette di meglio comprendere l'alterità, di stabilire connessioni cognitive e affettive tra precedenti e nuove esperienze dell'alterità, di mediare tra gli appartenenti a due o più gruppi sociali e tra le loro culture e di mettere in discussione i presupposti del proprio gruppo culturale e del proprio contesto ambientale".

### **1.5 Inclusione interculturale: verso la formazione di un docente riflessivo**

La promozione del bilinguismo interculturale e, dell'inclusione interculturale più in generale, pongono il docente di fronte a situazioni inedite e problematiche, pertanto difficili da gestire. Ciò ci riconduce al tema del *pensiero riflessivo*, che può fornire spunti significativi per la professione docente. Il paradigma del *pensiero riflessivo*, oggetto di ricerca di John Dewey (1961), si basa sul nesso teoria-prassi-teoria.

Per quanto concerne l'ambito professionale un contributo significativo viene fornito dagli studi di Donald Alan Schön (1993).

Spesso l'attività lavorativa quotidiana si basa sul *tacito conoscere nell'azione*:

Nella prassi delle prestazioni spontanee, intuitive, dell'agire quotidiano, ci dimostriamo intelligenti in modo peculiare. Spesso non riusciamo ad esprimere quello che sappiamo. Quando cerchiamo di descriverlo ci sentiamo persi, o produciamo descrizioni ovviamente inadeguate. Il nostro conoscere è normalmente tacito, implicito nei nostri modelli di azione e nella nostra sensibilità per le cose delle quali ci occupiamo. Sembra corretto affermare che il nostro conoscere è *nella* nostra azione (Schön, 1993).

A riguardo egli individua tre tipi logici di riflessione, ovvero la riflessione sull'azione (*reflection-on-action*), la riflessione nel corso dell'azione (*reflection-in-action*) e la riflessione sulla riflessione nel corso dell'azione (*reflection on reflection-in-action*).

Tali dispositivi si rivelano utili per evitare di incorrere nei rischi dovuti alla ripetitività e alla routine della pratica professionale. In tal senso il conoscere nella pratica viene a configurarsi come tacito e spontaneo, determinando una mancata riflessione sul proprio agire. La riflessione per un professionista può rivelarsi fondamentale come correttivo delle proprie azioni, per <<far emergere e criticare le tacite comprensioni sorte attorno alle esperienze ripetitive di una pratica specialistica>> (Schön, 1993).

La riflessione può avvenire sull'attività pratica mentre è in corso di svolgimento, pertanto consente di affrontare anche situazioni non ordinarie che si presentano nella prassi professionale. In tal caso, la riflessione può consentire una nuova impostazione del problema da risolvere, una nuova interpretazione, che può consentire al professionista il superamento di una situazione complessa, pervenendo a nuove teorie in relazione alla

situazione stessa. In riferimento alla riflessione nel corso dell'azione, Schön afferma che il professionista:

diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica. Non dipende dalle categorie consolidate della teoria e della tecnica, ma costruisce una nuova teoria del caso unico. La sua indagine non è limitata a una decisione sui mezzi dipendente da un preliminare consenso sui fini. Egli non tiene separati i fini dai mezzi, ma li definisce in modo interattivo, mentre struttura una situazione problematica. Non separa il pensiero dall'azione, ragionando sul problema sino a raggiungere una decisione che successivamente dovrà trasformare in azione. Poiché la sua sperimentazione rappresenta una sorta di azione, l'implementazione è costruita nell'ambito dell'indagine. Così la riflessione nel corso dell'azione può procedere, anche in situazioni caratterizzate da incertezza o unicità, perché non è limitata dalle dicotomie della Razionalità Tecnica (Schön, 1993, p. 94).

Per gli insegnanti che sperimentano quotidianamente situazioni problematiche, inclusa la gestione del fenomeno migratorio nel contesto scolastico, l'indagine riflessiva può costituire un supporto in relazione alla soluzione di problemi caratterizzanti la loro pratica professionale. Gestire una classe multiculturale si rivela difficile, in quanto non è possibile progettare interventi educativi che possano essere determinati e validi per tutte le situazioni problematiche, anche se riguardano la stessa tematica: cambiano i soggetti coinvolti, il contesto, le storie di migrazione, il background culturale.

La *riflessione* può avvenire anche *sulla* pratica, una sorta di ripensamento della situazione vissuta, per poterne rilevare criticità e punti di forza. Pertanto il professionista riflette sul proprio agire, lo esplicita e lo formalizza, determinando un cambio di strategia qualora il suo *modus operandi* non sia consono rispetto alla situazione presa in esame.

La *riflessione sulla riflessione* nel corso dell'azione viene ad identificarsi con una meta - riflessione. Ciò implica mettere in relazione la problematica con situazioni simili per rilevarne costanti o dissonanze, prendere in considerazione ipotesi alternative, essere consapevoli di rigidità dovute anche a schemi di significato interiorizzati nel tempo. (Cfr. Michelini, 2008).

La sinergia tra i tre dispositivi si configura come il complesso di competenze che il professionista pone in atto nel momento in cui deve risolvere situazioni problematiche.

La possibilità di avvalersi di un repertorio conoscitivo e professionale, in ogni fase della riflessione, trova il suo livello più elevato nel cambiamento di quelle che Mezirow definirebbe *prospettive di significato* e contribuendo all'apprendimento trasformativo che rappresenta il fine ultimo della riflessione (Michelini, 2008).

In proposito, il Miur, nel documento *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, sostiene l'importanza della riflessione per la formazione dei docenti:

Una formazione per lo sviluppo della professionalità dei docenti è necessariamente pensata, progettata e realizzata in coerenza con la formazione iniziale. È ormai chiaro dai risultati di molte ricerche che le competenze acquisite nella formazione iniziale divengono inerti se non supportate e ricostruite in modo continuo e attivo, soprattutto nel campo delle soft skills. In questa logica, la legge 107/2015 (art. 1 comma 181 lettera c) definisce i principi per le nuove modalità di accesso alla professione docente, favorendo la costruzione di percorsi formativi che tengano insieme la riflessione teorica e la pratica (2016).

Nondimeno viene auspicata una maggiore collaborazione con le Università, per poter predisporre progetti formativi che si avvalgano di contributi teorici scientifici, non solo nella prospettiva della formazione iniziale, ma anche per la formazione continua.

## Secondo capitolo: Le buone prassi inclusive nella scuola italiana

### 2.1 Bilinguismo interculturale: implicazioni epistemologiche e metodologiche

In riferimento alla questione dell'inclusione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana una delle finalità preminenti implica l'acquisizione della lingua italiana, sia in forma scritta che orale, per poter assicurare loro una buona riuscita scolastica ed un positivo inserimento nel tessuto sociale.

La società attuale non è più stabile, bensì discontinua e caratterizzata da continui cambiamenti. Attualmente l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze formative per gli alunni, ma proprio per questo motivo la scuola deve assumersi maggiori responsabilità promuovendo negli studenti la capacità di dare senso alle molteplici esperienze.

La presenza di alunni non italofoeni si inserisce come fenomeno dinamico in una situazione in forte trasformazione a livello sociale e culturale.

Il fenomeno migratorio sta assumendo caratteri di stabilizzazione sia per le caratteristiche dei progetti migratori delle famiglie, sia per la quota crescente di minori di origine immigrata che nascono in Italia o che frequentano nel nostro Paese l'intero percorso scolastico (*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007). Il processo di stabilizzazione è percepibile dall'incremento dei ricongiungimenti familiari, dall'incremento del numero degli alunni con cittadinanza non italiana, dall'elevata percentuale dei residenti di lungo periodo e dall'aumento dei matrimoni misti (Fiorucci, 2000).

La competenza nella lingua di scolarità rappresenta una delle condizioni essenziali per la riuscita scolastica, non trascurando il mantenimento della lingua e cultura di origine:

Gli alunni neoarrivati in Italia, e non italofoeni al momento del loro ingresso a scuola, sono in diminuzione negli ultimi 3-4 anni e sono in larga parte preadolescenti e adolescenti. Per questi alunni, che si trovano a ricominciare da capo in un'altra scuola e in un'altra lingua, devono essere previsti e attivati attenzioni didattiche e dispositivi ordinari e mirati per sostenerli nella fase iniziale di inserimento e di apprendimento dell'italiano L2. Ancora oggi, una parte rilevante di alunni neoarrivati si trova a vivere in classe in una situazione di "invisibilità", che viene

descritta in maniera efficace come il “modello swim or sink” (nuota o annega). È indispensabile per il futuro delle nostre società e della convivenza democratica, dotare gli studenti degli strumenti per vivere all’interno di uno spazio e di una cultura che evolvono senza sosta e che, necessariamente, non sono statici e immutabili. Per uscire da una logica etnocentrica, ed in particolare eurocentrica, sono necessari lo scambio e il confronto, la valorizzazione reciproca, perché anche la cultura dominante, non meno che quelle minoritarie, sia sollecitata ad una evoluzione interculturale. (MIUR, 2015)

La *Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali*, approvata nel 2005 a Parigi dall’UNESCO, avvalorata ulteriormente l’importanza del rispetto per tutti i tipi di cultura e di tutte le espressioni culturali. Le finalità della *Convenzione* implicano la protezione nonché la promozione delle diversità culturali, la creazione delle condizioni che permettono alle culture di interagire ed arricchirsi reciprocamente, la promozione del dialogo interculturale, l’interazione culturale tra i popoli, la promozione del rispetto per la diversità delle espressioni culturali a livello locale, nazionale ed internazionale, la riaffermazione dell’importanza della connessione tra cultura e sviluppo per tutti i Paesi, il riconoscimento della natura specifica delle attività, dei beni e dei servizi culturali quali portatori d’identità, di valori e di significato; la riaffermazione del diritto sovrano degli Stati di conservare, adottare e applicare politiche e misure che ritengono adeguate in materia di protezione e di promozione della diversità delle espressioni culturali sul proprio territorio, il consolidamento della cooperazione e della solidarietà internazionali che poggiano sullo spirito di partenariato, segnatamente allo scopo di accrescere le capacità dei Paesi in via di sviluppo nel proteggere e promuovere la diversità delle espressioni culturali<sup>9</sup>.

In tale cornice la scuola ha il compito di contribuire alla promozione del rispetto per tutte le culture. Gli istituti scolastici sono luoghi di ricerca attiva e a tal proposito bisogna precisare che “i campi d’esperienza non sono discipline ma le discipline sono campi d’esperienza”<sup>10</sup>. I progetti formativi dovranno riguardare sia le discipline, singolarmente

---

<sup>9</sup> *Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali*, approvata nel 2005 a Parigi dall’UNESCO

<sup>10</sup> *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, Roma, 2013/2014

considerate, sia gli aspetti trasversali più rilevanti. In ogni caso, quando si affrontano temi disciplinari è comunque richiesto che vengano evidenziati anche gli aspetti di trasversalità e quando sono privilegiate dimensioni trasversali è indispensabile che siano evidenziati precisi riferimenti almeno ad alcune discipline. In proposito la *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione* (Legge 13 luglio 2015, n.107) conferma la rilevanza del sistema scolastico:

Per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini.

Nel suo percorso formativo lo studente si trova ad interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta. La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza, nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, richiede l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola, con particolare attenzione alle disabilità e ad ogni fragilità.

Come sottolineato in molteplici documenti pubblicati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il momento dell'accoglienza e del primo inserimento rappresentano fasi cruciali per un percorso scolastico positivo.

L'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur ha recentemente pubblicato un vademecum intitolato *Diversi da chi?* nel quale vengono enucleate dieci raccomandazioni e proposte operative significative ai fini di un positivo inserimento degli alunni con cittadinanza non italiana nel contesto scolastico di riferimento: ribadire il diritto all'inserimento immediato degli alunni neo arrivati; rendere consapevoli dell'importanza della scuola dell'infanzia; contrastare il ritardo scolastico;

accompagnare i passaggi, adattare il programma e la valutazione; organizzare un orientamento efficace alla prosecuzione degli studi; sostenere l'apprendimento dell'italiano L2, lingua di scolarità; valorizzare la diversità linguistica; prevenire la segregazione scolastica; coinvolgere le famiglie nel progetto educativo per i loro figli; promuovere l'educazione interculturale nelle scuole.

Tra le raccomandazioni appena citate vengono annoverate la valorizzazione della diversità linguistica, in quanto rappresenta un valore e un'occasione di arricchimento anche per gli alunni autoctoni, e l'apprendimento dell'italiano L2.

Come acclarato nella *Dichiarazione sui diritti linguistici* ogni persona ha il diritto di essere riconosciuta come membro di una comunità linguistica, il diritto di parlare la propria lingua in privato e in pubblico, il diritto all'uso del proprio nome, il diritto di conservare la propria cultura<sup>11</sup>. Come postulato nella Dichiarazione in questione le lingue rappresentano l'espressione di un'identità collettiva ed implicano un modo caratteristico di percepire e descrivere la realtà.

Nel documento *The Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, pubblicato nel 2007, il Consiglio d'Europa e i suoi Stati membri sostengono la promozione della diversità linguistica, in quanto consente lo sviluppo delle competenze linguistiche individuali e ricopre un ruolo importante nell'educazione al rispetto per ciascun codice linguistico.

In riferimento alle competenze linguistiche gli alunni neo arrivati in Italia in una prima fase si devono confrontare con l'apprendimento della lingua italiana per rispondere ai bisogni, reali e concreti, di comunicazione nella vita quotidiana. La lingua per comunicare, tendenzialmente, può essere appresa in un arco temporale che varia da un mese ad un anno, in relazione all'età, alla lingua d'origine, all'ambiente extrascolastico e all'ambiente familiare.

Per poter progettare interventi educativi, destinati ai bambini non italofoni, concernenti l'apprendimento della lingua italiana quale seconda lingua, risulta indispensabile reperire

---

<sup>11</sup> *Universal declaration on linguistic rights*, World Conference on Linguistic Rights Barcelona, Spain, 9 June 1996

“This Declaration considers the following to be inalienable personal rights which may be exercised in any situation: the right to be recognized as a member of a language community; the right to the use of one's own language both in private and in public; the right to the use of one's own name; the right to interrelate and associate with other members of one's language community of origin; the right to maintain and develop one's own culture”

dati preliminari in merito all'età del discente, alla lingua parlata nel contesto familiare, al percorso scolastico pregresso, al fine di definire i livelli di competenza linguistica. L'acquisizione di informazioni in merito alle risorse degli alunni neo arrivati in Italia consente di calibrare il progetto su esigenze reali e concrete.

Per la conoscenza preliminare della lingua italiana, onde evitare di acuire il senso di disorientamento insito nell'esperienza della migrazione, per una comunicazione efficace i materiali informativi dovrebbero includere immagini, frasi in lingua materna e indicazioni semplici in lingua italiana.

Nel nuovo contesto i discenti presentano bisogni linguistici attinenti il bisogno di orientarsi nella nuova realtà scolastica, la necessità di comunicare con i pari e con le persone adulte e progressivamente esigenze relative allo studio delle discipline.

Si tende ad enfatizzare la problematica inerente l'apprendimento dell'italiano per comunicare, sottovalutando la complessità dell'appropriazione della lingua italiana per studiare. Tendenzialmente, superata la fase del silenzio, l'alunno non italofono riesce ad esprimersi in maniera fluente nella vita quotidiana. Spesso si rischia di considerare questa acquisizione come sufficiente per poter apprendere concetti di natura astratta propri dello studio in senso stretto e di assimilare gli alunni con origini culturali diverse agli alunni autoctoni, nonostante le esigenze siano diverse.

Pertanto l'ostacolo più significativo è da riferirsi all'apprendimento della lingua italiana per lo studio. Le tempistiche sono più lunghe e non sempre ne consegue un'effettiva capacità di comprendere ed esprimere concetti ed una proficua riflessione sulla lingua stessa. Il mancato apprendimento dell'italiano quale lingua dello studio impedisce l'apprendimento delle discipline scolastiche.

Nell'apprendimento dell'italiano L2 bisogna considerare diverse variabili, tra le quali l'età, la motivazione, la scolarità precedente (le caratteristiche della lingua materna), la situazione linguistica, il progetto migratorio, le caratteristiche individuali, la qualità e la quantità degli scambi in lingua italiana degli alunni non italofoeni.

A tal proposito risulta fondamentale la conoscenza della situazione linguistica dei discenti con cittadinanza non italiana, la rilevazione dei bisogni linguistici nella nuova lingua e il riconoscimento delle competenze linguistiche precedentemente acquisite, inoltre bisogna rendere consapevoli gli alunni della valenza del loro background culturale valorizzando la lingua di appartenenza anche in classe e, supportando i genitori nel mantenimento delle

proprie radici. I genitori si trovano spesso nelle condizioni di sperimentare una sorta di nuova migrazione nel momento in cui i loro figli iniziano a frequentare la scuola, in quanto l'apprendimento della lingua può comportare la perdita della propria lingua e cultura d'origine. Progressivamente il bambino o il ragazzo acquisiscono la lingua autoctona divenendone più competenti rispetto ai genitori comportando una messa in discussione dell'autorevolezza genitoriale.

Partendo dal presupposto bruneriano (1997) secondo il quale la cultura plasma la mente, ci fornisce l'insieme degli attrezzi mediante i quali costruiamo il nostro mondo e la nostra concezione di noi stessi, non ci si può esimere dalla considerazione del legame inscindibile tra linguaggio e cultura. A tal proposito l'apprendimento scolastico risulta fortemente influenzato dal contesto culturale di riferimento.

Spesso vengono trascurate le competenze acquisite nel paese d'origine e gli stili di apprendimento degli alunni con cittadinanza italiana. Bisogna considerare l'alunno nella sua globalità, tenendo conto della biografia scolastica pregressa e del contesto culturale precedente, rilevandone gli stili di apprendimento preminenti per poter predisporre dei progetti formativi che diano adito ad una buona riuscita scolastica, garantendo loro l'uguaglianza delle opportunità formative.

Ogni cultura esalta intelligenze diverse, pertanto occorre conoscere il contesto culturale e scolastico, le filosofie educative sottese al contesto scolastico dei paesi di provenienza, le tradizioni relative all'insegnamento e le abitudini comportamentali che scandiscono la vita scolastica.

Tradizionalmente nella scuola italiana l'insegnamento è incentrato sulla trasmissione di contenuti piuttosto che sui processi di apprendimento, privilegiando la lezione frontale, le abilità linguistiche scritte e i canali uditivi, pertanto non tutti gli alunni potrebbero trovarsi agevolati, soprattutto gli alunni stranieri che potrebbero essersi trovati precedentemente in un contesto scolastico nel quale le modalità di apprendimento erano diverse (Favaro G., (a cura di) - Ferrario A. - Gamelli I. - Lessana G., 2000).

Durante una ricerca condotta in una scuola di Milano la docente Graziella Favaro ha riscontrato delle corrispondenze inerenti l'apprendimento nella scuola italiana: modalità di apprendimento basate soprattutto sulla gradualità e ripetitività; ancoraggio percettivo privilegiato legato alla memorizzazione visiva; predilezione verso esercitazioni e compiti che prevedono memorizzazione, regolarità e trasparenza della consegna, applicazione di

una regola o di un modello, osservazioni individuali guidate; velocità nell'apprendimento logico-matematico; grande lentezza nell'acquisizione della linguaggi (Favaro G., (a cura di) - Ferrario A. - Gamelli I. - Lessana G., 2000).

L'insegnante deve diventare un vero e proprio professionista dell'insegnamento/apprendimento considerando sia la prospettiva dell'individualizzazione che della personalizzazione, tenendo conto della parità delle opportunità formative volte al raggiungimento delle competenze di base attraverso una diversificazione degli stili di apprendimento e andando incontro alla valorizzazione dei talenti personali seguendo la teoria delle intelligenze multiple corroborata da Howard Gardner.

Nell'apprendimento di una lingua bisogna considerare i processi di insegnamento e di apprendimento come complementari ed interdipendenti come si evince nelle "Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica" formulate dal Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica. Tra le varie tesi vengono enucleate le seguenti: la centralità del linguaggio verbale; radicamento del linguaggio verbale nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale; pluralità e complessità delle capacità linguistiche, dritti linguistici nella Costituzione, caratteri della pedagogia linguistica tradizionale, inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale, limiti della pedagogia linguistica tradizionale, principi dell'educazione linguistica democratica. La pedagogia linguistica tradizionale si fondava principalmente sulla produzione scritta e tendeva a trascurare la centralità dell'alunno nel processo di apprendimento. Il Gruppo suggerisce di ricorrere ai principi dell'educazione linguistica democratica, volta a promuovere il rapporto tra lo sviluppo di capacità verbali e socializzazione. Lo sviluppo delle capacità linguistiche implica la partecipazione alla vita sociale e lo sviluppo di capacità sia produttive che ricettive.

Tra le teorie dell'apprendimento del linguaggio ritroviamo il comportamentismo sostenuto dallo psicologo Skinner. Secondo tale teoria l'apprendimento avviene attraverso l'imitazione e la formazione di abitudini, seguendo il meccanismo di stimolo, risposta, rinforzo e associazione. In questa ottica il discente viene considerato passivo e l'ambiente prevale sulla dimensione cognitiva.

A differenza di quanto affermato da Skinner, il linguista Noam Chomsky considera il linguaggio quale facoltà innata dell'individuo, pertanto sostiene una teoria di stampo

innatista, di matrice cognitivista. Individua un set di principi innati comuni a tutte le lingue, di conseguenza l'alunno si trova nelle condizioni di dover apprendere il modo in cui la propria lingua utilizza questi principi presenti in una Grammatica Universale. Il discente non assimila abitudini e comportamenti meccanici e rielabora in maniera creativa i dati linguistici a sua disposizione e può generare un numero infinito di frasi.

La teoria costruttivista si basa sull'interazione di fattori cognitivi e sociali nell'esplicazione dello sviluppo delle capacità linguistiche.

L'apprendimento dell'italiano come seconda lingua rappresenta un compito arduo per gli alunni non italofoeni. Non si tratta dell'acquisizione della lingua madre, carica di valenza affettiva, e nemmeno dell'apprendimento di una lingua straniera appresa tramite sequenze di insegnamento programmate dal docente. Per lingua madre, genericamente, si intende la lingua d'origine o prima lingua che viene appresa per prima rispetto alle altre. In riferimento agli alunni neoarrivati la distinzione più significativa riguarda la definizione di lingua straniera, lingua appresa in un paese rispetto a quello nel quale viene abitualmente parlata e seconda lingua, appresa nel Paese nel quale si vive e che presuppone anche la comprensione di una cultura.

L'italiano rappresenta la lingua della quotidianità, della comunicazione, dell'inclusione sociale, appresa sia in momenti specifici ed intenzionali sia spontaneamente mediante lo scambio tra pari, i media e la scuola. Pertanto oltre ai problemi specifici di sviluppo che li accomunano ai loro coetanei autoctoni si trovano nelle condizioni di dover trovare un equilibrio tra due culture.

Inizialmente si assiste ad una fase di silenzio degli alunni con cittadinanza non italiana, uno shock linguistico, che varia a seconda delle caratteristiche individuali degli alunni e che implica un periodo in cui vengono immagazzinate le conoscenze linguistiche. Successivamente si approda alla fase dell'interlingua, nella fattispecie la lingua che viene sviluppata da un apprendente non nativo, pertanto un codice linguistico non completamente acquisito e che conserva peculiarità della lingua madre sia in forma scritta che orale.

La teoria dell'interlingua venne proposta negli anni Settanta dal professore di linguistica presso l'Università del Michigan, Larry Selinker, il quale rilevò che in una determinata situazione le espressioni utilizzate dall'apprendente sono differenti rispetto a quelle che produrrebbero i parlanti nativi se provassero a trasmettere lo stesso messaggio.

L'interlingua, intesa come sistema linguistico a sé stante, viene declinata in tre fasi: iniziale o pre-basica, basica e post-basica. Nella fase pre-basica colui che apprende adotta una grammatica elementare con valenza pragmatica, utilizza poche parole e non ha piena consapevolezza della parola che viene ripetuta pedissequamente senza comprenderne appieno il significato. Nella fase basica l'apprendente inizia ad avvalersi dell'uso del verbo, trascurando articoli e preposizioni. Nella fase post-basica compare la morfologia. Diversi studiosi si sono occupati dell'apprendimento della lingua nel contesto di immigrazione, tra i quali Stephen Krashen (1982). Il linguista distingue l'acquisizione spontanea ed inconscia e l'apprendimento formale, conscio e soggetto a regole. Krashen sostiene che la grammatica di una lingua venga appresa spontaneamente, dalle strutture più semplici a quelle maggiormente complesse. L'apprendimento della seconda lingua avviene se l'input ricevuto è comprensibile, altrimenti la lingua non verrà appresa. Gli input devono essere adeguati, gli esercizi forniti agli apprendenti non devono essere né troppo semplici, né troppo difficili e gli argomenti coinvolgenti onde evitare di rendere noioso l'apprendimento, difatti viene adottata la formula *input + 1*. Lo stesso sostiene l'ipotesi dell'*affective filter*, ovvero forma di difesa psicologica messa in atto quando si è in stato di ansia, in assenza del quale si verifica la reale acquisizione della seconda lingua. A riguardo John Schumann asserisce la *Pidginization Hypothesis* (1978). Verrebbe a riproporsi nella migrazione il fenomeno della formazione delle lingue pidgin, una mescolanza di lingue differenti, una sorta di acculturazione. Le variabili affettive includono shock linguistico, shock culturale, motivazione, permeabilità dell'io. Nell'apprendimento della seconda lingua il rischio maggiore riguarda la fossilizzazione ad uno stadio iniziale.

A riguardo lo psicolinguista canadese Jim Cummins (Cummins J., Merrill S., 1986) ha rilevato la distinzione tra abilità comunicative interpersonali di base (Basic Interpersonal Communication Skills, BICS) e competenza linguistica cognitivo-accademica (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP). Lo studioso corrobora l'ipotesi dell'iceberg e dell'interdipendenza tra le lingue, sostenendo l'esistenza di funzioni mentali che consentono la comunicazione verbale, pertanto la L1 e la L2 non sono sistemi scissi tra loro.

La diversificazione delle modalità di insegnamento costituisce un arricchimento non solo per gli alunni stranieri ma anche per quelli autoctoni, poiché le differenze implicano

riflessione, che può dare origine a cambiamenti propositivi e proficui. Si deve passare da una concezione delle differenze in senso negativo ad un'ottica di differenza che arricchisce l'esperienza formativa. Concentrarsi non solo sulla sfera cognitiva in quanto il processo di apprendimento implica anche una dimensione affettiva e relazionale, dalla quale non si può prescindere.

Nel documento *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale* (Consiglio d'Europa 2010), si sostiene quanto segue “poiché ogni apprendimento avviene integrando nuove conoscenze e competenze a quelle che già si posseggono (e a scuola questo avviene soprattutto attraverso la lingua di scolarizzazione) e che queste sono spesso codificate in altre lingue, è indispensabile tener conto delle lingue che costituiscono i repertori degli studenti, queste sono, d'altra parte, la base prima, il fondamento della formazione delle identità individuali e collettive degli apprendenti”<sup>12</sup>. Nello stesso testo la competenza plurilingue ed interculturale, una delle finalità più significative nei dibattiti inerenti la promozione di un'educazione di qualità nelle scuole dell'Unione Europea, viene intesa come la capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'altro, diverso per cultura e contesto di origine, oltre che per arricchire e sviluppare questo stesso repertorio. In una società sempre più eterogenea la competenza interculturale permette di comprendere meglio l'alterità, di stabilire connessioni cognitive e affettive tra precedenti e nuove esperienze dell'alterità, di mediare tra gli appartenenti a due o più gruppi sociali e tra le loro culture e di mettere in discussione i presupposti del proprio gruppo culturale e del proprio contesto ambientale<sup>13</sup>. L'educazione plurilingue ed interculturale implica l'acquisizione di capacità linguistiche e interculturali, nonché l'incremento delle risorse linguistiche e culturali che compongono i repertori individuali e il decentramento culturale, promuovendo il rispetto delle diverse culture. A tal proposito si mira alla valorizzazione del repertorio linguistico di tutti gli alunni, alla continuità rispetto all'istruzione ricevuta nella propria lingua madre, all'acquisizione di competenze linguistiche necessarie alla vita sociale, alla rilevazione del potenziale creativo di ciascuna lingua.

---

<sup>12</sup> *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale* (Consiglio d'Europa 2010)

In tale prospettiva occorre conoscere le varietà linguistiche presenti nel contesto scolastico, la rappresentazione dei repertori linguistici da parte degli alunni, dei docenti, delle famiglie e dell'ambiente sociale al fine di progettare interventi educativi atti a garantire un percorso scolastico di qualità ai discenti con origini culturali differenti.

In questa cornice il bilinguismo interculturale rappresenta una risorsa ed impedisce la perdita delle lingue madri degli alunni non italofofoni.

Per bilinguismo genericamente si intende l'uso di due lingue da parte di un individuo o una comunità, o "colui che usa e parla due lingue, che possiede due lingue". Definizioni che risultano ambigue, data la difficoltà di attribuire al termine un significato univoco e chiaro al termine. Un'accezione stretta del vocabolo potrebbe suggerire una medesima competenza raggiunta in entrambe le lingue due lingue, mentre l'accezione meno rigida implica colui che ha anche un minimo di competenza in due lingue.

Diversi studiosi hanno cercato di attribuire una definizione scientifica al termine bilinguismo. Il linguista Leonard Bloomfield (1933) definiva bilingue colui che aveva la perfetta padronanza di entrambe le lingue. Un'accezione più ampia del termine viene esplicitata dallo psicolinguista François Grosjean (1986), il quale sostiene che non sia necessario avere una padronanza perfettamente bilanciata di due lingue, bensì è sufficiente saper usare le due lingue nella vita quotidiana a seconda della situazione in cui ci si trova. Secondo lo psicologo e pedagogo Renzo Titone il bilingue è cosciente di possedere e usare due lingue e di vivere tra due culture o essere identificato in due culture ed è capace di pensare in due lingue, di gestire l'uso dei diversi codici in relazione alle situazioni che cambiano. Renzo Titone nel suo *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue* (2000) sostiene che non esistono solo diversi gradi di bilinguismo, ma anche diversi tipi di bilinguismo. Il linguista William Francis Mackey (1976) individua diverse situazioni di bilinguismo: gli individui che parlano due lingue correntemente, ma la cui lingua materna continua a esercitare un'influenza manifesta sull'uso e la pronuncia della seconda lingua, gli individui che parlano due lingue, ma nessuna delle due come autoctono, gli individui che possiedono le strutture e il vocabolario di due lingue come autoctoni, ma che ne pronunciano bene solo una, gli individui che pronunciano alla perfezione due lingue, ma padroneggiano solo parzialmente la grammatica di una delle due, individui che padroneggiano un vocabolario ugualmente esteso in due lingue, ma in campi diversi (es. nel mondo molte persone hanno l'inglese come seconda lingua ma non

lavano piatti in inglese). Mackey (1976) afferma che nel definire il bilinguismo bisogna pensare ad un qualcosa di relativo, perché il momento in cui un parlante diventa bilingue è o arbitrario o impossibile da definire. Mackey propone una classificazione dei seguenti sei grandi aspetti del fenomeno del bilinguismo: il numero delle lingue implicate (uso di più lingue), tipo delle lingue usate (lingue affini o lingue non correlate geneticamente), influsso di una lingua sull'altra (influssi fonetici, influssi lessicali, influssi strutturali), grado di perfezione (da uno stato di nativo a stati sempre meno perfetti), oscillazioni (si può iniziare la vita con una lingua nativa e finire con un'altra, a seconda dei periodi si può preferire una lingua ad un'altra), funzione sociale (le diverse situazioni e i diversi livelli sociali della comunicazione possono esigere l'uso di una diversa lingua).

Esistono diverse tipologie di bilinguismo. In riferimento all'età di acquisizione delle due lingue si parla di distinzione tra il bilinguismo simultaneo, consecutivo o tardivo: nel primo caso l'acquisizione dei due codici avviene nello stesso periodo, nel secondo caso vengono acquisiti in tempi diversi e nel terzo caso la seconda lingua viene appresa successivamente. Per quanto riguarda il valore sociale dei due codici linguistici sono identificate due forme di bilinguismo, ovvero additivo o sottrattivo. Il bilinguismo additivo implica una valorizzazione sociale di entrambe le lingue favorendo così il mantenimento della lingua e delle culture di origine, nel caso del bilinguismo sottrattivo la lingua madre viene svalutata dal contesto socioculturale, pertanto la seconda lingua considerata più vantaggiosa verrà appresa in luogo della lingua madre, comportando così il fenomeno dell'erosione linguistica. I bambini di lingua minoritaria che apprendono una L2 maggioritaria si trovano spesso in contesti di bilinguismo sottrattivo. Questa forma si evolve quando una minoranza rigetta la sua cultura in favore dell'altra lingua, culturalmente ed economicamente più prestigiosa. In questi casi la L2 compromette la L1. I bambini esposti a situazioni di bilinguismo sottrattivo non godono dei vantaggi cognitivi conferiti dall'apprendimento di più lingue e la loro competenza bilingue finale sarà scarsa (bassa competenza in L1). Un contesto sottrattivo crea un'ambivalenza nei confronti della lingua di origine: il rischio è la perdita totale della L1 con effetti negativi sullo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino. Per quanto concerne il livello di competenza si suddivide il bilinguismo in bilanciato, ovvero stessa competenza in entrambe le lingue, e dominante, ovvero quando si riscontra una maggiore competenza linguistica in uno dei due codici.

Per lungo tempo si è creduto che l'apprendimento di due lingue simultaneamente comportasse uno sforzo cognitivo eccessivo per i bambini non italofoni. È largamente diffusa l'idea secondo la quale il bilinguismo sia da promuovere soltanto se entrambe le lingue siano ritenute socialmente prestigiose, altrimenti non si ritiene utile imparare una lingua minoritaria. I bambini sono influenzati dalle opinioni dei familiari e dell'ambiente extrascolastico in merito al riconoscimento dell'importanza dell'apprendimento di una lingua.

Come documentato dalla pedagogista Favaro (2001) la storia linguistica delle famiglie immigrate presenta elementi di ciclicità e ricorrenza: da una situazione iniziale di monolinguisma in L1 dei genitori, si passa alla situazione di bilinguismo dei figli e di nuovo al monolinguisma solo in L2 della terza generazione.

In merito al bilinguismo è fondamentale acquisire informazioni in riferimento alla tipologia della lingua d'origine, ovvero se l'alunno neo arrivato in Italia conosce un dialetto familiare o la lingua nazionale e alla competenza acquisita, ovvero se conosce solo la lingua orale o anche la lingua scritta. Altri fattori da considerare sono la modalità di apprendimento della lingua d'origine, ovvero se l'acquisizione della L1 è stata spontanea nel paese d'origine o se è stata appresa nel contesto familiare ed in quali situazioni e con quali interlocutori viene utilizzata.

La lingua d'origine coinvolge non solo il piano cognitivo, ma anche il piano affettivo-relazionale ed implica la costruzione dell'identità.

Fondamentale il riferimento alle diverse situazioni linguistiche che si prospettano nel contesto scolastico italiano, in quanto i bisogni linguistici dei bambini stranieri nati in Italia sono differenti rispetto ai loro coetanei nati all'estero. Difatti, come sottolineato dalla pedagogista Graziella Favaro, fra gli alunni stranieri nati in Italia si possono riscontrare le seguenti situazioni linguistiche: bambini monolingui in L1 in ingresso nella scuola dell'infanzia che diventano bilingui acquisendo la lingua italiana (bilinguismo aggiuntivo), bambini inseriti fin da subito all'asilo nido che parlano la lingua madre in casa e l'italiano a scuola (bilinguismo simultaneo), bambini che parlano solo italiano per scelte familiari o per orientamenti dettati da servizi scolastici. Tra i bambini e i ragazzi nati all'estero, spesso più grandi e giunti in Italia in seguito a ricongiungimenti familiari, si rilevano principalmente coloro che non sono ancora scolarizzati nel paese di origine ed utilizzano la L1 solo per fini comunicativi e orali, coloro che sono scolarizzati nel paese

di origine, coloro che utilizzano la L1 sia in forma orale che scritta e coloro che a casa parlano la L1 ma sono stati scolarizzati in una lingua straniera. Inoltre specifica le difficoltà riscontrate dagli alunni stranieri che devono in pochissimo tempo apprendere una nuova lingua: leggere e scrivere nella nuova lingua e attraverso il suo alfabeto, compiendo un percorso di alfabetizzazione ex novo, per chi non è stato prima scolarizzato in L1, oppure di rialfabetizzazione, per chi ha già imparato a leggere e a scrivere in L1; comprendere e produrre messaggi e testi, orali e scritti, di complessità diversa e crescente; studiare le diverse discipline e seguire i contenuti del curriculum comune utilizzando solo la L2; riflettere sulla nuova lingua, le sue strutture e componenti grammaticali, morfologiche, sintattiche; mantenere, valorizzare e continuare a sviluppare la lingua d'origine.

Il mancato riconoscimento del codice linguistico degli studenti con cittadinanza non italiana potrebbe comportare difficoltà di apprendimento della lingua autoctona. A tal proposito si tende a sottovalutare l'importanza della percezione della scuola da parte degli alunni stranieri e la loro considerazione rispetto al ruolo dell'insegnante e le complicazioni di natura linguistica, cognitiva e metacognitiva e culturale. Spesso si tende a considerare un alunno con cittadinanza non italiana che non sa l'italiano come un discente che non sa in generale, non tenendo conto che ha maturato competenze pregresse seppur attraverso prassi didattiche differenti, rischiando di acuire il disagio vissuto nell'apprendimento di una nuova lingua e di nuovi impliciti culturali. Si trascura, oltremodo, l'importanza dell'interdipendenza tra il pensiero e il linguaggio. In proposito forniscono indicazioni utili due studiosi di spicco, Jean Piaget e Lev Vygotskij (2007). Se per il primo pensatore il pensiero e il linguaggio inizialmente sono non comunicabili, per il secondo il linguaggio assume una funzione socio-comunicativa sin dall'inizio. Piaget (1967) sostiene la tesi secondo la quale il pensiero precede il linguaggio, e che lo sviluppo di quest'ultimo sia dipendente dallo sviluppo delle strutture di pensiero. Egli definisce il linguaggio del bambino "egocentrico", non con una valenza negativa, piuttosto come la tendenza da parte del bambino di percepire ed interpretare il mondo attraverso il proprio punto di vista. Successivamente il linguaggio diviene socializzato. Vygotskij (2007) rileva la sinergia tra linguaggio e pensiero: il linguaggio influenza e trasforma il pensiero. La mente del bambino è per sua natura sociale, infatti lo sviluppo psichico risente dell'influenza del contesto sociale.

In merito all'apprendimento, contrariamente a quanto sostenuto da Piaget che suggerisce ai docenti il rispetto degli stadi di sviluppo dell'alunno, Vygotskij propone la *zona di sviluppo prossimale*, ovvero competenze che possono essere acquisite con il supporto di una figura adulta. Ciò presuppone focalizzarsi sugli apprendimenti potenziali, evitando la stagnazione. Purtroppo questa indicazione attualmente non viene implementata nelle scuole, ed è evidente nell'inserimento degli alunni non italo-foni nelle classi inferiori rispetto alla loro età anagrafica.

La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia, promulgata nel 1989 sottolinea l'importanza della tutela di ciascuna identità <<States Parties undertake to respect the right of the child to preserve his or her identity, including nationality, name and family relations as recognized by law without unlawful interference. Where a child is illegally deprived of some or all of the elements of his or her identity, States Parties shall provide appropriate assistance and protection, with a view to re-establishing speedily his or her identity>><sup>14</sup>.

Dalla disamina dei documenti ministeriali è emerso che parlare di bilinguismo interculturale è riduttivo poiché prevalentemente si sperimentano esperienze di plurilinguismo interculturale. In proposito occorre conoscere il patrimonio linguistico degli alunni con cittadinanza non italiana, realizzare ed aggiornare annualmente la mappatura del multilinguismo presente nella scuola, verificare le competenze L1, conoscere il modello formativo del Paese d'origine.

---

<sup>14</sup> Gli Stati membri si impegnano a rispettare il diritto del fanciullo a preservare la propria identità, ivi compresa la sua nazionalità, il suo nome, e le sue relazioni familiari così come sono riconosciute dalla legge, senza interferenze illegali. Se un fanciullo è illegalmente privato degli elementi costitutivi della propria identità o di alcuni di essi, gli Stati membri devono concedergli adeguata assistenza e protezione affinché la sua identità sia ristabilita il più rapidamente possibile.

## 2.2 Definizione dei criteri di ricerca

L'inclusione degli alunni non italofoeni attualmente pone in luce la problematica dell'interdipendenza tra lingua madre e apprendimento dell'italiano come seconda lingua, prospettando a riguardo la promozione del bilinguismo interculturale. Data la complessità insita nella tematica trattata, l'approccio scelto nell'indagine dei bisogni linguistici degli alunni con cittadinanza non italiana, si manifesta attraverso la disamina di alcune *buone prassi* progettate e realizzate nelle scuole italiane in riferimento all'inclusione interculturale.

Tale approccio implica l'importanza della pratica riflessiva, che può costituire un riferimento significativo per la formazione e l'aggiornamento dei docenti, purché venga esercitato il pensiero riflessivo, onde evitare di incorrere nella mera riproduzione di buone prassi già sperimentate da altri insegnanti.

Nell'ultimo ventennio si sono succedute sperimentazioni didattiche e organizzative che hanno contribuito alla formazione di un repertorio di buone pratiche, la cui finalità viene riassunta nello sviluppo di competenze di *cittadinanza globale* (*Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 MIUR, 2016*).

Il concetto di *buone prassi*, usato comunemente nella pratica educativa, non sempre si riferisce ad un'espressione pedagogica compiuta. Il ricorso a tale concetto non è solo efficace per la soluzione dei problemi contingenti, ma coniuga istanza teorica ed istanza pratica:

Le prassi sono tanto più buone quanto più trasformano positivamente le situazioni, offrono risoluzioni ai problemi e, per inferenza induttiva, danno origine a teorie applicabili a contesti totalmente altri, facendo divenire generalizzabile e a diverso livello di astrazione quanto vissuto e sperimentato in circostanze concrete<sup>15</sup>.

L'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur sottolinea, in diversi documenti l'importanza della diffusione delle *buone pratiche* in quanto offrono spunti ed indicazioni utili per poter rispondere alle esigenze di una popolazione scolastica multiculturale.

---

<sup>15</sup> Cfr. Michellini M. C., *Il pensiero riflessivo*, in Baldacci M., Colicchi E., *Teoria e prassi in pedagogia, Questioni epistemologiche*, Carocci, 2016, p. 245

Per quanto concerne la selezione dei progetti ci si è avvalsi dei dati esplicitati nel Rapporto nazionale *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, redatto dai ricercatori della Fondazione Ismu e dai rappresentanti del Ministero dell'Istruzione e dell'Università e della Ricerca, in relazione alla presenza e distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana a livello comunale nell'anno scolastico 2014/2015. Nella graduatoria dei principali comuni per numero di alunni stranieri iscritti nelle scuole prevalgono aree settentrionali ai primi posti figurano Milano (36.379), Torino (23.774) e Genova (10.256).

Le differenze territoriali in relazione al fenomeno migratorio hanno da sempre rappresentato una peculiarità del nostro paese ed in particolar modo risulta interessante l'indagine riferita alla presenza degli alunni non italofoeni nelle comunità locali considerando l'autonomia e la diversificazione dell'offerta formativa. Il *Rapporto nazionale* pone in evidenza l'importanza dell'analisi della distribuzione non uniforme degli alunni stranieri sul territorio nazionale data la diffusione policentrica delle presenze, concentrate in alcune aree geografiche.

La seconda variabile presa in considerazione si riferisce al criterio della rappresentatività di ciascun grado scolastico. Nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007), facendo riferimento alla Circolare Ministeriale n. 93/2006, viene evidenziata la rilevanza delle pratiche di accoglienza e di inserimento nei diversi gradi scolastici:

L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previste per i minori italiani e può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico. I minori stranieri vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto: dell'ordinamento degli studi nel Paese di provenienza, che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica; del corso di studi eventualmente seguito nel Paese di provenienza; del titolo di studio eventualmente posseduto; dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione". La stessa normativa richiede che il collegio dei docenti formuli proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando la costituzione di classi in cui risulti predominante la loro presenza ai fini di una

migliore integrazione e di una maggiore efficacia didattica per tutti. Particolare attenzione deve essere data all'inserimento dei minori neoarrivati ultraquattordicenni: per loro, la fase dell'accoglienza viene di fatto a coincidere con il momento cruciale dell'orientamento e con la scelta del percorso scolastico. Una scuola che accoglie in maniera competente deve quindi essere attrezzata a tale scopo e deve poter contare su: una conoscenza aggiornata della normativa in materia di inserimento scolastico; la disponibilità di materiali informativi e di modulistica plurilingui; l'attivazione di risorse interne (ad esempio un gruppo di lavoro sull'accoglienza formato da: dirigente, docenti e personale amministrativo); la definizione di procedure di accoglienza condivise (ad esempio, il "protocollo di accoglienza").

Ciascun grado scolastico presenta delle peculiarità specifiche, pertanto si è scelto di prendere in esame quattro progetti per poter approfondire istanze della scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo e di secondo grado:

Considerando la crescita degli iscritti stranieri nei diversi ordini e gradi di scuola, questa è stata particolarmente rilevante nelle scuole secondarie di secondo grado, che hanno visto sestuplicarsi le presenze nel periodo considerato, mentre nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria l'incremento è avvenuto con ritmi simili a quelli dell'intera popolazione scolastica straniera. Se, per lungo tempo, nelle analisi statistiche si è rimarcata la scarsa presenza degli stranieri nel secondo ciclo di istruzione, a fronte di una sovra-rappresentazione della popolazione immigrata delle fasce d'età infantili, attualmente questa situazione si è modificata grazie all'aumento delle seconde generazioni all'interno del sistema di istruzione italiano, oltre che mediante il continuo arrivo di adolescenti per ricongiungimento familiare. Un'attenzione particolare è da porre alla scuola secondaria di primo grado che ha visto aumentare in maniera costante la presenza degli alunni cni fino all'a.s. 2013/14, registrando invece una lieve ma significativa diminuzione nell'a.s. 2014/15 (MIUR, 2016).

Come si evince dalla disamina dei recenti documenti ministeriali, tra i quali *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014), un nodo cruciale per un positivo inserimento degli alunni con cittadinanza non italiana nel tessuto

scolastico autoctono è costituito dalla questione linguistica, intesa sia come apprendimento dell'italiano quale seconda lingua, sia il mantenimento della lingua d'origine. Partendo da questo presupposto si è scelto di indagare progetti che avessero quale finalità la promozione del bilinguismo interculturale. In un'indagine condotta dall'Istat in collaborazione con il MIUR sull'integrazione delle seconde generazioni da punto di vista degli insegnanti, questi ultimi dimostrano sensibilità nei confronti della tematica linguistica, nondimeno tra le indicazioni fornite dai docenti in merito ad interventi ed attività volte a favorire l'integrazione scolastica viene enucleato il potenziamento dell'insegnamento della lingua italiana<sup>16</sup>. Le difficoltà comunicative e linguistiche rappresentano problematiche significative per i docenti, che si trovano nella condizione di dover mediare tra istanze relative all'apprendimento dell'italiano L2 ed istanze concernenti la valorizzazione della lingua e della cultura del paese di origine. Il mantenimento della propria lingua e cultura di origine rappresentano elementi costitutivi per uno sviluppo armonico dell'identità:

Tuttavia, l'individuo non è in quanto tale un attore sociale omogeneo. Per definizione, la nostra identità non è ciò che ci rende simili agli altri, ma ciò che ce ne distingue nel quadro della nostra individualità. L'identità è un insieme di elementi, complesso e sensibile ai contesti. La libera scelta della propria cultura è fondamentale in quanto elemento costitutivo dei diritti umani. Ognuno può, nello stesso momento o in diverse fasi della propria vita, scegliere di aderire a più sistemi di riferimento culturale differenti. Sebbene, in una certa misura, ognuno di noi sia il prodotto dell'eredità e delle proprie origini sociali, nelle democrazie moderne contemporanee tutti possiamo arricchire la nostra identità optando in favore di un'appartenenza culturale multipla. Nessuno dovrebbe essere rinchiuso, contro la propria volontà, in un gruppo, una comunità, un sistema di pensiero o una visione del mondo; al contrario, tutti dovrebbero essere liberi di rinunciare a scelte del passato e farne di nuove, se tali scelte rispettano i valori universali dei diritti umani, della democrazia e del primato del diritto. L'apertura e la condivisione reciproche sono elementi della pluriappartenenza culturale: entrambe costituiscono le regole di

---

<sup>16</sup> L'indagine è basata su un campione di scuole secondarie di primo e secondo grado statali con almeno 5 alunni stranieri. Le scuole sono state estratte sulla base dei dati forniti dall'anagrafe degli studenti del Miur in base ai dati provvisori riferiti a metà dicembre 2014

coesistenza fra singoli e i gruppi, che sono liberi di praticare le culture da loro scelte, con il solo limite del rispetto degli altri.

Il dialogo interculturale è dunque importante per gestire la pluriappartenenza culturale in un contesto multiculturale. È uno strumento che permette di trovare sempre un nuovo equilibrio identitario, rispondendo alle nuove aperture o esperienze e aggiungendo all'identità nuove dimensioni, senza per questo allontanarsi dalle proprie radici. Il dialogo interculturale ci aiuta a evitare gli scogli delle politiche identitarie e a restare aperti ai bisogni delle società moderne. (Consiglio d'Europa, Strasburgo, 2008, pp.18-19)

Nella scelta dei progetti si è tenuto conto del coinvolgimento della comunità scolastica, delle famiglie e delle agenzie del territorio, in un'ottica di sistema formativo integrato. Il coinvolgimento dell'intera comunità scolastica si rivela di estrema importanza nella realizzazione di un progetto educativo, sia in quanto consente di avvalersi dell'ausilio di tutte le figure professionali coinvolte, sia in quanto l'apprendimento trasformativo che ne può sortire da tale implementazione progettuale può realmente produrre cambiamenti significativi a livello dell'ethos scolastico:

La formazione iniziale degli insegnanti dovrebbe implicare l'acquisizione di competenze che consentano ai docenti di insegnare efficacemente in classi eterogenee composte da alunni provenienti da contesti socioculturali differenti, al fine di creare un ambiente scolastico basato sul rispetto e la cooperazione. Per poter perseguire tale finalità occorre collaborare con i colleghi, i genitori e la comunità. (*La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, Consiglio dell'Unione Europea, 2007).

La società contemporanea è caratterizzata da una molteplicità di cambiamenti socio-culturali che possono comportare il rischio di incorrere nella determinazione di un sistema formativo allargato o policentrico, causando una frammentazione e una discontinuità nelle esperienze dei discenti. L'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze formative per gli alunni, pertanto, per poter progettare degli interventi pedagogici che siano realmente efficaci, appare di primaria importanza la collaborazione tra sistema formale (scuola) e sistema non formale (famiglia, enti locali, associazionismo, chiesa), tenendo conto dell'influenza esercitata dal sistema informale (mass-media).

Data la complessità della società attuale, la scuola, le famiglie e le agenzie del territorio dovrebbero operare in virtù di un approccio sistemico ed interdipendente, onde evitare di dissipare l'intenzionalità educativa, in quanto <<la ricerca educativa non può esimersi dal confronto con i fondamenti sociali dell'educazione, vale a dire da un'analisi delle molteplici dinamiche in atto nella società sul piano sociale, economico, culturale e politico>> (Catarci M., 2013).

La progettazione del processo di inclusione, pertanto, per poter garantire un reale e positivo inserimento degli alunni non italofoni, implica sia la collaborazione tra i vari livelli che caratterizzano la comunità scolastica, sia la collaborazione con le agenzie territoriali. A riguardo nel documento ministeriale *Diversi da chi* (2015) viene sottolineata l'importanza del coinvolgimento delle famiglie:

Le scuole devono diventare presidi di socialità, luoghi di scambio e di confronto. Il dialogo costante fra la scuola e le famiglie di origine straniera deve inoltre essere denso e ravvicinato nei momenti topici della scolarità dei figli: l'ingresso, i momenti della valutazione, l'orientamento e le scelte. Ma un'attenzione costante va data alle interazioni quotidiane e di routine, che devono essere quanto più inclusive e facilitate: attraverso i messaggi plurilingue, attraverso strumenti formali o informali di mediazione linguistico-culturale e soprattutto attraverso gli atteggiamenti di vicinanza (MIUR, 2015)

Le implicazioni insite nei cambiamenti di ordine sociale pongono in risalto l'importanza di un'educazione alla cittadinanza che comprenda la dimensione interculturale. Il concetto di cittadinanza è problematico e ambiguo: attualmente l'esser cittadini non implica una mera identificazione con una comunità locale caratterizzata da medesima lingua, medesimi usi, costumi e credenze, bensì anche appartenenza ad una nazione, nonché appartenenza alla Terra-patria (Cambi, 2006). L'educazione alla cittadinanza dovrebbe basarsi su temi quali la diversità e inclusione, l'uguaglianza, la partecipazione attiva, diritti umani e responsabilità sociali:

Proprio il tema dell'integrazione di "nuovi cittadini" nella società si configura come una questione sempre più urgente che, per essere affrontata, richiede di essere "pensata", vale a dire progettata intenzionalmente. Non è possibile immaginare,

infatti, che i percorsi di integrazione sociale di chi si inserisce in un nuovo contesto siano l'esito di casualità o di circostanze fortuite (Catarci M., 2011).

Nella scelta dei progetti si è tenuto conto del legame tra sistema scolastico e mondo della ricerca ed esperti in materia di inclusione interculturale, in riferimento all'istanza relativa alla riflessione teorica e scientifica:

ricercatori e professionisti sono coinvolti in forme di collaborazione assai differenti dalle forme di scambio contemplate dal modello della scienza applicata. Il professionista non funge in questo caso da mero utilizzatore del prodotto del ricercatore. Egli rivela al ricercatore riflessivo i modi di pensare che utilizza nell'esercizio della professione e attinge alla ricerca riflessiva in quanto questa è di ausilio alla propria riflessione nel corso dell'azione. Inoltre, il ricercatore riflessivo non può mantenere le distanze dall'esperienza della pratica, e ancor meno superiorità rispetto ad essa. Che sia impegnato nell'analisi di struttura, nella costruzione del repertorio, nella scienza dell'azione, egli deve riuscire in qualche modo a osservare dall'interno l'esperienza della pratica. La ricerca riflessiva richiede una associazione professionista-ricercatori e ricercatore-professionisti (Schön, 2006, p. 326).

Una buona prassi scolastica è tale se sostenuta da una buona riflessione teorica, pertanto occorre incentivare la collaborazione tra comunità scolastica e università:

La ricchezza del rapporto e dello scambio di competenze e ruoli che le università costruiscono con le scuole nella elaborazione dei curricula di studio e di tirocinio per la specializzazione e l'insegnamento, divengono quindi spazi reali di evoluzione del sapere professionale di entrambe e terreno per la costruzione di alleanze formative valide, non solo per la definizione dei contenuti della formazione iniziale, ma anche nella prospettiva della formazione continua (*Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, 2016).

Altro criterio preso in considerazione è la produzione della documentazione in relazione ai progetti scolastici realizzati al fine di poterne permettere un certo grado di riproducibilità, tenendo in considerazione i diversi contesti. Pertanto ciò richiede

un'esplicitazione chiara degli obiettivi da raggiungere, nonché un'attenta analisi degli strumenti e delle risorse, sia interne che esterne, a disposizione.

### 2.3 Buone prassi inclusive: risorse e criticità

L'approccio utilizzato nella disamina del fenomeno migratorio, nel sistema scolastico italiano, implica l'analisi di *buone prassi* interculturali finalizzate all'inclusione degli alunni non italofofoni, con particolare riferimento alla questione linguistica, intesa sia come apprendimento della lingua italiana sia come mantenimento della propria lingua di origine.

Nella fattispecie si analizzano quattro progetti rappresentanti *buone pratiche* inclusive scolastiche, aventi come finalità principale la sperimentazione didattica per la valorizzazione della cultura e della lingua materna.

Il costrutto di buone prassi - intese come forme virtuose, intenzionali e mirate, frutto di riflessione attenta e ponderata, la cui bontà, appunto, le rende esemplari [...] Questo termine, infatti, entrato nell'uso comune in campo educativo, viene utilizzato per indicare il frutto di esperienze ripensate, rielaborate e riorganizzate, coagulando soluzioni messe a punto, sperimentate e rivelatesi valide in funzione di certi obiettivi. Da questo punto di vista il ricorso al termine in ambito educativo è caratterizzato da due elementi imprescindibili. Il primo è individuabile nell'assunzione dell'istanza della partecipazione attiva e critica degli attori ai processi e alle decisioni inerenti alle situazioni educative, a differenza di cornici prevalentemente esecutive [...] Con il secondo elemento ci riferiamo alla coerenza organica tra principi ispiratori delle scelte e traduzioni che ogni buona pratica deve assicurare. Da questo punto di vista le buone pratiche si definiscono in funzione del contesto storico-culturale da cui emergono e a cui sono dirette<sup>17</sup>.

L'analisi di *buone pratiche educative* consente di rilevare il nesso tra teoria e prassi in ambito pedagogico, in quanto una teoria scevra di relazioni con i problemi inerenti le pratiche educative si rivela astratta, contrariamente una prassi che non sia guidata da riferimenti teorici rischia di incorrere nella riproduzione di abitudini sterili.

---

<sup>17</sup> Cfr. Michellini M. C., *Il pensiero riflessivo*, in Baldacci M., Colicchi E., *Teoria e prassi in pedagogia, Questioni epistemologiche*, Carocci, 2016

Spesso al termine *prassi* viene associato l'attributo "educativa" <<intendendo con "prassi educativa" il momento dell'educazione in azione, distinto dal momento della "teoria pedagogica">> (Baldacci M., Colicchi E., 2016).

Tale concezione di *prassi*, di matrice empirista, rischia di essere ancorata esclusivamente ad una dimensione prettamente pratica, prescindendo dalle implicazioni teoriche pedagogiche. In considerazione di quanto affermato il concetto di *prassi* ha una connotazione problematica.

L'approccio delle *buone pratiche* può comportare la riproduzione di procedure standardizzate. Le abitudini, in ambito pedagogico, rappresentano un limite in quanto possono diventare automatismi che trascurano la considerazione di contesti differenti e di specificità insite in ciascuna problematica, riducendo la possibilità di interpretare un problema da punti di vista differenti. Pertanto le *buone prassi* non sono da considerarsi definitive, bensì dovrebbero sottendere una ricerca costante e l'analisi del contesto di riferimento. La *pratica professionale* sottende una componente di ripetitività:

quando un professionista sperimenta molte varianti di un numero limitato di tipi di casi, è capace di <<praticare>> la sua pratica professionale. Egli sviluppa un repertorio di aspettative, immagini e tecniche. Impara cosa cercare e come rispondere a ciò che trova. Finché la sua pratica si mantiene stabile, nel senso che gli procura gli stessi tipi di casi, egli è sempre meno soggetto a sorpresa. Il suo conoscere nella pratica tende a divenire sempre più tacito, spontaneo e automatico, così conferendo a lui e ai suoi clienti i benefici della specializzazione (Schön, 2006, pp. 86-87).

La ripetitività può avere ripercussioni negative in quanto riduce la possibilità di contestualizzare e di percepire un problema da punti di vista differenti.

In tale cornice si sostiene un approccio problematicista applicato all'analisi delle *buone pratiche* educative, evitando di limitarsi alla mera riproduzione di procedure standardizzate sceve di un punto di vista critico e di riferimenti teorici. Bertin considera il problematicismo quale strumento di regolazione di teoria e prassi:

Sul piano teoretico, denuncia l'astrazione di una cultura metafisica che pretende di definire aprioristicamente le categorie fondanti dell'educare e di risolverne, in astratto, appunto, le tensioni antinomiche e gli elementi di contraddizione [...] Sul piano prassico, evidenzia l'opportunità di introdurre nell'azione educativa un principio di regolazione degli squilibri che le impediscano di privilegiare in modo arbitrario alcune direzioni a scapito di altre<sup>18</sup>.

L'approccio delle *buone pratiche*, può essere associato al tipo di <<ricerca riflessiva>>, denominata da Schön *ricerca per la costruzione del repertorio*:

quando le situazioni della pratica professionale non corrispondono a teorie dell'azione, modelli dei fenomeni o tecniche di controllo disponibili, possono tuttavia essere *viste come*, situazioni familiari, casi, o precedenti. La ricerca per la costruzione di un repertorio serve allo scopo di accumulare e descrivere tali esemplari in modi utili alla riflessione nel corso dell'azione, e varia da professione a professione (Schön, 1993, p. 319).

La *ricerca per la costruzione del repertorio* può rivelarsi utile, ma si può incorrere nel rischio di avere a disposizione una visione della situazione già confezionata. Pertanto occorre non solo prestare attenzione alla situazione di partenza, alle azioni intraprese e ai risultati conseguiti, bensì anche al percorso di indagine a partire dall'iniziale strutturazione del problema all'esito finale.

L'analisi delle buone pratiche implica la valutazione degli esiti del progetto educativo in considerazione del contesto scolastico di riferimento, rilevandone la capacità trasformativa insita in esse, in quanto <<l'esplosione della domanda di formazione che caratterizza l'odierna società conoscitiva ha determinato un crescente bisogno di elevare la qualità delle pratiche d'insegnamento, particolarmente in ambito scolastico, dato il ruolo nevralgico che questa istituzione educativa, pur con tutte le difficoltà in cui versa, continua a svolgere>> (Baldacci, 2004).

---

<sup>18</sup> Cfr. Fabbri M., *Il paradigma problematicista in Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci Editore, Roma, 2016

Partendo dal presupposto che il contingente contesto scolastico e sociale italiano è caratterizzato dalla presenza di alunni non italofofoni, determinando l'immigrazione quale dato strutturale, non si può ricorrere ad una pedagogia di emergenza.

Attraverso l'analisi di questi progetti si intende perseguire una sorta di "benchmarking pedagogico", concetto mutuato dall'ambito economico. Per benchmarking si intende una metodologia basata sul confronto sistematico che permette alle aziende di compararsi con le aziende migliori e soprattutto di apprendere da queste per progredire. Le scuole che realizzano progetti significativi in merito all'inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana potrebbero fornire una sorta di esempio per quelle scuole che al momento trascurano la tematica, e che a loro volta potrebbero arricchire i progetti con specifiche relative al proprio ethos scolastico e al proprio contesto sociale.

Ogni scuola ha il suo ethos, ovvero uno spirito dominante che si esprime anche nei comportamenti dei vari membri all'interno del contesto scolastico. Un ethos è, idealmente, di proprietà della comunità scolastica. Ha una dimensione evidente ed una nascosta, si esprime e si sviluppa meglio attraverso il dialogo condiviso sui valori fondamentali della scuola di comunità ed è più evidente per i visitatori o per il personale nuovo poiché chi è all'interno non si accorge di essere intrappolato entro vecchie abitudini. Un ethos scolastico dovrebbe essere parte delle politiche scolastiche, attuarsi nel rapporto con la comunità scolastica, rivelarsi nelle pratiche di tutti all'interno della comunità scolastica, basarsi su valori fondamentali concordati, ed è insito nelle strutture e nelle relazioni nella scuola e negli altri metodi di lavoro della scuola. Se esiste un ambiente comprensivo, equo, in cui gli individui sono valutati e rispettati, dove la fiducia si costruisce, la discussione aperta e diversificata si verifica, allora ci sarà possibilità di positive relazioni e lo sviluppo di nuove competenze e apprendimenti significativi per la vita.

Le *buone prassi* selezionate non vengono intese quali ricette da seguire in maniera pedissequa, evitando il rischio di incorrere in abitudini sterili; piuttosto rappresentano un campione di esperienze scolastiche di qualità, esaminate a titolo esemplificativo e non esaustivo data la varietà delle molteplici esperienze attuate dalle scuole italiane, dalle quali poter trarre spunti per poter pianificare degli interventi pedagogici "pensati" in materia di inclusione delle diversità culturali, con particolare riferimento al bilinguismo

interculturale, inteso come il rapporto che intercorre tra la lingua d'origine e la lingua del Paese di accoglienza.

I progetti rappresentanti *buone prassi* scolastiche perseguono quali obiettivi principali la promozione di un'ampia gamma di strategie curriculari, apertura nei confronti delle diversità agevolando l'apprendimento nella socializzazione e life long learning per il personale scolastico.

Nella scelta si è tenuto conto della centralità dell'alunno nel processo di insegnamento - apprendimento, del coinvolgimento dei genitori e dell'ambiente extrascolastico.

Un altro punto preso in esame è la riflessione linguistica, ovvero progetti finalizzati non solo all'acquisizione di competenze linguistiche quanto alla promozione della riflessione e alla consapevolezza del loro repertorio plurilingue, di come si è costruito nel tempo e di come si evolve (e quindi delle diverse identità linguistico-culturali cercate o assunte).

La convergenza tra gli insegnamenti linguistici può essere realizzata in modo da rendere gli apprendenti consapevoli della articolata natura del loro repertorio e del carattere trasversale e metacognitivo delle loro attività metalinguistiche o delle loro intuizioni, quando le verbalizzano. La riflessione, in quanto attività metalinguistica, ha lo scopo di rendere oggettive le intuizioni degli apprendenti sul funzionamento delle lingue e di metterle in relazione con descrizioni accademiche che usano categorie descrittive indipendenti dalle singole lingue. Attività grammaticali in cui gli apprendenti non sono soltanto i destinatari di informazioni grammaticali, ma anche attori della loro costruzione e formulazione e possono condurre a confrontare tra loro le lingue (le lingue straniere tra loro e con la principale lingua di scolarizzazione) e a far meglio acquisire la consapevolezza della variabilità intrinseca di ogni sistema linguistico, delle condizioni che governano la variabilità e le varietà di una lingua, al di là delle norme sociali (fra cui quelle della scuola) che le stabilizzano. Queste competenze vanno sviluppate attraverso attività metalinguistiche svolte da apprendenti con i loro pari e dagli apprendenti con i loro docenti nell'ambito dei diversi insegnamenti linguistici, ma sono da "incoraggiare" anche nell'ambito di tutte le discipline in relazione ai loro specifici generi di discorso (*Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, Consiglio d'Europa, 2010). È importante rendere consapevoli gli alunni che ogni lingua ha un suo proprio sistema ed un suo specifico modo di rappresentare la realtà, che non c'è equivalenza parola per parola da una lingua all'altra, che le parole

possono comporsi in modo differente a seconda della lingua, che tra i sistemi di comunicazione (verbale e non verbale) esistono somiglianze e differenze.

I progetti sono stati scelti avvalendosi contatti con esperti di inclusione di alunni con cittadinanza non italiana e tenendo conto delle città a maggiore densità demografica di alunni non italofofoni. È stata designata una *buona prassi* inclusiva per ogni grado scolastico, in quanto i bisogni linguistici sono diversi a seconda dell'età degli studenti con cittadinanza non italiana. Nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria il cospicuo numero degli alunni non italofofoni ha comportato un interesse particolare per queste fasce d'età, nondimeno numerosi progetti sono stati realizzati per poter permettere un positivo inserimento dei neoarrivati. Nella scuola secondaria le esigenze sono differenti, in particolar modo in riferimento all'apprendimento dell'italiano quale lingua dello studio, pertanto risulta necessario intervenire mediante opportuni interventi educativi al fine di contrastare ritardi ed insuccessi scolastici. La sensibilità prevalente nei confronti delle fasce di età minori è riflessa anche nell'indagine delle buone pratiche, difatti il materiale acquisito è cospicuo in riferimento alla scuola primaria.

Si è cercato di rilevare progetti rispondenti a criteri di riproducibilità, intesa come possibilità di trasporre interventi educativi e principi sottesi anche in altre realtà scolastiche, di sperimentazione didattica.

Si sostiene l'analisi delle *buone pratiche* secondo un approccio di matrice problematicista, ovvero perpetuando un'indagine caratterizzata da uno sguardo critico. Non tutti i contesti scolastici sono uguali, per cui si possono desumere delle indicazioni utili per poter elaborare progetti calibrati rispetto al proprio ethos scolastico, alle dinamiche scolastiche interne, nonché il contesto sociale. Viene così a riproporsi il ripensamento della relazione che intercorre tra teoria e prassi in ambito pedagogico, che richiede circolarità tra le due istanze in continuo rapporto dialettico.

## **2.4 Il bilinguismo interculturale: buone prassi inclusive nelle scuole italiane**

La pedagoga Graziella Favaro, in vari convegni tenuti presso plessi scolastici, ha affermato che una scuola che include è una scuola che inizia dall'attenzione per i più piccoli, fornisce risposte concrete e di qualità ai bisogni linguistici dei bambini e dei ragazzi neoarrivati, sostiene l'apprendimento dell'italiano dello studio, accompagna le scelte e organizza l'orientamento in maniera efficace è attenta alle fragilità, ai talenti e ai tempi di ciascuno, adatta e personalizza il programma, individua le tappe dell'apprendimento e definisce modalità di valutazione eque, tiene conto degli stili diversi di apprendimento degli alunni e pratica una didattica multisensoriale e multimediale, propone ed intreccia le analogie e le differenze di ciascuno nella quotidiana narrazione fatta di storie e di scambi reciproci; informa, comunica e promuove buone relazioni con i genitori stranieri; promuove competenze interculturali e capacità cognitive e relazionali (capacità di vedere altri punti di vista, capacità di decentramento cognitivo, capacità di tollerare l'incertezza, capacità di sospendere il giudizio, curiosità e apertura, empatia e rispecchiamento), conosce, riconosce e valorizza la diversità linguistica e le forme di bilinguismo presenti nelle classi.

In questa cornice viene proposta la disamina di alcune buone prassi inclusive interculturali progettate e realizzate in scuole italiane.

Per quanto concerne la scuola dell'infanzia è stato selezionato il progetto *Crescere con due lingue*, realizzato dagli insegnanti della rete delle scuole dell'infanzia del comune di Torino, i quali si sono avvalsi del supporto della pedagoga Graziella Favaro e sono stati affiancati in un percorso di formazione sui temi dello sviluppo linguistico e sul plurilinguismo. L'apporto più evidente di tale collaborazione si può riscontrare nella stesura di lettere, tradotte in diverse lingue (cinese, rumeno, arabo, inglese, spagnolo e francese), in cui vengono fornite indicazioni ai genitori per aiutare i loro figli a crescere con due lingue. Nelle lettere vengono forniti suggerimenti ai genitori in riferimento al bilinguismo interculturale, sottolineandone vantaggi e attività da fare per favorire il mantenimento della lingua d'origine (parlare e raccontare, vedere insieme a televisione, guardare libri illustrati). Questa lettera - documento è il risultato di un percorso formativo che ha coinvolto educatori di asilo nido, insegnanti di scuola dell'infanzia e responsabili

di Circolo in un'ampia riflessione sull'importanza della questione della lingua madre nella gestione di contesti scolastici caratterizzati dalla presenza crescente di bambini e genitori migranti. La curatrice di tali lettere è Graziella Favaro. L'incipit della lettera è il seguente <<cari genitori, molti bambini oggi parlano una lingua a casa e imparano l'italiano al nido o alla scuola dell'infanzia. In questo modo, diventano bilingui, cioè imparano due lingue. Ecco alcuni consigli per aiutare il vostro bambino a crescere con due lingue>>. I genitori vengono rassicurati in merito ai bisogni linguistici dei loro figli, difatti viene loro suggerito di non preoccuparsi se il bambino parla solo una lingua o se mescola parole di entrambe le lingue e li incita a contribuire al mantenimento della lingua d'origine. Di seguito si suggerisce quanto segue: <<dunque continuate a parlare ai bambini nella lingua che conoscete meglio, nella quale avete maggiore proprietà di linguaggio, maggior spontaneità e naturalezza. Nella vostra lingua conoscete più parole e sapete come costruire le frasi e i racconti. Grazie alla conoscenza della lingua materna il bambino riceve una buona base che lo aiuta a imparare anche le altre lingue. Se i genitori parlano due lingue diverse, ognuno di loro può parlare con il bambino la sua lingua. Nel tempo, il bambino diventa capace di distinguerle. Sono importanti però, soprattutto per i più piccoli, regole chiare, in modo che il bambino sappia esattamente quale lingua parlare e con chi>>. È importante parlare e raccontare storie ai bambini, guardare insieme la televisione, guardare libri illustrati al fine di favorire lo sviluppo linguistico. In riferimento alle esperienze di inclusione interculturale nel comune di Torino si annovera anche il progetto *Tappeto Volante*, progetto pluriennale che ha contribuito alla valorizzazione di un intero quartiere nel centro di Torino caratterizzato da un alto tasso di immigrazione, San Salvario: avviato nel 1996 a partire dalla Scuola dell'Infanzia Municipale Bay e successivamente esteso a tutte le scuole del quartiere. La metafora del tappeto implica la promozione delle relazioni tra bambini e bambini e adulti al fine di favorire l'inclusione sociale e scolastica, mediante contenuti specifici dell'arte contemporanea. In questa cornice è significativo il progetto Zero Sei, volto a favorire il coordinamento tra servizi e offerte di cura ed educazione rivolti alla fascia da zero a sei anni. Il progetto mira a promuovere incontri e confronti per le famiglie e percorsi di formazione per insegnanti e dirigenti pubblici.

Per la scuola primaria si fa riferimento al progetto *Insieme per un futuro più equo*, un progetto di sperimentazione didattica articolato in cinque anni e avviato, nell'anno

scolastico 2007/2008 per gli alunni della scuola primaria, dalla docente Angela Maltoni presso l'Istituto Comprensivo di Cornigliano "Domenico Ferrero", sito in Genova. Il plesso scolastico è ubicato in un quartiere caratterizzato da una forte presenza di migranti, giunti in seguito alla costruzione di Italsider. Inizialmente sono giunte per lavoro le famiglie dal Sud Italia o di rientro dall'immigrazione in Germania o in America. Successivamente sono arrivati migranti da diverse parti del mondo: Ecuador, Albania, Romania, Senegal, Marocco, Perù, Bolivia, Argentina ma anche Thailandia, Afghanistan, Sri Lanka e negli ultimi tempi Egitto e Armenia, sono solo alcuni dei paesi da cui provengono le nostre famiglie.

Il progetto è stato selezionato nell'anno 2008/2009 dall'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (Ex Indire) quale pratica didattica innovativa e significativa nel contesto nazionale ed inserito nell'archivio delle buone pratiche gold, è stato premiato con il riconoscimento comunitario del Label Europeo delle Lingue quale Progetto linguistico che ha dato impulso all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue mediante innovazioni e pratiche didattiche e formative efficaci, favorendo la sensibilizzazione al patrimonio linguistico europeo e motivando i cittadini al plurilinguismo, nell'anno 2010 ha avuto una menzione di Buona Pratica Educativa da parte della Fondazione Amiotti, ed è stato presentato all'Università di Milano Bicocca, all'Istituto Cervantes di Milano e l'Università Nebrija di Madrid.

Il Progetto è stato sostenuto dal Comune di Genova attraverso il Centro Scuole e Nuove Culture e dall'Usr Liguria tramite il Centro Risorse Alunni Stranieri finanziando parte delle attività di bilinguismo e di plurilinguismo e mettendo a disposizione risorse economiche per l'avvio della Sperimentazione.

Dal 2010 il gruppo di ricerca Ibridazione linguistiche e lingue immigrate dell'Università di Genova ha preso parte attivamente, nella fattispecie nell'osservazione della classe e nella programmazione delle attività di plurilinguismo. Dall'anno scolastico 2012/2013 è stata condotta una ricerca *Il plurilinguismo come risorsa educativa, cognitiva e sociale* con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione Primaria – Prof.ssa Paola Viterbori (Psicologia dell'Educazione).

Il Progetto è riconosciuto come una sperimentazione innovativa, seguita attentamente dal Ministero dell'Istruzione tramite il *Centro Risorse Alunni Stranieri* dell'Ufficio Scolastico Regionale; inoltre si avvale anche della partnership di diverse Istituzioni ed

Enti, quali l'Università e il Comune di Genova. Anche il *Laboratorio Migrazioni* del Comune di Genova è stato nel primo ciclo di attuazione del Progetto uno spazio di incontro e di scambio in cui si sono svolte attività di animazione ed educazione interculturale.

È stato posto l'accento sulla creazione di un curriculum basato sull'intercultura intesa come valore di base dell'educazione, in cui saperi e contenuti non siano soltanto espressione delle esperienze del mondo occidentale ma di tutto il genere umano, ed il plurilinguismo un valore aggiunto per il mantenimento e la valorizzazione delle lingue madri. L'intento è sviluppare ed interiorizzare i diritti dell'infanzia e trattare tutte le discipline e ogni aspetto della vita scolastica in ottica interculturale

Per quanto concerne i dati statistici nell'anno 2008/2009 il numero degli alunni stranieri frequentanti le centocinquantesime scuole primarie della provincia di Genova si attestava sui 29.559 alunni stranieri. La classe nell'anno 2008/2009, era composta da ventitré bambini di cui 9 maschi e 14 femmine, con diversi paesi di origine: undici provenienti dall'Ecuador, uno con genitori dell'Ecuador e del Perù, uno di origini argentino - boliviane, un bambino con nazionalità marocchina, un senegalese, uno di Santo Domingo, un albanese, uno con genitori provenienti da Albania ed Ecuador, un italo - thailandese e quattro italiani.

Le attività preminenti volte a favorire la valorizzazione delle differenze, l'incontro con i diversi linguaggi e la promozione dei rapporti interpersonali accludono lettura, narrazione, acquisizione della lingua scritta attraverso il *Metodo Naturale*, bilinguismo e plurilinguismo, curriculum interculturale. Il gioco, sia di natura simbolica sia di regole, nonché le attività espressive (grafiche, musicali e corporee) si sono rivelati fondamentali per il coinvolgimento degli alunni nel progetto. Quindi una progettazione volta all'apprendimento di contenuti, ma che non trascura le competenze emotivo - relazionali degli alunni.

La finalità del progetto implica "educare istruendo", ovvero trasmettere il patrimonio culturale del passato, fornire le competenze adeguate per affrontare il futuro, tenendo conto dell'importanza di affiancare il discente nel percorso di formazione e di crescita personale. La scuola dovrebbe occuparsi della formazione della persona in collaborazione con famiglia e territorio, in modo tale da poter rilevare le esigenze imposte dalla società, tra le quali l'educazione ad una nuova cittadinanza sempre più complessa e inglobante

molteplici diversità. In questa cornice risulta fondamentale la valorizzazione dell'identità culturale di ogni alunno. Ormai la presenza di alunni non italofoni nelle scuole italiane è un dato strutturale, da trasformare in opportunità di arricchimento promuovendo la consapevolezza del proprio modo di apprendere, nonché l'apprendimento collaborativo, percorsi formativi in forma di laboratorio favorendo l'esplorazione e la scoperta.

In riferimento alle indicazioni metodologiche il progetto attinge dalle *Indicazioni per il Curricolo per il Primo Ciclo della Scuola Primaria* (2007). Tali Indicazioni fissano linee guida e criteri per la progettazione di attività formative, volte a valorizzare il soggetto in formazione. Come acclarato nello stesso documento «è compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva, potenziando e ampliando gli apprendimenti promossi nella scuola dell'infanzia». Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, attuando interventi formativi consoni rispetto alle diversità onde evitare che degenerino in disuguaglianze «la scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi. Particolare attenzione va rivolta agli alunni con cittadinanza non italiana i quali, al di là dell'integrazione sociale, devono affrontare sia il problema di acquisire un primo livello di padronanza della lingua italiana per comunicare, sia un livello più avanzato per proseguire nel proprio itinerario di istruzione<sup>19</sup>».

Per la stesura del progetto la docente ha preso in esame gli indirizzi generali definiti dal Consiglio di Circolo della Scuola secondo i quali bisogna facilitare l'inclusione dei bambini di culture diverse e delle relative famiglie e valorizzare le differenze linguistiche e culturali nel rispetto reciproco e gli obiettivi delineati dal P.O.F. per l'Area Stranieri: azioni che facilitino l'accoglienza e l'inserimento dei bambini di culture diverse e delle loro famiglie nella scuola, affiancate dall'utilizzo di strategie atte a fornire strumenti e competenze comunicative, oltre che la valorizzazione della cultura di provenienza e la prevenzione del formarsi di pregiudizi e stereotipi nei confronti di persone e culture educando ai diritti umani e alla pace.

Prendendo spunto dalle Indicazioni per il *Curricolo per il Primo Ciclo della Scuola Primaria* è scelto di riservare particolare attenzione agli spazi aula e agli ambienti che sono stati resi flessibili in modo tale da poter facilitare momenti di socializzazione, di autoapprendimento e di cooperazione, difatti i banchi sono stati disposti a *isole*. Inoltre è

---

<sup>19</sup> *Indicazioni per il Curricolo per il Primo Ciclo della Scuola Primaria* (2007)

stato predisposto un cosiddetto *angolo morbido*, con tappeto, cuscini, libri, specchio e burattini per stimolare la creatività dei discenti, con l'intento di creare un'atmosfera rassicurante per agevolare lo sviluppo di competenze relazionali, sociali ed affettive.

Le azioni didattiche messe in atto nella sperimentazione sono state e sono:

- laboratori di scrittura spontanea con i bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, propedeutici alla costituzione della classe sperimentale e per facilitare l'impostazione del Metodo Naturale di acquisizione della lettura e della scrittura (anni scolastici 2007/2008 e 2012/2013)
- costituzione di una classe prima sperimentale con curriculum interculturale e plurilingue negli anni scolastici 2008/2009 e 2013/2014
- impostazione di una scuola gioiosa che accetti il bambino nella sua totalità, valorizzi le esperienze già in suo possesso e dia spazio alla creatività e alla comunicazione
- educazione ai rapporti fra bambini e fra adulti e bambini sviluppando dinamiche positive di relazione e orientando l'azione educativa verso la non prevaricazione, il mettersi nei panni degli altri, il confronto, il dialogo e la non rigidità di vedute
- educazione al rispetto di culture "altre"
- educazione alla solidarietà, alla collaborazione, alla legalità promuovendo vere e proprie forme di cooperazione tra bambini<sup>20</sup>.

L'educazione linguistica rappresenta il fulcro del progetto. A tal proposito la docente si è avvalsa della collaborazione con l'Università di Genova. Valorizzare il plurilinguismo, oltre ad accrescere la competenza linguistica, implica la possibilità di conferire valore a ciascuna cultura e di conseguenza a ciascuna identità. È stata allestita in classe una biblioteca multilingue ed espressamente avvalorato il prestito dei libri a casa, garantendo una continuità anche nel contesto familiare.

Si è cercato di approfondire diverse lingue: oltre all'insegnamento curricolare della lingua inglese, è stato predisposto l'insegnamento della lingua spagnola (lingua prevalente nel gruppo classe) affiancato da unità didattiche tradotte nelle altre lingue. con il supporto delle famiglie, per coinvolgerle nel mantenimento delle lingue madri ed ogni bimbo ha avuto modo di proporsi come mediatore della propria cultura familiare. Su richiesta esplicita dei bambini è stata approfondita anche la lingua cinese. Sono stati presi in esame

---

<sup>20</sup> Per un ulteriore approfondimento si rimanda al sito [www.angelamaltoni.com](http://www.angelamaltoni.com)

anche linguaggi non verbali, tra i quali il Braille attraverso la corrispondenza con un amico non vedente.

Nella predisposizione delle attività formative un ruolo di rilievo è stato ricoperto dai mediatori linguistico - educativi, consentendo di amplificare momenti di interazione tra gli alunni mediante il dialogo, la drammatizzazione, il gioco e consentendo la sperimentazione e la socializzazione della scrittura e lettura delle parole straniere. Le attività volte alla promozione del plurilinguismo riguardano anche la promozione del dialetto. Come espresso precedentemente il bilinguismo interculturale si è incentrato sulla lingua spagnola, lingua madre prevalente della classe in questione, per promuovere la lingua quale mezzo di socializzazione. È stata coinvolta l'intera classe dapprima con narrazione, poi drammatizzazione bilingue in cerchio per favorire l'interazione e l'impatto emotivo, seguiti poi da canti e danze, giochi di movimento. Spesso partendo dai testi venivano proposte azioni teatrali promosse dai bambini, trasformando il gioco in lingua. In un primo momento il bilinguismo è stato favorito in forma orale, e in un secondo momento è stata introdotta la scrittura di parole e frasi. Parallelamente venivano valorizzate anche le lingue minoritarie lasciando liberi i bambini di interagire con la lingua che preferivano. Il lavoro di gruppo ha permesso di coinvolgere gli alunni da un punto di vista affettivo. La valorizzazione della propria competenza linguistica si è rivelata fondamentale per l'apprendimento di nuove lingue, motivando gli alunni. Con la collaborazioni di una mamma di lingua ispanofona diplomata in educazione fisica sono state proposte attività ludico-sportive ispirate al metodo glottodidattica del Total Physical Response (Asher J.J., 1977) utile per lo sviluppo delle abilità di comprensione orale: l'alunno è al centro del processo di insegnamento – apprendimento protetto da insuccessi e grazie al movimento non viene obbligato alla produzione della lingua ma esposto ad input a cui dare risposte operative e in cui la comprensione dei messaggi verbali è agevolata dal ritmo, dall'intonazione e dalla mimica. Tali attività, tenute nell'aula di psicomotricità, erano previste ogni quindici giorni e le spiegazioni venivano impartite in lingua spagnola. Nelle attività giocose si è riscontrato il fenomeno del “code-switching”, ovvero la facilità di passare da un codice linguistico ad un altro.

Durante il primo annodi progetto si è privilegiato l'uso della lingua orale attraverso narrazioni, drammatizzazioni, giochi liberi e guidati, mentre nel secondo anno si è passati alla lingua scritta. Le attività prendevano avvio dallo spazio morbido in cui i bambini si

ritrovavano in cerchio e liberi di esprimersi nella lingua desiderata e avvalendosi anche di strumenti e gesti e versi.

Sono state proposte anche iniziative di cittadinanza attiva realizzando gemellaggi con una classe del territorio genovese e con una classe di Scampia e attività di corrispondenza in lingua inglese con un gruppo di bimbi del *Villaggio della Gioia* in Tanzania. Per questa ultima corrispondenza ai bambini è stato chiesto in quale lingua preferivano scrivere ed hanno scelto l'italiano per la corrispondenza con una ragazza italiana; successivamente sono arrivate lettere in lingua inglese e nella lingua locale, swahili, ed hanno richiesto il supporto dell'insegnante di lingua inglese in quanto hanno compreso che dovevano utilizzare un'altra lingua anche se meno conosciuta, chiedendo di inviare lettere di presentazione anche nelle loro lingue d'origine. L'approccio ludico, anche sotto forma di narrazioni, canzoni, filastrocche e scioglilingua, le attività grafiche e le conversazioni libere nelle diverse lingue hanno favorito empatia all'interno della classe agevolando l'apprendimento e l'interiorizzazione di nuove parole. È stato utilizzato un approccio spontaneo proponendo attività con suoni, con alfabeti inventati, con lingue pressoché sconosciute quali il cinese e il giapponese mediante film, testi, immagini, attività in cui si poteva usare la voce ma si giocava guidati da suoni di strumenti di terre lontane, giochi con occhi bendati attraverso l'utilizzo di tatto. Sono state proposte storie in spagnolo, albanese, arabo, wolof.

In merito alle teorie pedagogiche vengono vagliati i contributi di diversi autori per la stesura del progetto. Per quanto riguarda l'acquisizione delle abilità di letto-scrittura il riferimento è il metodo naturale del pedagogo Célestin Freinet, basato sulla libera espressione degli alunni, in contrasto con le regole rigide del tempo in materia di insegnamento e disposizione dei banchi nell'aula. Freinet contrastava la disposizione in file rigide dei banchi, nonché i manuali scolastici considerati scienza fredda ed impersonale, preferendo privilegiare un tipo di insegnamento che fosse continuativo rispetto all'extra scuola. Ulteriori indicazioni in relazione allo sviluppo dell'abilità di scrittura spontanea delle pedagogiste Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sono state di ispirazione nella riflessione concernente l'apprendimento nelle prime fasi di apprendimento. Hanno realizzato un modello teorico: fase degli scarabocchi (simulazione della scrittura senza legami con suono e parola), fase preconvenzionale (uso di lettere dell'alfabeto combinate casualmente usando lettere uguali, non conferendo valore alla

lunghezza della parola bensì al significato, ovvero per un oggetto grande usa più lettere, mentre per uno più piccolo ne usa poche), fase sillabica preconvenzionale ( ad ogni sillaba corrisponde una lettera che non ha corrispondenza reale con il suono della parola, in questa fase si ipotizza che ad ogni suono corrisponde una lettera), fase sillabica convenzionale (viene utilizzata per ogni sillaba una lettera associata con la sillaba reale), fase alfabetica convenzionale (capacità di segmentare la parola in fonemi scrivendo tutte le lettere). La conoscenza di queste fasi permette di stabilire il percorso di scrittura di un alunno e di progettare un intervento di alfabetizzazione.

Le ricerche di Mario Lodi sono state di supporto per riflessioni inerenti il clima in classe e l'esaltazione del puerocentrismo, ovvero la centralità dell'alunno nel processo di apprendimento. Bisogna partire dalle esigenze, dai bisogni dei bambini, evitando di imporre regole rigide, ma favorendo la socializzazione tra pari, attraverso una disposizione dei banchi a cerchio per agevolare il confronto e la risoluzione di eventuali problemi.

Le suggestioni di Graziella Favaro e Duccio Demetrio rappresentano momento di riflessione rispettivamente in materia di educazione interculturale e di approccio autobiografico in chiave interculturale.

Otto Filtzinger fornisce indicazioni in merito ai concetti di multiculturalità e plurilinguismo, attestando la normalità della presenza di diverse culture nella società e l'importanza del mantenimento del legame con la lingua d'origine.

Come anticipato precedentemente il gruppo Ibridazione linguistiche e lingue immigrate dell'Università di Genova ha svolto un ruolo importante nell'osservazione della classe: ventitré bambini e otto lingue parlate. Nel corso del primo anno di sperimentazione sono stati pianificati interventi mirati alla valorizzazione della lingua spagnola, lingua rappresentativa data la cospicua presenza di alunni ispanofoni. In particolar modo si è cercato di far comprendere l'importanza della lingua in sé, piuttosto che ridurre la lingua ad un mero strumento di comunicazione. Partendo dalla lettura di testi in lingua spagnola si cercava di stimolare i bambini alla discussione. Come afferma la docente universitaria Daniela Carpani<sup>21</sup> si è cercato dunque di dare ai bambini un metodo di lavoro produttivo

---

<sup>21</sup> Carpani Daniela e Angela Maltoni, *Con occhi diversi. Potenzialità del curricolo plurilingue sulle ceneri dell'Ilva*, Calvi M. V., Bajini I, Bonomi M., in *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, Milano, Led Edizioni, 2014

nello spagnolo ma anche, in prospettiva, nelle altre lingue, stimolandoli ad individuare elementi noti da cui muovere nel loro percorso di ricerca, a fare attenzione alle ricorrenze e alle somiglianze, a mettersi in condizione di spiegare il perché delle ipotesi elaborate. Ciò che ha fatto registrare un'accresciuta presa di coscienza da parte di tutti gli alunni, senza esclusioni, dell'utilità della riflessione induttiva come mezzo per arrivare a formulazioni generali, dell'importanza di sistematizzare le intuizioni e di usare proficuamente il confronto linguistico fra compagni. Non si sono verificati fenomeni di rifiuto della lingua d'origine per gli alunni ispanofoni, in quanto percepire la propria lingua di origine come materia scolastica era per loro motivo di orgoglio, fatta eccezione per tre alunni, dato che i genitori avevano un atteggiamento negativo nei confronti del mantenimento della lingua d'origine.

La buona prassi scolastica scelta in riferimento alla scuola secondaria di primo grado progetto è il progetto *Colibrì*, realizzato dall'Istituto scolastico La Casa del sole che conta all'incirca 50 % (su un totale di 900 alunni più della metà non sono di nazionalità italiana e 27 sono le nazionalità rappresentate: cinesi, filippini, egiziani, peruviani, boliviani, marocchini, rumeni, albanesi). Gli interventi erano finalizzati al miglioramento dell'inserimento degli studenti con origini non italiane, attraverso lo sviluppo di azioni didattico-educative e formativo-sociali, sollecitazione di una sensibilità interculturale, valorizzazione delle culture, partecipazione sociale delle minoranze culturali, nonché la promozione di una convivenza civile fondata sul dialogo, sullo scambio, sulla solidarietà e sul rispetto reciproco.

Gli obiettivi perseguiti sono i seguenti: stimolare una sensibilità interculturale al fine di sviluppare atteggiamenti positivi e di apertura nei docenti, negli alunni e nelle famiglie italiane e straniere; migliorare l'inserimento e l'integrazione degli alunni di cittadinanza non italiana nella scuola e nella società, garantendo pari opportunità formative, orientare e supportare l'alunno e la famiglia nella scelta della scuola secondaria di secondo grado; promuovere attività di formazione destinate ai docenti e agli operatori scolastici, al fine di elaborare pratiche di accoglienza, metodologie e strumenti innovativi di didattica interculturale; facilitare la collaborazione e la partecipazione attiva delle famiglie alla vita scolastica e orientarle nella conoscenza delle risorse del territorio; individuare, nel contesto scolastico un luogo d'incontro e di scambio culturale, di valorizzazione

personale e professionale condiviso dalle famiglie italiane e straniere in collaborazione con la rete territoriale.

Le strategie includevano modalità di contatto, di coinvolgimento, di raccordo con la presenza costante della scuola: Collegio Docenti, personale Ata, alunni e famiglie e delle persone, mediatori, psicologi, Associazioni del privato sociale e Istituzioni.

Il progetto, destinato agli alunni frequentanti le scuole secondarie di primo grado, si focalizza su due macro aree: integrazione (Area accoglienza/orientamento, Area linguistica/italiano L2) e interazione interculturale (Area formazione/Revisione dei curricoli in chiave interculturale, Area relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico). Il progetto è stato inserito nel POF nell'anno scolastico 2008/2009 e si prefigge lo scopo di migliorare inserimento degli alunni con cittadinanza non italiana sostenendo la valorizzazione e il mantenimento della lingua materna. Più in generale il progetto mira a stimolare una sensibilità interculturale, garantire l'uguaglianza delle opportunità formative, fornire supporto nella scelta della scuola secondaria di secondo grado da frequentare, promozione di attività di formazione dei docenti, coinvolgimento della famiglia nella vita scolastica. In riferimento agli interventi riguardanti l'area linguistica la scuola ha siglato l'accordo VA.L.ORI per l'attivazione di laboratori in lingua araba. L'Istituto inoltre avvalendosi del supporto dell'"Associazione culturale dei cinesi a Milano" organizza laboratori di lingua cinese.

Il progetto *Non uno di meno* (2010/2011) realizzato dalla Provincia di Milano – Assessorato Istruzione e realizzato dal Centro COME della cooperativa Farsi Prossimo mira all'apprendimento dell'italiano L2 non trascurando la tutela della lingua d'origine degli alunni delle scuole secondarie di secondo grado. Oltre all'italiano L2 sono stati fatti interventi per la formazione dei docenti, per la mediazione linguistico-culturale e sportelli di consulenza per scuole e famiglie.

Il Progetto ha incluso la partecipazione di quarantasei scuole, ed è stato promosso dalla Provincia di Milano, Assessorato Istruzione e realizzato dal Centro COME della cooperativa Farsi Prossimo, ed è stato finanziato con il Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi, Azione 2 Annualità 2009. Lo scopo del progetto implica la promozione di un positivo inserimento degli alunni con cittadinanza non italiana, con particolare riferimento ai bisogni linguistici. Gli interventi che sono stati predisposti per sono i seguenti: laboratori di apprendimento dell'italiano come lingua seconda, la

formazione dei docenti, la mediazione linguistico-culturale, lo sportello di consulenza per le scuole e le famiglie. Le scuole superiori prese in esame si sono avvalse in maniera significativa di insegnanti, di strumenti comunicativi e spazi linguistici specializzati. Particolare attenzione viene dedicata alla predisposizione di laboratori L2 per l'apprendimento dell'italiano seconda lingua. Come sostenuto nel volume pubblicato per il resoconto del progetto dal titolo *Non uno di meno* i laboratori hanno l'obiettivo di promuovere l'integrazione socioculturale degli studenti di origine immigrata e di favorire l'incontro con un nuovo sistema scolastico. Sono volti ad integrare il curriculum obbligatorio, in modo da sviluppare l'insieme delle abilità e delle competenze in italiano L2 necessarie per comunicare e per studiare. Le metodologie e gli strumenti della programmazione adottati nella classe plurilingue sono la didattica modulare, la semplificazione e la facilitazione linguistica, le prove test e la multimedialità. Per gli studenti delle superiori la dimensione cognitiva tende a prevalere su quella linguistico-comunicativa, per loro si impone fin da subito la necessità di cogliere i contenuti disciplinari specifici e di verbalizzarli in forma idonea.

Per rispondere a queste complesse esigenze di apprendimento e alla necessità di focalizzare l'attenzione su specifiche abilità, i laboratori di italiano L2 si caratterizzano per la didattica modulare a durata variabile (da 30, 40, 60, 80 ore e oltre), per la diversificazione delle funzioni (accoglienza, sostegno e sviluppo di abilità e competenze), per il profilo linguistico degli studenti coinvolti (neo-arrivati o di più antica permanenza, inseriti nelle classi del biennio o del triennio/ Liv. A1, A2, B1 del QCERL), per la diversa distribuzione temporale (Centro Come, 2011).

Gli strumenti di carattere operativo del Piano dell'Offerta Formativa sono il *Protocollo di accoglienza* e la scheda di passaggio alla scuola secondaria di secondo grado. Il *Protocollo di accoglienza* include, prevalentemente, indicazioni in merito al coinvolgimento dei genitori degli alunni con cittadinanza non italiana e ai laboratori di italiano L2 sia per comunicare che per studiare:

La programmazione delle attività di laboratorio impone di coniugare contenuti, abilità e competenze linguistiche opportunamente mirate all'ambiente di studio, come necessario compendio delle competenze trasversali dell'area dei linguaggi, che sono richieste alla generalità degli studenti e comprendono la padronanza della lingua madre e l'autonomia nella lingua straniera. Per le ragazze e i ragazzi inseriti

nella secondaria superiore i compiti metalinguistici si intrecciano da subito con le sfide degli apprendimenti comuni e la seconda lingua, oltre ad essere lingua di comunicazione, diventa da subito anche lingua attraverso la quale vengono trasmessi concetti, idee, astrazioni. È utile, pertanto, sviluppare una programmazione articolata per unità di apprendimento-insegnamento, che offrono il vantaggio di essere funzionali all'interazione comunicativa, conferendo al tempo stesso un senso globale all'azione linguistica (Favaro G., Papa N., 2009).

L'implementazione del progetto ha previsto la collaborazione con gli enti locali, le istituzioni, il volontariato e il privato sociale ed è fondamentale per la gestione di una scuola multiculturale, difatti <<una stretta ed efficace relazione tra scuola e territorio può infatti sostenere l'inserimento e la partecipazione delle ragazze e di ragazzi immigrati alle attività ludiche, sportive, del tempo libero e a rendere più densa e importante l'interazione con i pari>> (Favaro G., Papa N., 2009). Fondamentale anche la collaborazione con le famiglie, per poter promuovere un patto educativo che dia luogo ad interventi educativi realmente efficaci, in un'ottica di sistema formativo integrato. I genitori costituiscono una risorsa per il mantenimento della lingua d'origine:

Una scuola multiculturale efficace adotta un approccio:

- valorizza la storia, la lingua, i riferimenti culturali di ciascuno;
- programma attività e iniziative di conoscenza delle culture e di scambio culturale;
- riconosce le forme di bilinguismo come un'opportunità e valorizza le lingue di origine;
- è attenta ad accudire, promuovere e facilitare buone relazioni fra pari e a cercare di "ripararle" quando coglie criticità, discriminazioni e distanze;
- previene e decostruisce le rappresentazioni stereotipate degli altri, grazie alle informazioni, le conoscenze, la messa in gioco reciproca;
- integra e arricchisce i contenuti del curriculum con riferimenti e aperture sul mondo: "finestre interculturali" che introducono altri punti di vista;
- è attenta a promuovere linguaggi ed espressioni "mesticce" anche attraverso iniziative a carattere artistico, musicale, teatrale;
- propone percorsi di educazione alla Costituzione e alla con-cittadinanza a partire dalla consapevolezza che oggi è necessario che tutti si allenino

a convivere nelle pluralità. Ad essere cittadini insieme, pur provenendo da contesti e riferimenti differenti. (Favaro G., Papa N., 2009).

## **2.5 Pratiche di inclusione interculturale: verso la definizione di linee guida didattico-interculturali**

L'indagine delle buone prassi inclusive, lette in chiave interculturale, può fornire indicazioni utili in riferimento all'inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana per poter rispondere alle esigenze di un contesto scolastico mutato, nondimeno anche il Consiglio d'Europa mostra notevole interesse per la tematica trattata.

A riguardo il Libro verde, pubblicato il 3 luglio 2008, *Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*, pubblicato dall'Unione europea, ha avviato una consultazione pubblica sulle strategie d'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio. Questo libro nasce dall'esigenza di analizzare le difficoltà che devono affrontare le scuole che si confrontano con un contesto sempre più di matrice multiculturale. I sistemi di istruzione europei hanno dovuto confrontarsi con un aumento progressivo dei bambini provenienti da un contesto migratorio. Nonostante le difficoltà linguistiche, e culturali e una posizione socio-economica debole l'Europa mira a garantire un'istruzione basata sull'equità e la qualità. Le sfide che si presentano nel contesto scolastico riguardano diversi livelli: a livello della classe e della scuola occorre adattarsi alla diversità di lingue materne, di prospettive culturali e competenze, ragion per cui si prospetta la necessità di attingere a nuove competenze pedagogiche e occorre trovare nuovi strumenti per creare collegamenti con le famiglie e le comunità migranti; a livello dei sistemi di istruzione devono essere evitate le disparità tra le scuole dovute alla segregazione secondo criteri socioeconomici.

Come emerso dall'indagine dei progetti analizzati l'intento degli interventi pedagogici implica la creazione di un ethos scolastico inclusivo, al fine di porre le basi per una reale e concreta inclusione degli alunni non italofoni, rendendo significativo l'intervento pedagogico.

Ogni scuola ha il suo ethos, ovvero uno spirito dominante che si esprime anche nei comportamenti dei vari membri all'interno del contesto scolastico. Un ethos è, idealmente, di proprietà della comunità scolastica. Ha una dimensione evidente ed una nascosta, si esprime e si sviluppa meglio attraverso il dialogo condiviso sui valori fondamentali della scuola di comunità ed è più evidente per i visitatori o per il personale nuovo poiché chi è all'interno non si accorge di essere intrappolato entro vecchie

abitudini. Un ethos scolastico dovrebbe essere basato su valori fondamentali concordati, insito nelle strutture e nelle relazioni nella scuola, insito nel curriculum e negli altri metodi di lavoro della scuola, parte integrante delle politiche scolastiche, attuarsi nel rapporto con la più ampia comunità e riflesso nelle pratiche di tutti all'interno della comunità scolastica. Pertanto occorre creare un ambiente comprensivo, equo, in cui venga esaltata la centralità dell'alunno nella sua globalità e in cui venga stimolata la discussione. Una cultura scolastica inclusiva descrive un luogo che apprezza le diversità al suo interno, in quanto l'inclusione in materia di istruzione è un aspetto dell'inclusione nella società, si occupa di promuovere il sostegno reciproco nelle scuole, tra le scuole e tra le scuole e comunità, non considera la diversità come un problema da superare, ma come una ricca risorsa per sostenere l'apprendimento per tutti, si occupa di migliorare le scuole per il personale, nonché per gli alunni e comporta l'autoriflessione in materia di cultura, di politiche, di prassi scolastiche in modo da rispondere alla diversità degli alunni.

Il sostegno di un ethos inclusivo mira alla promozione della partecipazione di tutti gli alunni, onde evitare insuccessi scolastici, ed implica il coinvolgimento attivo dei discenti quali protagonisti del proprio apprendimento.

A scuola, o nell'istituzione scolastica, è fondamentale una cultura condivisa e valori che propongono atteggiamenti positivi verso l'accoglienza della diversità degli alunni in classe e l'accoglienza della diversità delle esigenze scolastiche. Tale cultura condivisa: include tutti i membri: gli studenti, le loro famiglie, gli insegnanti e il personale scolastico e la comunità locale; è guidata da dirigenti di gestione del sistema scuola e/o scolastici che sono favorevoli all'inclusione, che pensano in modo chiaro lo sviluppo della scuola, affidano compiti e si assumono la responsabilità per accogliere la diversità nella propria scuola. Le culture organizzative che sono d'appoggio alla scuola inclusiva sono: tutte quelle prassi che evitano ogni forma di emarginazione e promuovono una scuola per tutti, offrendo uguaglianza di opportunità educative a tutti gli studenti; una cultura del lavoro di gruppo e l'apertura al partenariato con i genitori insieme agli approcci didattici interdisciplinari; prassi didattiche che accolgono la diversità che sono considerate didattiche di qualità per tutti gli alunni, piuttosto che per specifici gruppi di alunni<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva Raccomandazioni Politiche*, Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli alunni Disabili, 2009

Dall'approfondimento delle buone prassi scolastiche inclusive volte al mantenimento della lingua e cultura d'origine emerge l'importanza dell'educazione alla cittadinanza democratica, in una società sempre più caratterizzata dalla compresenza di persone con origini culturali differenti. I temi chiave riguardano diversità e inclusione, uguaglianza e giustizia sociale, democrazia e partecipazione attiva, diritti umani e responsabilità sociali. La scuola ha il compito di accogliere tutti i tipi di diversità, nondimeno persone provenienti da diverse tradizioni etniche. L'educazione alla cittadinanza democratica favorisce lo sviluppo della comprensione reciproca, della tolleranza tra i popoli, della solidarietà, del dialogo interculturale. L'educazione alla cittadinanza democratica include, l'educazione civica, storica, politica e dei diritti umani e contribuisce alla formazione dei futuri cittadini dotati di capacità critica e capaci di gestire un contesto plurale e multiculturale. Tale educazione sostiene gli studenti nella comprensione dell'attuale situazione mondiale, promuovendo la conoscenza e il rispetto delle diverse culture.

Il pedagogista Antonio Nanni (2005). pone al centro dell'educazione la preoccupazione di formare un cittadino democratico planetario, una persona che abbia coscienza civica, una cultura della legalità, rispetto delle regole (anche a livello europeo e internazionale). La scuola deve attivarsi anche come soggetto sociale, capace di entrare in contatto con i problemi della vita collettiva, interagendo con gli attori in gioco dentro e fuori la scuola. Il nuovo approccio riguardante l'educazione interculturale si sforza di rispondere a questi interrogativi. E tende a fare in modo che gli studenti imparino a comprendere le problematiche mondiali, fornendo loro le conoscenze, le competenze, i valori e i comportamenti di cittadini del mondo per affrontare sfide globali. In questi termini l'educazione interculturale rappresenta un processo di progresso individuale e collettivo, aperto alla trasformazione e all'auto-trasformazione. Si tratta di una pratica sociale, ma anche di una preparazione permanente alla vita, in cui, l'acquisizione di competenze effettive e di esperienze emozionali per l'analisi della realtà e per il pensiero critico trasforma gli studenti in attori sociali attivi.

In questo contesto l'educazione dovrebbe fornire le chiavi di lettura che consentono una valutazione realistica dei problemi d'attualità del nostro mondo, senza ricorrere a immagini negative. Alcuni chiedono che l'elaborazione dei programmi educativi scolastici offra maggiori possibilità di discutere in modo creativo e razionale varie

prospettive di un avvenire alternativo. Gli orientamenti contemporanei promuovono, in tal senso, programmi innovativi, già adottati da diversi paesi, che lasciano spazio a prospettive più flessibili ed aperte, nella misura in cui presentano nuovi contenuti e utilizzano metodi attivi e nuove risorse. L'educazione interculturale si inserisce in questi orientamenti (North South Centre of the Council of Europe, 2012).

L'educazione interculturale si configura come disciplina trasversale e <<fonda i suoi metodi e i suoi contenuti nel vissuto delle culture di cui i soggetti stranieri (adulti, adolescenti o bambini) sono portatori, ne esalta le dimensioni materiali, culturali soggettive tenendo conto degli apporti che possono giungere da varie discipline>> (Giusti M. 2012, p.24).

Le competenze promosse nei progetti sono il pensiero critico, il riconoscimento degli stereotipi e dei pregiudizi, le competenze interculturali nella comunicazione, il dialogo, l'empatia, capacità di far fronte alla complessità.

L'apprendimento promosso implica un processo non basato sul contenuto, piuttosto sul processo, passando da un'ottica culturacentrica ad una dimensione puerocentrica.

Dall'analisi dei progetti si rileva una didattica interculturale che mira ad accogliere le diverse esigenze degli alunni non italofofoni ed attenta alla diversificazione delle strategie di insegnamento.

La didattica interculturale per l'integrazione è chiamata a: creare condizioni idonee perché soprattutto i minori stranieri trovino l'habitat di accoglienza più adatto rispetto ai climi psicologici, e ad accentuare le preoccupazioni per i dispositivi di facilitazione dell'apprendimento linguistico, a promuovere attività di apprendimento disciplinare.

Didattica interculturale significa anche introdurre nelle classi, a seconda degli ordini di scuola: una sistematica attenzione per tutto ciò che comporta la considerazione dello straniero come povero e oggetto di interventi assistenziali, il maggior numero di esempi che evocano la mondialità dei processi in atto, argomenti che richiamino il prestigio delle culture afroasiatiche ed islamiche valorizzazione della lingua del paese di origine attraverso prodotti letterari e poetici.

La didattica interculturale si presenta come invito alla: scoperta che le differenze esistono e sono un fattore positivo, ricerca dei motivi che generano distanze, individuazione di pregiudizi e stereotipi, partecipazione extrascolastica ad ogni occasione di confronto tra culture, organizzazione dei corsi specifici sulle altre visioni filosofiche e religiose del

mondo, promozione di scambi culturali, presentazione di temi guida rinvenibili nelle culture più diverse: i temi del viaggio, delle peregrinazioni, della nostalgia, delle radici, dello straniero.

La didattica interculturale tenta di mettere in luce corrispondenze e differenze, ciò che è comune a tutti e ciò che è dissimile. La pedagogia interculturale deve trovar spazio nella scuola (Demetrio D. – Favaro G, 1992).

Insegnamento caratterizzato dalla cooperazione, in quanto gli insegnanti si avvalgono del supporto dei genitori, di docenti universitari, di mediatori culturali.

Qualsiasi tipo di progetto pedagogico che possa ritenersi significativo dovrebbe prevedere il coinvolgimento di tutti i membri del plesso scolastico.

È esemplificativo a riguardo il riferimento al sistema formativo integrato, in quanto ogni progetto ha previsto il coinvolgimento dell'extrascuola.

Occorre sviluppare un approccio interculturale all'educazione e all'insegnamento:

Si può quindi parlare di approccio interculturale all'educazione e all'insegnamento quando si comunica rispetto e valorizzazione della diversità, tolleranza e apertura, insieme a uno spirito critico e alla ricerca di valori comuni, superando un atteggiamento relativistico che impedisce il dialogo [...] La <<scuola interculturale>> è la scuola in cui una visione nuova delle relazioni tra le culture modifica e trasforma la struttura stessa dell'organizzazione, i metodi di insegnamento e di formazione, le relazioni tra insegnanti, alunni e famiglie, la prospettiva con cui guardare ai saperi e alle discipline. Le misure specifiche di accoglienza agli alunni immigrati, tra cui l'insegnamento della lingua d'origine e il sostegno allo studio, entrano a far parte di un quadro complessivo di attenzione alle differenze personali e di gruppo, ma non costituiscono un obiettivo in sé. Infine interculturale è la scuola che non rinuncia a coniugare obiettivi di apertura e valorizzazione delle differenze con la possibilità per tutti di apprendere competenze approfondite nella L2, maturare un senso di appartenenza al Paese, conseguire buoni rendimenti. (Santerini M., 2010, p. 16).

Il tema dell'inclusione è pregnante anche nelle realtà internazionali. A tal proposito è interessante far riferimento al professore neozelandese, David Mitchell (2006), che si occupa proprio di *inclusive education*. Dai suoi studi si possono trarre delle indicazioni significative per il settore di interesse. Egli individua 24 strategie significative, che

riguardano interventi educativi e che prendono in considerazione tre aree: il contesto di apprendimento, le strategie cognitive e le strategie comportamentali. A queste tre macrocategorie si aggiungono: la valutazione formativa e il feedback, e la revisione e pratica; le tecnologie assistive (tecnologie realizzate appositamente per rendere accessibili e usabili i prodotti informatici stessi, hardware o software, anche a persone diversamente abili), la comunicazione aumentativa alternativa, e l'opportunità di apprendere. In particolar modo le ventiquattro strategie individuate da David Mitchell sono le seguenti: inclusive education (educazione inclusiva); cooperative group teaching (insegnamento all'apprendimento cooperativo); peer tutoring (tutoraggio tra pari); collaborative teaching (insegnamento collaborativo); parent involvement (coinvolgimento dei genitori); school culture (cultura della scuola); school-wide positive behavior support (promozione di comportamenti positivi a livello di scuola); indoor environmental quality (qualità dell'ambiente interno); classroom climate (clima della classe); social skill training (insegnamento di abilità sociali); cognitive strategy instruction (insegnamento di strategie cognitive); self-regulated learning (apprendimento autoregolato); mnemonics and other memory strategies (strategie e tecniche di memoria); reciprocal teaching (insegnamento reciproco); phonological awareness (consapevolezza ed elaborazione fonologica); cognitive behavioural therapy (terapia cognitivo-comportamentale); behavioural approaches; (approcci comportamentali); functional behavioral assessment (analisi funzionale del comportamento); direct instruction (istruzione diretta); review and practice (revisione e pratica); formative assessment and feedback (valutazione formativa e feedback); assistive technology (tecnologia assistiva); augmentative and alternative communication (comunicazione aumentativa e alternativa); opportunities to learn (opportunità per apprendere).

Lo studioso, nelle sue ricerche, prende in considerazione la strategia evidence based (espressione utilizzata spesso nella letteratura scientifica per delineare approcci metodologici scientificamente affidabili) definendola come “una strategia di apprendimento chiaramente specificata che, in ricerche controllate, è risultata essere efficace nel determinare i risultati desiderati in una specifica popolazione di studenti”. Questa prospettiva fa riferimento alla concezione secondo cui le decisioni inerenti l'ambito educativo debbano essere assunte e giustificate sulla base delle conoscenze che

la ricerca empirica offre in merito alla minore o maggiore efficacia delle differenti opzioni didattiche.

## Terzo capitolo: Il ruolo del docente nelle scuole multiculturali: verso un'educazione al pensiero riflessivo

### 3.1 La formazione dell'insegnante nella classe multiculturale

La presenza di alunni provenienti da un contesto migratorio ha avuto, e sta avendo, un forte impatto sul sistema scolastico italiano. La scuola rappresenta il luogo privilegiato per l'inclusione delle diversità, in quanto <<deve svolgere un ruolo di primo piano nel creare una società indirizzata verso l'integrazione>> (Commissione delle comunità europee, Bruxelles, 2008).

Come è emerso dall'indagine delle *buone prassi*, la qualità dell'inclusione scolastica degli studenti con cittadinanza non italiana è influenzata notevolmente dalle competenze professionali dei docenti. Nel *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019* (MIUR, 2016), in riferimento all'inclusione interculturale, le indicazioni fornite ai docenti riguardano preminentemente l'educazione all'interculturalità, l'educazione alla cittadinanza globale, le relazioni tra scuola e famiglie straniere, nonché lo sviluppo del pensiero critico, del dialogo interculturale e interreligioso.

| Target                                   | Azioni formative  | Soggetti da coinvolgere   | Quando                  |
|--|---|---|-------------------------|
| Docenti di ogni ordine e grado di scuola | Formazione di figure di coordinamento per programmi di accoglienza, integrazione e animazione culturale e scambi internazionali   | Almeno 5 docenti per scuola (24.000)                                      | A partire dal 2017      |
| Docenti di ogni ordine e grado di scuola | Team di docenti per sperimentare percorsi di integrazione multiculturale, mediazione e dialogo culturale e itinerari di didattica integrata   | Almeno 5 docenti per scuola (52.000)                                      | A partire dal 2017      |
| Docenti di ogni ordine e grado di scuola | Italiano come Lingua Seconda e valorizzazione del plurilinguismo  | 20,000 (sulla base di almeno 28,000 studenti con difficoltà linguistiche) | A partire dal 2017      |
| Docenti di ogni ordine e grado di scuola | Competenze di cittadinanza e cittadinanza globale (coordinamento)   | Almeno 5 docenti per scuola (24.000)                                      | A partire dal 2017      |
| Docenti di ogni ordine e grado di scuola | Competenze di cittadinanza e cittadinanza globale: parità di genere, educazione ambientale, educazione alimentare e corretti stili di vita, cittadinanza scientifica, legalità e cittadinanza attiva ecc. | Almeno 10 docenti per scuola (85,000)                                     | A partire dal 2016/2017 |

Fonte Miur

Le priorità enucleate nel suddetto *Piano* (MIUR, 2016) riguardano tre macro aree: competenze di sistema, competenze per il ventunesimo secolo e competenze per una

scuola inclusiva. Le competenze di sistema includono l'autonomia didattica e organizzativa, la valutazione e miglioramento, la didattica per competenze e innovazione metodologica. La seconda area ingloba le lingue straniere, le competenze digitali e i nuovi ambienti per l'apprendimento, l'alternanza scuola/lavoro. Le competenze per una scuola inclusiva implicano interventi formativi in materia di integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale, inclusione e disabilità, coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile.

In particolar modo, in riferimento alla priorità *integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale*, al fine di rendere una scuola realmente inclusiva, la formazione dei docenti dovrebbe essere improntata ad un approfondimento in merito all'insegnamento dell'italiano agli alunni con cittadinanza non italiana, pertanto viene richiesto loro di dotarsi di competenze glottodidattiche e specialistiche e competenze di cittadinanza globale. Si rende necessaria l'acquisizione di competenze specifiche di educazione alla interculturalità:

La formazione degli insegnanti non deve essere di tipo esclusivamente specialistico, ma guarda anche ai temi dell'educazione all'interculturalità e alla cittadinanza globale, supporta la ricchezza e l'efficacia delle relazioni tra scuola e famiglie straniere, sviluppa la sensibilità e la consapevolezza professionale in ordine all'accoglienza, alla peer education, all'orientamento scolastico e professionale.  
(MIUR, 2016)

Tale *Piano* è stato predisposto per fornire un quadro comune agli interventi di formazione definendo le priorità della formazione stessa, sottolineando l'importanza della qualità dei percorsi formativi, della valorizzazione dell'innovazione continua, della collaborazione a tutti i livelli del sistema scolastico, del lavoro in rete e la creazione di un sistema di sviluppo professionale continuo:

L'investimento strategico sulla formazione permanente risponde in primo luogo ad esigenze nazionali, legate alla modernizzazione del sistema Paese all'interno della comunità internazionale, come, ad esempio, l'acquisizione di competenze nelle lingue straniere e di competenze digitali. In secondo luogo, l'arricchimento del profilo professionale dei docenti è strettamente correlato al miglioramento del

sistema di istruzione e all'adeguamento dell'offerta formativa della singola scuola ai bisogni educativi espressi dalla popolazione scolastica e dal territorio, in una società caratterizzata dalla complessità e da una sempre maggiore diversificazione (MIUR, 2016).

Le buone *prassi inclusive*, prese in esame in questa ricerca, dimostrano il ruolo strategico dei docenti in materia di inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana.

A riguardo il Miur enuclea, tra le linee strategiche per una *buona scuola*, la documentazione delle esperienze attraverso la creazione di banche di materiali didattici e di *buone pratiche* a partire da quelle presenti nei percorsi già realizzati per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali e si pone l'obiettivo di <<fornire ai docenti un quadro teorico consistente e mostrare esempi e modelli significativi, immediatamente applicabili, favorendo la correlazione tra attività curricolari e situazioni di realtà>> (MIUR, 2016).

Una delle priorità enucleate dal Miur nell'*Atto di indirizzo* per l'anno 2016 riguarda la formazione permanente del personale scolastico, volta alla crescita professionale:

per poter assicurare agli studenti il trasferimento di conoscenze e competenze al passo con i tempi è assolutamente necessario che anche coloro che sono responsabili di tale trasferimento, cioè i docenti, siano a loro volta adeguatamente e costantemente formati e aggiornati. (MIUR, 2016)

La formazione degli insegnanti deve includere lo sviluppo di competenze per la predisposizione di piani educativi personalizzati, una capacità di valutazione che tenga conto dei criteri valutativi e del percorso di adattamento al nuovo contesto scolastico, lo sviluppo della sensibilità culturale e delle conoscenze specifiche che possono favorire l'educazione all'interculturalità e alla cittadinanza globale, lo sviluppo della conoscenza e della storia delle culture, le competenze storico-religiose, lo sviluppo del pensiero critico, del dialogo (interculturale e interreligioso) del rispetto e della mutua comprensione (MIUR, 2016).

Gli attuali processi di globalizzazione e la conseguente configurazione in senso multiculturale pongono gli insegnanti di fronte alla necessità di dotarsi di una formazione interculturale. Per sviluppare buone relazioni ed una pratica inclusiva è fondamentale fornire maggiore formazione e supporto per studenti, insegnanti, dirigenti scolastici

superiori e altri soggetti partecipanti alla formazione, consentendo loro di sentirsi più sicuri nell'esplorare questioni controverse, in particolare quelli inerenti l'identità, la diversità e il conflitto.

Il profilo del docente inclusivo implica la capacità di adottare approcci didattici eterogenei, in relazione alle esigenze degli alunni con cittadinanza non italiana. In considerazione di quanto affermato appare di assoluto rilievo la diversificazione delle modalità di apprendimento delle lingue, in quanto padroneggiare una lingua è un fattore determinante per il successo scolastico e per un positivo inserimento.

La pedagoga Graziella Favaro ha proposto *Dieci attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità*, esplicitate durante il convegno nazionale dei Centri Interculturali S-Sconfini Plurilingui (Pavia 2014), utili per gli insegnanti ai fini di una corretta progettazione di interventi educativo-didattici in materia di apprendimento linguistico: la necessità di avere un piano nazionale di riferimento per la formazione linguistica oltrepassando la logica di azioni sparse e frammentate, diffondere l'italiano di prossimità per gli alunni NAI; la necessità di interventi specifici e puntuali, una valutazione che risulti coerente ed equa; l'attenzione allo sviluppo linguistico dei più piccoli; l'apprendimento della lingua scritta; imparare e insegnare la lingua di scolarità, conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle classi; la formazione degli insegnanti e lo scambio di pratiche e materiali.

Nella scuola multiculturale, ogni giorno i docenti si trovano a dover fare delle scelte, rivedere la programmazione, facilitare i contenuti, sollecitare la presa di parola di ciascun discente, valutare i progressi di ciascuno e stabilire i successivi traguardi. L'italiano che include richiede di poter contare su insegnanti consapevoli del compito e formati, rispetto ai temi dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, sia per comunicare che per studiare.

La formazione dei docenti, iniziale e in itinere, e l'accesso alle risorse didattiche e alle buone pratiche sono le due condizioni di base per un progetto di educazioni linguistiche nel tempo della pluralità.

Non ci si apre alle differenze se non ci si lascia attraversare anche dalla pluralità delle lingue e se non si è attenti alle interazioni fra parlanti nativi e allocti. Perché ci sia parola ci deve essere relazione.

In proposito, sono interessanti riferimenti internazionali, tra i quali la teoria del *Transitional bilingual education*, secondo la quale i bambini acquisirebbero fluentemente una seconda lingua attraverso il veicolo della lingua madre. È un tipo di programma adottato in America per consentire agli studenti stranieri l'acquisizione graduale dell'inglese quale seconda lingua, evitando di perdere competenze nella loro lingua madre. In un primo momento seguono le lezioni in lingua madre e si dedicano solo alla scrittura e alla grammatica inglese, per poi passare all'apprendimento in lingua inglese. Altro programma inerente il bilinguismo è il *Two-way Bilingual Education*, ovvero i bambini appartenenti ad una minoranza linguistica possono beneficiare di insegnamenti sia nella lingua madre che in lingua inglese.

Questi esempi rappresentano spunti di riflessione per il contesto scolastico italiano. In questa ricerca non si sostiene un'educazione separata degli alunni autoctoni e degli alunni con cittadinanza non italiana in riferimento all'importanza dell'apprendimento nella *socializzazione* (Piaget, 1967), considerando piuttosto l'importanza dell'*Integrated Education*, ovvero un'educazione volta ad appianare le divergenze tra fazione cattolica e protestante, diffusa modestamente in alcune scuole irlandesi. In queste scuole si supporta la convivenza di due gruppi molto distanti tra loro, contribuendo a promuovere i concetti di tolleranza e rispetto delle differenze, attraverso un continuo scambio di idee e attraverso la discussione in merito a tematiche delicate, perché il confronto permette di sfatare pregiudizi e stereotipi, non negando eventuali problemi, ma affrontandoli con il supporto del sistema formativo integrato che dà adito ad un approccio definito *Whole School* (Lynagh N.- Potter M., 2005), ovvero un approccio che include non solo gli insegnanti ma anche la comunità scolastica, i genitori, gli enti territoriali, per promuovere l'inclusione scolastica.

Questo approccio supporta tutta la scuola nella gestione della diversità in modo efficace e sfruttando il principio di inclusività.

Un "whole school approach" è una dichiarazione della filosofia educativa della scuola, dei suoi obiettivi e delle modalità per raggiungerli. In termini pratici, questo può essere descritto come un piano della scuola, una risorsa scritta che facilita un coordinato sviluppo all'interno della comunità scolastica.

Tale documento può essere concretizzato solo tramite un processo interattivo e collaborativo di dialogo all'interno della comunità scolastica più ampia, che è continuamente insito nella pratica e nell'apprendimento.

Il *whole school approach* dovrebbe contenere alcuni principi fondamentali al suo interno: l'impegno verso un ethos/cultura basati sull'equità, diversità e interdipendenza, opportunità di coinvolgimento di tutta la comunità scolastica nello sviluppo e nei processi di pianificazione, sistemi di monitoraggio e di valutazione per misurare l'efficacia e l'apprendimento all'interno dell'approccio (Lynagh N.- Potter M., 2005).

Per creare una comunità di apprendimento inclusiva bisogna ripensare anche l'insegnamento delle varie discipline, quindi anche la storia: "the formal history curriculum claims a mediating role in a divided society, by encouraging teachers to seek opportunities for students to examine how their identity has been shake, to explore shared and distinct aspects of cultural heritage, to understand and respect others, and to challenge prejudice and stereotypes".

Questi riferimenti sono significativi poiché conferiscono importanza alla lingua madre e alla cultura di appartenenza dei bambini venuti da lontano.

Il movimento *Integrated Education*, rappresenta il primo passo verso la fondazione delle *Integrated Schools*, ovvero scuole integrate o "miste", che consentono di estrapolare informazioni utili anche per il sistema scolastico italiano sempre più multietnico. Infatti le scuole integrate sono nate con l'intento di risolvere il dissidio tra comunità cattolica e comunità protestante in Irlanda del Nord educando i bambini insieme attraverso delle *pratiche didattiche inclusive*. Lo stesso principio può essere utilizzato nella nostra scuola che si trova ad accogliere bambini provenienti da altri paesi con una tradizione completamente differente dalla nostra.

È necessario riflettere anche nel panorama scolastico italiano, dato che il mondo sta diventando sempre più globalizzato e le nostre scuole accolgono sempre più alunni stranieri che hanno diritto di poter raggiungere le stesse competenze dei loro compagni italiani. Una certa enfasi è posta sulla formazione permanente dello staff e in particolare degli insegnanti, a cui sono affidate le sorti del processo educativo. Per essere degli *inclusive teachers* occorre sapersi mettere in gioco, avere il coraggio di comprendere i bisogni degli alunni ed adeguarsi a questi, ma anche saper individuare e correggere ciò che non va.

Le pratiche didattiche che realizzano l'apprendimento inclusivo sono state raccolte, sistematizzate e spiegate, con molti esempi relativi al "che cosa fare" in classe, nel volume *Joined-up: Developing Good Relations in the School Community* (2005). Si tratta di un vero e proprio manuale operativo, che è stato tradotto in arabo e distribuito anche nelle scuole palestinesi. L'obiettivo è quello di creare una «comunità di apprendimento inclusiva», anche perché «l'inclusione in educazione è un aspetto dell'inclusione nella società». In estrema sintesi, le principali strategie riguardano la costruzione di un generale ethos inclusivo, che pervada tutta la scuola; la creazione di un ambiente di apprendimento positivo, sicuro e democratico, anche attraverso il lavoro in gruppi; l'opportunità di affrontare i cosiddetti «controversial issues», quei temi scottanti che coinvolgono idee e valori collegati alle identità delle rispettive comunità. Tali temi non vanno ignorati, ma esplorati, con le dovute cautele e tenendo fermi gli obiettivi prefissati, nonché sapendo gestire i risvolti emozionali (ansia, paura, conflitto) ad essi collegati e gli imprevisti che possono verificarsi, come una domanda improvvisa o un evento relazionale che spezza e modifica il lavoro programmato. Una certa importanza è attribuita anche alla valutazione delle attività e all'autovalutazione.

Il settore integrato nordirlandese può costituire «un modello di inclusione» e fornisce vari esempi concreti di «buone pratiche inclusive». Tali pratiche sono utilizzabili anche in altri contesti, dato che le società occidentali sono sempre più multietniche ed esposte a conflitti di varia natura.

I risultati del progetto di ricerca biennale *Integrating Education* (2005-2007), che ha coinvolto 61 scuole, integrate e non, sono incoraggianti e dimostrano tutto il potenziale delle azioni pianificate. I tanti elementi positivi individuati sono stati sintetizzati da Terry McMackin nei seguenti punti di forza: apertura nei confronti della diversità; centralità dell'inclusione nell'ethos generale della scuola e nelle pratiche didattiche; volontà di correre dei rischi nell'essere inclusivi; capacità di gestire le differenze; sviluppo dell'empatia; adozione di strategie curriculari; formazione permanente degli insegnanti e di tutto lo staff; capacità di dare voce all'alunno; coinvolgimento dei genitori e degli amministratori scolastici; adozione di ulteriori atteggiamenti di rispetto della diversità, con pianificazione scolastica dell'inclusione e tolleranza zero verso episodi di razzismo e bullismo.

Il primo *Statement of Principles* del NICIE, Northern Ireland Council for Integrated Education inizia con la *Declaration of ethos*: <<The integrated school provides a learning environment where children and young people from Catholic and Protestant backgrounds, as well as those of other faiths and none, can learn with, from and about each other. The promotion of equality and good relations extends to everyone in the school and to their families regardless of their religious, cultural or social background. Integrated education is value-driven and child centred. It is delivered through a holistic approach with an emphasis on developing every aspect of a child's or young person's potential . Una delle sezioni seguenti si intitola "Context" ("Contesto"): "The history of Northern Ireland is one marked by prejudice and intolerance. It is a society divided politically, religiously, culturally and economically, where ignorance of those who are different has led to sectarian violence and strife. The current Peace Process reminds us that change is possible through dialogue and negotiation. At the same time the influx of newcomers from other parts of the world brings with it the challenge of enhanced ethnic diversity, demonstrating that Northern Ireland cannot afford to remain isolated and trapped in time. The 21st century therefore brings hope for the future, despite being burdened by the legacy of the past. Communities now find themselves in transition, feeling their way cautiously towards equality and sharing but still troubled by old loyalties and beliefs. At the core of their journey lies the need to create shared spaces where all have the opportunity to live, learn and grow together in understanding, rather than mistrust >>. Un'altra sezione è denominata *Definition* (definizione): <<In the spirit of promoting a better and shared future, the friends and supporters of the Northern Ireland Council for "Integrated Education" define Integrated Education in the Northern Ireland context as: "Education together in a school of children and young people drawn mainly from the Protestant and Catholic traditions, with the aim of providing for them an excellent education that gives recognition to and promotes the expression of these two main traditions. The integrated school, while essentially Christian in character, welcomes those of all faiths and none, and seeks to promote the worth and self-esteem of pupils, parents, staff, governors and all who are affected by the presence of the school in the community. The core aim is to provide children and young people with a caring and enhanced educational experience thus empowering them as individuals to affect positive change in a shared society". In

seguito abbiamo la parte che ha per titolo “Affirmation” (affermazioni) ed è composta da quattro asserzioni:

- Parents, together with their children, have rights in determining the nature of each child’s education as set out in the “European Convention on Human Rights” (Human Rights Act, 1998) and the “United Nations Convention on the Rights of the Child”.
- Children and young people of all religious, social and cultural backgrounds, regardless of ability, race, gender or sexual orientation have a right to an education which respects and gives expression to their individual identities, while providing opportunities for them to explore the diversity of the world in which they live .
- In an inherently segregated and contested society, children and young people can learn to respect difference more effectively when they are afforded the opportunity to have meaningful and sustained engagement with those who are different from themselves.
- Young people should be encouraged to recognize those less fortunate than themselves, the oppressed and victims of injustice .

Nello *Statement* vengono enucleati quattro principi fondamentali dell’educazione integrata, ovvero l’uguaglianza, la fede e i valori, il coinvolgimento delle famiglie e la responsabilità sociale, in considerazione del *Whole School Approach*, paragonabile al nostro sistema formativo integrato.

Nel documento *Principi Guida per la qualità dell’istruzione nelle classi comuni: Raccomandazioni didattiche* si ritiene che i docenti debbano possedere le competenze utili ad accogliere le diversità degli alunni. Nel periodo della formazione iniziale e durante l’aggiornamento in servizio, i docenti vanno incoraggiati ad acquisire le competenze, le conoscenze e le capacità che gli daranno la fiducia necessaria ad affrontare le diverse esigenze dei discenti (European Agency for Special needs and Inclusive Education, 2012).

La normativa degli ultimi anni ha proposto il superamento di una figura docente ancorata ad un tipo di insegnamento frontale ed esecutivo, in quanto l’eterogeneità degli studenti ha imposto la flessibilità curricolare integrando aspetti teorici ed elaborazione di esperienze concrete.

Ne emerge l'importanza della formazione in servizio degli insegnanti. La Legge 107/15 sancisce che <<la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale>>. Nell'art. 61 *Formazione in servizio*<sup>23</sup> del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del comparto scuola si constata che <<la formazione costituisce una leva strategica fondamentale per lo sviluppo professionale del personale, per il necessario sostegno agli obiettivi di cambiamento, per una efficace politica di sviluppo delle risorse umane attraverso qualificate iniziative di prima formazione e di formazione in servizio, di mobilità, riqualificazione e riconversione professionale, nonché di interventi formativi finalizzati a specifiche esigenze. La formazione si realizza anche attraverso strumenti che consentono l'accesso a percorsi universitari, per favorire l'arricchimento e la mobilità professionale mediante percorsi brevi finalizzati ad integrare il piano di studi con discipline coerenti con le nuove classi di concorso e con profili considerati necessari secondo le norme vigenti>>:

A tal proposito la formazione in servizio dell'insegnante deve essere improntata alla sperimentazione e all'innovazione.

Interessante a riguardo l'indagine condotta dall'ISTAT, in collaborazione con il MIUR, basata su un campione di scuole secondarie di primo e secondo grado statali con almeno 5 alunni stranieri, in relazione alla tematica inerente l'integrazione delle seconde generazioni con background migratorio.

È fondamentale la disamina della percezione, dei comportamenti delle opinioni dei docenti per poter comprendere i progressi fatti in materia di inclusione scolastica. Tra gli aspetti presi in esame figura la percezione quantitativa del fenomeno da parte degli insegnanti, ovvero quanto è interessata la scuola dalla presenza di alunni stranieri?

La risposta dei 13615 insegnanti, seguiva l'incidenza della popolazione scolastica straniera. Rilevante notare che, anche nel caso di una presenza reale pari o inferiore al 5%, ci sia una quota cospicua di insegnanti con la percezione che la propria scuola sia abbastanza (42,6%) o molto coinvolta (12,2%) dalla presenza straniera.

---

<sup>23</sup> Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del comparto scuola per il quadriennio normativo 2002-2005 e il primo biennio economico 2002-2003 Capo IV - La formazione

**Tab. 7.1 - Percezione dei docenti della presenza di alunni stranieri nella propria scuola per incidenza\* di stranieri nella scuola, 2015 (per 100 docenti appartenenti a scuole con la stessa incidenza di stranieri)**

| Incidenza degli stranieri* | Quanto è interessata la scuola dalla presenza di alunni stranieri? |             |             |             | Totale       |
|----------------------------|--|-------------|-------------|-------------|--------------|
|                            | Per niente   | Poco        | Abbastanza  | Molto       |              |
| Da 0,0 a 5,0%              | 1,5  | 43,8        | 42,6        | 12,2        | 100,0        |
| Da 5,1 a 10,0%             | 0,6  | 25,2        | 54,7        | 19,4        | 100,0        |
| Da 10,1 a 20,0%            | 0,2  | 11,4        | 57,6        | 30,9        | 100,0        |
| Più del 20,0%              | -  | 2,2         | 34,3        | 63,5        | 100,0        |
| <b>Totale</b>              | <b>0,9</b>   | <b>30,0</b> | <b>47,9</b> | <b>21,2</b> | <b>100,0</b> |

Fonte: Istat, Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni

Considerando la variabile territoriale, si registra la maggiore incidenza della risposta “molto” nelle aree del Centro Nord, anche se è da rilevare che nel Mezzogiorno per le risposte “per niente” e poco” la percentuale è inferiore al 40%.

**Tab. 7.2 - Percezione dei docenti della presenza di alunni stranieri nella propria scuola per ripartizione geografica, 2015 (per 100 docenti appartenenti a scuole della stessa zona)**

| Ripartizioni geografiche | Quanto è interessata la scuola dalla presenza di alunni stranieri? |             |             |             | Totale       |
|--------------------------|--|-------------|-------------|-------------|--------------|
|                          | Per Niente   | Poco        | Abbastanza  | Molto       |              |
| Nord                     | 0,6  | 26,5        | 46,1        | 26,8        | 100,0        |
| Centro                   | 0,5  | 21,9        | 52,0        | 25,6        | 100,0        |
| Mezzogiorno              | 1,3  | 35,6        | 48,1        | 15,0        | 100,0        |
| <b>Totale</b>            | <b>0,9</b>   | <b>30,0</b> | <b>47,9</b> | <b>21,2</b> | <b>100,0</b> |

Fonte: Istat, Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni

L'indicazione ministeriale che pone il limite percentuale del 30% in riferimento alla presenza degli alunni non italo-foni non viene condivisa da circa la metà dei docenti intervistati, i quali preferirebbero abbassare la soglia al 20%.

**Tab. 7.3 - Opinioni dei docenti sulla quota massima di alunni stranieri per ogni classe dichiarata per incidenza di stranieri nella propria scuola, 2015 (per 100 docenti appartenenti a scuole con la stessa incidenza di stranieri)**

| Incidenza degli stranieri* | Quota massima di alunni stranieri per classe |                 |                 |                 | Totale       |
|----------------------------|--|-----------------|-----------------|-----------------|--------------|
|                            | No   | Non più del 20% | Non più del 30% | Non più del 50% |              |
| Da 0,0 a 5,0%              | 28,8   | 51,7            | 14,9            | 4,6             | 100,0        |
| Da 5,1 a 10,0%             | 26,7   | 50,9            | 17,9            | 4,6             | 100,0        |
| Da 10,1 a 20,0%            | 24,3   | 47,7            | 22,6            | 5,4             | 100,0        |
| Più del 20,0%              | 26,1   | 40,6            | 24,0            | 9,2             | 100,0        |
| <b>Totale</b>              | <b>27,2</b>                                  | <b>50,0</b>     | <b>17,8</b>     | <b>5,0</b>      | <b>100,0</b> |

\*L'incidenza è ottenuta come rapporto tra il numero di stranieri iscritti nella scuola e il totale di alunni. Elaborazione su dati Miur

Fonte: Istat, Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni

Gli insegnanti ritengono che la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana rappresenti un fattore positivo, difatti il 74,4% dichiara che tale fenomeno “consente ai ragazzi di crescere con meno pregiudizi”, “consente di arricchire la didattica con esperienze interculturali” e “permette di avvicinarsi alla conoscenza di culture”. La percezione negativa è stata espressa dal 3,6 % dei docenti argomentando la scelta mediante le seguenti risposte “espone gli alunni a esperienze e modelli spesso negativi e inadeguati”, “comporta eccessivi rallentamenti e problemi nei percorsi didattici”, “impone alla scuola carichi e responsabilità che non le competono”.

**Tab. 7.4 - Opinioni dei docenti sull'aumento della presenza di alunni stranieri nella scuola per incidenza di stranieri nella propria scuola, 2015 (per 100 docenti appartenenti a scuole con la stessa incidenza di stranieri)**

| Incidenza degli stranieri <sup>†</sup> | Positiva**  | L'aumento della presenza di alunni stranieri è: |                           | Totale       |
|--|-------------|---|---------------------------|--------------|
|  |             | Negativa***                                     | Sia positiva sia negativa |              |
| Da 0,0 a 5,0%                          | 81,8        | 2,5   | 15,7                      | 100,0        |
| Da 5,1 a 10,0%                         | 72,8        | 4,4   | 22,9                      | 100,0        |
| Da 10,1 a 20,0%                        | 65,2        | 4,4   | 30,5                      | 100,0        |
| Più del 20,0%                          | 55,1        | 6,2   | 38,8                      | 100,0        |
| <b>Totale</b>                          | <b>74,4</b> | <b>3,6</b>                                      | <b>22,0</b>               | <b>100,0</b> |

<sup>†</sup> L'incidenza è ottenuta come rapporto tra il numero di stranieri iscritti nella scuola e il totale di alunni. Elaborazione su dati Miur.

\*\* I docenti hanno risposto combinando diversamente le seguenti affermazioni positive: 1) consente ai ragazzi di crescere con meno pregiudizi; 2) consente di arricchire la didattica con esperienze interculturali; 3) permette di avvicinarsi alla conoscenza di culture diverse.

\*\*\* I docenti hanno risposto combinando diversamente le seguenti affermazioni negative: 4) espone gli alunni a esperienze e modelli spesso negativi e inadeguati; 5) comporta eccessivi rallentamenti e problemi nei percorsi didattici; 6) impone alla scuola carichi e responsabilità che non le competono.

Fonte: Istat, Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni

I ricercatori hanno chiesto ai docenti di indicare su una scala da 1 (minima complessità) a 10 (massima complessità) il livello di problematicità nella gestione di situazioni legate alla presenza di alunni non italofofoni. I problemi linguistici rappresentano il fulcro della preoccupazione di molti insegnanti, seguiti da frequenza irregolare e l'inserimento di alunni in classi corrispondenti all'età, ma per le quali i ragazzi non hanno ancora le competenze.

**Fig. 7.4 - Docenti per livello di complessità\* del lavoro in presenza di alunni stranieri nelle diverse situazioni, 2015 (valore medio)**

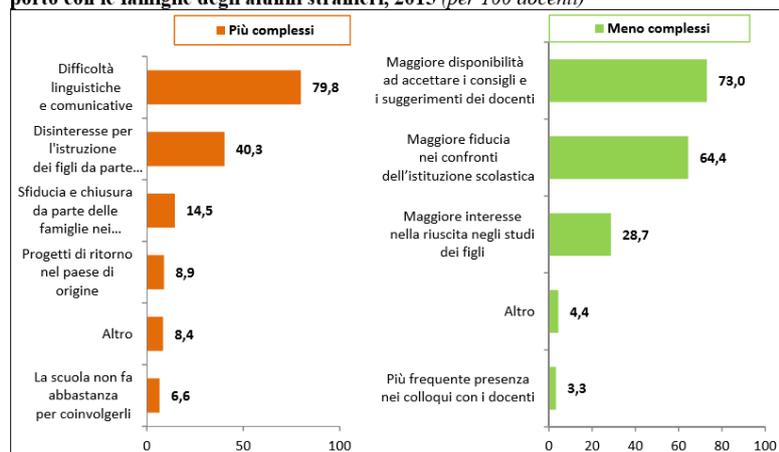


\* Espressa con un punteggio da 1 (minore complessità) a 10 (massima complessità).

Fonte: Istat, Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni

Per quanto concerne il rapporto con le famiglie è fondamentale capire per i docenti che tipo di apporto possano dare, in considerazione di un intervento educativo efficace. Le problematiche preminenti da gestire riguardano le difficoltà linguistiche, il disinteresse per l'istruzione dei figli, atteggiamento di sfiducia e chiusura, come dimostra il grafico.

**Fig. 7.6 - Opinioni dei docenti sulle cause della maggiore o minore complessità del rapporto con le famiglie degli alunni stranieri, 2015 (per 100 docenti)**



Fonte: Istat, Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni

Come sottolineato dai ricercatori il 40,3% degli intervistati individuano tra le problematiche principali il disinteresse da parte delle famiglie per l'istruzione dei figli. Gli insegnanti dichiarano che il motivo prevalente che rende più semplici i rapporti con le famiglie implica la maggiore fiducia nei confronti dell'istituzione scolastica.

Per quanto concerne la percezione del sostegno da parte delle istituzioni oltre l'83% degli insegnanti si sentono poco supportati sia a livello centrale (Miur), sia a livello territoriale (Ufficio scolastico regionale e Ufficio scolastico provinciale), nondimeno anche gli altri enti locali, quali Comune e Provincia, non sono percepiti quale risorsa a supporto della propria professionalità.

Un numero cospicuo di scuole non ha implementato progetti volti a favorire l'inclusione degli alunni con diverso background culturale. I progetti che vengono attivati riguardano principalmente il sostegno linguistico. Preoccupante, invece, lo scarso interesse per progetti finalizzati alla valorizzazione della lingua e della cultura del Paese di origine. Di seguito lo schema inerente il tipo di progetti seguiti da docenti.



Fonte: Istat, Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni

È stato rilevato, in proposito, la scarsa partecipazione degli insegnanti a corsi di aggiornamento sulla didattica interculturale, a corsi di formazione psicologico-relazionale o altri corsi mirati a facilitare l'integrazione degli alunni stranieri: solo il 34,1% degli intervistati dichiara di aver preso parte a un percorso di questo tipo. Nonostante ciò, il 70% degli intervistati dichiara di aver apportato modifiche in relazione alle proprie modalità di didattica per andare incontro all'inclusione interculturale.

I docenti propongono le seguenti misure per progettare interventi mirati ad un inserimento positivo: potenziare l'insegnamento della lingua italiana (61,8%), ridurre il numero complessivo di alunni per classe (42,1%), potenziare, in generale, misure di intervento specifico (36,8%), semplificare i contenuti del curriculum ordinario, almeno per un periodo iniziale (29,0%), ricorrere ai mediatori culturali (27,0%), utilizzare criteri di valutazione diversi, almeno per un periodo iniziale (23,7%); preparare meglio gli insegnanti (19,2%), utilizzare le classi ponte (16,7%), migliorare il servizio di orientamento delle famiglie immigrate (16,1%), formare sistematicamente il personale scolastico (13,5%), istituire/potenziare reti di collaborazione con enti territoriali (11,1%), coinvolgere maggiormente le famiglie di tutti gli alunni (10,8%), istituire/potenziare reti di collaborazione con associazioni interetniche e/o di volontariato (9,1%), istituire/potenziare reti di collaborazione con altre scuole del territorio (7,4%).

I docenti hanno il compito di riflettere criticamente sul proprio modo di operare, pertanto in un percorso formativo a loro rivolto è necessario:

- assumere la logica della ricerca-azione (insegnanti-ricercatori);
- costituire gruppi di lavoro per l'analisi delle pratiche professionali;
- avviare una riflessione critica (individuale e collettiva) sulle pratiche didattiche: l'insegnante come professionista riflessivo;
- attivare la riflessione sugli stili di insegnamento per evitare contraddizioni tra i contenuti insegnati e i comportamenti adottati;
- conoscere, sperimentare e introdurre attività cooperative;
- valorizzare le esperienze dei partecipanti e la loro formazione pregressa;
- prevedere la supervisione di esperti (che possono essere anche insegnanti esperti);
- incentivare lo studio individuale e l'approfondimento culturale e disciplinare in chiave interculturale;

- incrementare lo sviluppo delle capacità di autoformazione e autoapprendimento;
- apprendere a documentare le esperienze realizzate;
- promuovere lo scambio di esperienze tra scuole e docenti<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup>Fiorucci M, *La formazione interculturale degli insegnanti e degli operatori socio-educativi in Orientamenti interculturali per la cittadinanza*, Armando Editore, Roma, 2014

### 3.2 Il docente riflessivo: tra teoria e prassi educativa

Nel documento ministeriale *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* in merito alla formazione degli insegnanti si fa riferimento alla riflessività:

una rinnovata visione della formazione degli insegnanti come “sensibili alle culture” mira ad una costruzione di tipo riflessivo della personalità dei docenti, per renderli capaci di apertura alla diversità ed interpretazione del bagaglio culturale degli alunni/studenti nei loro aspetti singolari e soggettivi [...] la formazione interculturale si configura come una prospettiva di innovazione dell'insegnamento complessivamente inteso e, di conseguenza, del ruolo docente. Il contesto della diversità culturale obbliga l'insegnante a uscire dai canoni della trasmissione lineare per dialogare con particolari esigenze. (MIUR, 2007, p. 20)

Il docente deve continuamente misurarsi con situazioni complesse che richiedono la progettazione di interventi educativi che tengano conto dell'ambiente scolastico.

La presenza di alunni di diversa nazionalità nelle classi italiane comporta l'esigenza di rispondere a nuovi bisogni educativi, pertanto non ci si può avvalere di modelli didattici preconfezionati. Si tratta di analizzare il contesto scolastico e di pianificare strategie consone rispetto al contesto stesso. L'approccio didattico in contesti multiculturali esige la consapevolezza del proprio *modus operandi*, della propria filosofia, seguendo la ricorsività teoria-prassi-teoria.

Nel contesto scolastico attuale, l'insegnante viene a trovarsi nelle condizioni di dover implementare le indicazioni impartite a livello nazionale, tenendo conto dei bisogni degli alunni, del contesto sociale e delle risorse disponibili.

L'inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana implica l'esigenza di coniugare l'istanza teorica con l'istanza pratica. A riguardo il pensiero riflessivo consente di correlare teoria e prassi in riferimento alle situazioni concrete. Tale dispositivo, designato da Dewey quale <<miglior modo di pensare>> (1961), non si esaurisce in una mera sequenza di idee, ma è caratterizzato da precise logiche di causa ed effetto e permette di cogliere nuove connessioni tra teoria e pratica ed implica il *cosciente estrarre l'elemento intelligente dalla nostra esperienza* (Dewey, 1961).

Molte pratiche educative tendono a diventare routines: il modo di impostare la lezione, i metodi scelti per il processo di insegnamento si trasformano spesso in consuetudini su cui non si riflette, poiché si attribuisce loro un certo grado di efficacia rassicurante. In tal caso ricorrere al paradigma della riflessività consente di conferire un nuovo significato alle pratiche educative. La riflessione sulle pratiche tacite e sulle filosofie ad esse sottese implica la capacità di rilevare dalle esperienze elementi utili da poter considerare utili nell'affrontare nuove esperienze, pertanto una sorta di abitudine che abbia una << forma attiva di riadattamento dell'attività verso nuove condizioni, ed implicano pensiero, invenzione e iniziativa nell'applicare capacità a nuovi scopi, quindi costituiscono il crescere. L'imparare è un'abitudine: si impara ad imparare>> (Cfr. Michellini M. C., 2008).

Il docente dovrebbe riflettere sul proprio ruolo e sul proprio *modus operandi*, difatti viene auspicata una formazione degli improntata alla riflessione, consentendo loro di affrontare situazioni inedite, quali l'intercultura, così come prospettato da John Dewey e in seguito da Donald Alan Schön per quel che concerne l'ambito professionale, onde evitare di incorrere in abitudini non funzionali all'esercizio della funzione di docente rischiando di perpetuare le medesime modalità educative per qualsiasi situazione scolastica.

Il pensiero riflessivo consente il passaggio da uno stato di dubbio, esitazione, perplessità, difficoltà mentale a un'operazione di ricerca, di indagine atti a trovare materiali che condurranno ad una soluzione.

Dewey, in *Come pensiamo*, individua cinque fasi del pensiero riflessivo: *suggestione, intellettualizzazione, idea come guida o ipotesi, ragionamento, controllo dell'ipotesi mediante l'azione*. Successivamente, in *Logica*, il modello di indagine proposto include le seguenti fasi: *situazione indeterminata, posizione di un problema, determinazione di un problema – soluzione, ragionamento, riconoscimento della operazionalità di fatti e significazioni*, senso comune e indagine scientifica (Cfr. Michellini, 2008).

La funzione del *pensiero riflessivo* è quindi quella di << trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, un dubbio, un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa>> (Dewey, 2006).

Sinteticamente nel momento in cui viene a presentarsi una situazione confusa e problematica, l'azione è costretta a fermarsi momentaneamente. Nonostante la sospensione continui a sussistere la tendenza a proseguire l'azione avviene mediante le

suggerzioni, ovvero risposte per far fronte ad una situazione problematica. Le suggestioni rappresentano una sorta di anticipazione mentale dell'azione, sono inevitabili e influenzate dal contesto culturale, non hanno un carattere intellettuale, ma guidano il processo di osservazione. Le suggestioni incitano all'intellettualizzazione del problema contribuendo alla definizione del problema stesso. L'intellettualizzazione consente di trasformare un'esperienza perturbata in una situazione pensata, essendo sottoposta ad indagine riflessiva. In questa fase assume importanza l'osservazione delle condizioni esistenti, al fine di delineare al meglio il problema. Attraverso l'intellettualizzazione si giunge all'impostazione del problema da affrontare. L'idea può assumere carattere di guida o ipotesi. La suggestione diventa idea quando funge da mezzo per risolvere una determinata situazione. Progressivamente attraverso l'osservazione viene a delinearsi un'idea come guida o ipotesi, che può orientare la ricerca di possibili soluzioni. L'idea può essere <<usata per spingerci a fare altre osservazioni, a raccogliere nuovi fatti, a confrontarci con persone che abbiano avuto esperienze simili, a ricercare conoscenze e competenze utili a riguardo>> (Michelini, 2008). L'idea può aiutare nell'individuazione di soluzioni alternative. La fase del ragionamento implica lo sviluppo dell'idea in senso razionale, nonché nella trasformazione dell'idea nella proposizione <<E se?>>, pertanto l'idea viene sviluppata tenendo conto di teorie di riferimento, che non possono prescindere dall'esperienza e dalla cultura dell'individuo. L'ultima fase è rappresentata dal controllo delle ipotesi mediante l'azione, che permette di verificare l'idea attraverso l'implementazione dell'azione.

Sulla scia del pensiero deweyano lo studioso americano, Donald Alan Schön ritiene che le situazioni caratterizzanti le pratiche professionali non siano problemi da risolvere quanto situazioni problematiche caratterizzate da incertezza, disordine e indeterminatezza.

Egli offre degli spunti interessanti in relazione alle modalità mediante le quali i professionisti integrano la preparazione teorica e la prassi, declinando il pensiero riflessivo nell'ambito delle professioni.

A tal proposito fa riferimento al ricercatore Russel Ackoff (1979), il quale si è occupato di ricerca di stampo operativo. Schön considerava la ricerca operativa troppo ancorata a tecniche, a modelli matematici e algoritmi, pertanto l'abilità di formulazione dei problemi in vista della risoluzione efficace degli stessi risultava impoverita.

Il modello della Razionalità Tecnica, che ha esercitato una forte influenza in ambito accademico, considera l'attività professionale come la capacità di risolvere i problemi mediante l'applicazione di teorie e tecniche di matrice scientifica, concezione ereditata dalla dottrina filosofica denominata Positivismo, basata sui progressi della scienza e della tecnologia. Concentrandosi sulla risoluzione del problema viene meno l'importanza dell'impostazione del problema stesso. Considerando che nella prassi professionale i problemi non si presentano al professionista come dati, in quanto non si palesa un contesto chiaramente stabilito, questa concezione rappresenta un limite.

L'azione richiede scioltezza, onde evitare di snaturare determinate azioni, quali ballare, cucinare o suonare. Nelle pratiche quotidiane spesso non si riesce ad esprimere ciò che sappiamo, come indicato anche nella definizione di Polany «noi possiamo conoscere più di ciò che possiamo esprimere» (1979). Rappresenta un tipo di conoscenza differente rispetto a quella scientifica, ma complementare. La conoscenza scientifica riflessiva è possibile se è sottesa una conoscenza preliminare inespressa. Pertanto conoscenza inespressa e scientifica vengono intese in un'ottica problematicista. Il criterio problematicista ben si applica al pensiero riflessivo in quanto presuppone un superamento delle unilateralità e polarizzazioni.

Schön rivolge la sua attenzione alla attività mentale del soggetto, nella fattispecie indaga il pensiero dei professionisti che si confrontano con problemi inediti.

Lo spazio del pensiero riflessivo sembra, dunque, individuabile nella flessibilità agita metodicamente tra azione e pensiero, tra implicito ed esplicito, tra inespresso ed espresso. In questo senso il pensiero riflessivo è un abito mentale, ovvero uno stile costante nel trattare in un certo modo, razionale e coerente, i fatti e i pensieri sui fatti (Michellini, 2013). È un abito di pensiero plurale che si adatta alle situazioni contingenti scolastiche caratterizzate da eterogeneità.

Il pensiero riflessivo rappresenta una vera e propria risorsa, nondimeno comporta la sospensione dell'azione, per un distanziamento momentaneo, che consente un processo euristico nuovo, rendendo possibile la risoluzione di un problema, dando vita anche ad una nuova modalità operativa:

Se è vero che l'esercizio della pratica professionale ha a che fare con la scoperta del problema almeno quanto con la soluzione del problema una volta che lo si sia

scoperto, è anche vero che l'impostazione del problema è un'attività professionale riconosciuta (Schön, 1993).

La riflessività viene così ad assumere carattere di meta-competenza attraverso la quale il professionista non cerca solo la soluzione del problema, bensì si occupa anche della sua impostazione e interpretazione, adattando le proprie conoscenze e competenze ai vari contesti, prendendo in considerazione anche eventuali modifiche relative al proprio modo di agire e di pensare, non focalizzandosi solamente sulla razionalità tecnica. Dunque un pensiero riflessivo che non solo rispetta la circolarità teoria-prassi, ma che presuppone una presa di coscienza volta al cambiamento. Nondimeno il pensiero riflessivo si rivela una forma mentis, un abito mentale, indispensabile per le nuove generazioni che devono far fronte a continui e repentini cambiamenti a livello culturale, sociale, economico ed etico. Come sostiene Edgar Morin è necessario promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali, superando le conoscenze parziali e locali e affermando l'identità terrestre, il destino planetario dell'essere umano.

Il pensiero riflessivo presenta un carattere unitario, orientato in due direzioni dialettiche: presa di coscienza e cambiamento. Per poter favorire la prima direzione occorre creare l'abito mentale dell'indagine focalizzando l'attenzione sul qui e ora, promuovendo l'analisi dei fatti e dei contesti (Michelini M. C., 2013), favorendo cambiamenti di punti di vista. La presa di coscienza implica l'osservazione da un punto di vista esterno della situazione. Assumere consapevolezza consente di modificare il proprio modo di pensare e di agire.

Il pensiero riflessivo è un abito mentale, ovvero uno stile costante nel trattare in un certo modo, razionale e coerente, i fatti e i pensieri sui fatti, pertanto educare la miglior forma di pensiero, in riferimento alla formazione dell'insegnante riflessivo, risulta complesso. In proposito si fa riferimento a tre condizioni per il pensiero riflessivo: conversazione riflessiva con i materiali della situazione, rispecchiamento a carattere emancipativo, e comunità di pensiero (Cfr Michelini, 2013). Nella disamina delle professioni (ingegneria, architettura, management, psicoterapia e pianificazione urbana), Schön, rileva l'importanza delle conversazioni riflessive con le situazioni problematiche concrete. La soluzione non risulta prevedibile a priori ma richiede la comprensione del problema,

pertanto ciò implica un'indagine degli oggetti in questione, al fine di prospettare buone idee che possano essere risolutive:

Parlare di materiali delle situazioni significa dare peso a ciò che i professionisti fanno quotidianamente e a quello che pensano di ciò che fanno mentre lo fanno. Significa cogliere i dati delle situazioni come fonte d'indagine riflessiva, al di là della loro parzialità e oscurità. (Michelini, 2013, p. 102)

Prendere in considerazione gli elementi concreti di una situazione implica il confronto con materiali non sempre coerenti e chiari, ma permette di evitare l'idealizzazione delle situazioni:

Se il pensiero non avesse nulla a che fare con le condizioni reali e non muovesse logicamente da queste condizioni all'idea dei fini da raggiungere, noi non inventeremmo nulla, non progetteremmo nulla, né sapremmo come venir fuori da una qualsiasi difficoltà o situazione critica. Come già si è notato, vi sono sia elementi intrinseci che influenze delle circostanze ad introdurre nel pensiero qualità genuinamente logiche e riflessive (Dewey, 1961).

La *conversazione riflessiva* è una condizione che consente di coniugare teoria e prassi, in quanto <<rende i dati intelligibili, perché letti alla luce del pensiero, e le idee efficaci, perché coniugate con il piano concreto>> (Michelini, 2013, p. 105). L'educazione del pensiero partendo dal pensiero e riconducendolo alla parola coinvolge sia la persona che il contesto sociale.

Seconda condizione del pensiero riflessivo è il *rispecchiamento a carattere emancipativo*. Lo specchio viene considerato una metafora dell'osservazione del mondo che include l'osservatore:

Intendiamo il rispecchiamento in senso funzionale ed emancipativo, come strumento di un attore impegnato a far fronte attivamente al mondo, non a rappresentarlo, né a rappresentare, narcisisticamente sé stesso. Il fulcro è costituito dal soggetto protagonista di una costruzione e di una trasformazione, di cui lo specchio è strumento. In altri termini il pensiero scaturisce dalla relazione attiva soggetto-

mondo, di cui lo specchio è mediatore funzionale non depositario e custode (Michelini, 2013).

Il *rispecchiamento emancipativo* è una forma di ricerca di significato. A riguardo, tanto più sono note le situazioni, tanto più si rivela necessario articolare la mediazione di elementi riflettenti, <<in ogni contesto riflessivo, professionale e non, il ricorso a figure esperte e ad elaborazioni teoriche sugli aspetti indagati rappresenta un consapevole impiego di specchi>> (Michelini, 2013). L'espressione emancipativo può essere accostata all'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003), che implica un esame critico di presupposti o assunti, già accettati, che si rivelano disfunzionali e che egli identifica quali <<schemi e prospettive di significato>>. L'impiego di *specchi* può emergere nel ricorso a figure esperte, ad elaborazioni teoriche su aspetti indagati, in repertori di strumenti e strategie riflessive (Michelini, 2013).

La *conversazione riflessiva con i materiali della situazione* sottende un carattere di tipo sociale, il *rispecchiamento emancipativo* implica l'osservarsi attraverso qualcosa di esterno a sé e con il supporto di un elemento terzo. Entrambe le condizioni contengono la terza, ovvero *comunità di pensiero*, difatti <<il pensiero nasce e si nutre in ambito comunitario>> (Michelini, 2013).

Per la professione docente è fondamentale il confronto con altri professionisti.

In proposito, si può far riferimento al termine <<comunità di pratiche>> (Wenger, 2006, 1998), ovvero gruppi di persone che condividono una passione, un interesse, e si costituiscono per trovare soluzioni a problemi su un determinato argomento. Tale comunità non implica il riferimento ad una mera dimensione pratica, bensì presuppone uno scambio a livello conoscitivo con altre persone che vivono un'esperienza analoga. Il costruito comunità di pratiche viene utilizzato diffusamente in ambito professionale:

Quando si parla di comunità di pratica s'intende parlare di coloro che condividono uno stesso lavoro, soprattutto in senso professionale [...] I professionisti agiscono e pensano a ciò che fanno in seno a contesti sociali professionali con le loro finalità, regole, consuetudini, pratiche consolidate, saperi e saper fare. Le pratiche sono patrimonio di una comunità che si è costituita nel tempo proprio grazie allo svolgimento di un'attività comune (Michelini, 2013, p.124).

Le comunità di pratiche si configurano quali contesti in cui le persone apprendono condividendo pratiche. In tali contesti le persone modificano saperi e competenze professionali (Cfr Michelini, 2013). Nel *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019* viene ribadita l'importanza delle comunità professionali:

È necessario sostenere scuole e docenti con strumenti operativi per facilitare l'attuazione di modelli formativi innovativi, orientati alla creazione di comunità professionali e alla condivisione di esperienze, al lavoro su contesti di apprendimento reali, a percorsi di ricerca-azione, al monitoraggio dell'efficacia in classe, all'integrazione di competenze disciplinari e trasversali dei docenti, adeguati alle diverse modalità di apprendimento (formale, non formale, informale) (Miur, 2016).

Le comunità professionali consentono la condivisione di esperienze, di *buone prassi inclusive*. Il confronto tra professionisti implica la possibilità di acquisire consapevolezza del proprio modus operandi e di modificare il proprio modo di agire rispetto ad una determinata problematica che può essere analoga rispetto a problematiche già affrontate da altri professionisti.

La riflessione sulla pratica implica collegialità:

L'isolamento dell'insegnante nell'aula agisce contro la riflessione nel corso dell'azione. Costei ha bisogno di comunicare i propri dilemmi personali e le proprie intuizioni, per verificarli rispetto alle vedute dei suoi pari. Ella deve ampliare la portata del proprio interesse per gli studenti. Ciò che costoro fanno nel mondo esterno alla scuola diventa profondamente interessante per lei, poiché suggerisce le competenze intuitive sulle quali può costruire [...] In una scuola che sostenesse l'insegnamento riflessivo, gli insegnanti sfiderebbero la prevalente struttura della conoscenza. I loro esperimenti sul campo investirebbero non solo le consuetudini della pratica dell'insegnamento ma anche i valori e i principi fondamentali dell'istituzione (Schon, 1993, p. 335, 337).

In tale cornice, pensare e agire sono da intendersi in un rapporto complementare:

Se si separa il pensare dall'agire, considerando il pensiero solo come preparazione all'azione e l'azione solo come realizzazione del pensiero, allora è facile ritenere che quando si entra nella sfera separata del pensiero ci si perde nel processo regressivo infinito del pensare sul pensare. Ma nella vera e propria riflessione nel corso dell'azione, come abbiamo visto, l'agire e il pensare sono complementari (Schön, 1993, p. 286).

Schön, nella sua analisi di alcune professioni, ha riscontrato delle costanti. Tendenzialmente, l'indagine inizia con la risoluzione del problema così come esso si presenta. La strutturazione del problema può sia comportare la <<realizzazione di qualcosa (un amplificatore semiconduttore, un prodotto di carta a più elevato assorbimento; in altri casi la comprensione di qualcosa (come mai un processo produttivo tradizionale funziona, le origini della malnutrizione>> (Schön, 1993, p. 276). In entrambi i casi, nelle fasi successive, entreranno in gioco sia la realizzazione che la comprensione del problema, nonché la ristrutturazione del problema stesso. In proposito si rivela fondamentale la <<ricerca riflessiva>> per i professionisti (Schön, 1993):

Quando si rifiuta la tradizionale visione del sapere professionale, riconoscendo che i professionisti possono *diventare* ricercatori riflessivi in situazioni caratterizzate da incertezza, instabilità, unicità e conflitto, si ricompone il rapporto fra ricerca e pratica. Perciò in questa prospettiva, la ricerca è un'attività da professionisti. Essa è innescata dai caratteri distintivi della situazione, intrapresa sul campo, e immediatamente legata all'azione. Non vi sono dubbi sullo <<scambio>> tra ricerca e pratica o sulla <<implementazione>> dei risultati della ricerca, quando gli esperimenti svolti dal professionista per verificare una struttura – o una teoria – trasformano contemporaneamente la situazione interessata dall'esercizio della pratica. In questo caso lo scambio fra ricerca e pratica è immediato, e la riflessione nel corso dell'azione costituisce la sua implementazione (Schön, 1993, p. 312-313).

Egli individua quattro tipi di ricerca riflessiva, ovvero l'*analisi di struttura*, la *ricerca per la costruzione del repertorio*, *ricerca sui metodi fondamentali di indagine e sulle teorie dominanti*, *ricerca sul processo di riflessione nel corso dell'azione*.

L'*analisi di struttura* si riferisce all'affermazione di modi di strutturare problemi e ruoli in ambito professionale. Per un professionista è fondamentale l'acquisizione di

consapevolezza di tali strutture, in quanto ha facoltà di scegliere modi alternativi di strutturare la realtà della pratica professionale. I professionisti, divenendo consapevoli di tali strutture, altrimenti tacite, iniziano ad avvertire la necessità di *riflettere nel corso dell'azione*.

La *ricerca per la costruzione del repertorio* si identifica con la raccolta di situazioni esemplari che risultano utili al professionista quando non dispone di teorie, modelli e tecniche per la risoluzione di problemi, pertanto egli attinge da situazioni che risultano familiari. Tale tipo di ricerca tende a focalizzarsi sulle situazioni di partenza, sulle azioni intraprese e sui risultati, trascurando il percorso di indagine.

La *ricerca sui metodi fondamentali di indagine e sulle teorie dominanti* ingloba i due tipi di ricerca precedenti, in considerazione della connessione presente tra strutture e nel repertorio di un professionista nella determinazione dei principi professionali. I metodi e le teorie, in riferimento alla pratica professionale, consentono la comprensione di nuove situazioni, difatti <<una teoria dominante e un metodo di indagine generale che è da quella inseparabile sono usati per *ristrutturare* una situazione cosicché, alla fine, si possa validamente affermare che la teoria è adeguata alla situazione>> (Schön, 1993, p. 321).

Il quarto tipo di ricerca, ovvero la *ricerca sul processo di riflessione nel corso dell'azione*, ha risvolti fondamentali per i ricercatori in quanto consente di rilevare implicazioni significative per i professionisti impegnati in situazioni concernenti la prassi, consente di divenire consapevoli dei propri modi di pensare e di agire.

Tali tipi di ricerca riflessiva sono utili ai fini della progettazione di interventi educativi inerenti l'inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana. Difatti, il pensiero riflessivo, in ambito professionale, è il metodo sistematico, rigoroso e creativo che consente di porre in relazione teoria e prassi nelle situazioni concrete che caratterizzano l'esperienza professionale. Rigoroso in quanto scientifico, attento alle concatenazioni logiche di cause ed effetti, creativo perché <<capace di generare legami nuovi tra teoria e prassi, nella prospettiva trasformativa di entrambe>> (Michelini in Baldacci, Colicchi, 2016).

Il professionista, come già accennato, muove da una situazione problematica concreta, che tende a trascendere attraverso la riflessione aprendola al mondo della teoria; proprio la riflessione si può considerare il punto di congiuntura tra teoria e prassi. Il pensiero del

professionista è riflessivo se fa riferimento a conoscenze teoriche e alle loro implicazioni nella pratica.

La formazione del docente per l'inclusione si rivela complessa: comporta l'acquisizione di conoscenze e abilità per differenziare ed accogliere esigenze diverse che permette ad un docente di sostenere l'apprendimento individuale in classe; lavorare in collaborazione con genitori e famiglie; collaborare e lavorare in gruppo che facilita i docenti a lavorare in squadra con gli altri insegnanti così come una serie di professionisti lavorano dentro e fuori la scuola. I sistemi di formazione dei docenti dovrebbero prevedere: la formazione di insegnanti specializzati per mantenere e sviluppare risorse specialistiche utili a sostenere tutti gli insegnanti nelle classi comuni; opportunità di formazione condivise per professionisti di diversi servizi e settori che possono facilitare il funzionamento delle politiche di sostegno; la formazione di dirigenti scolastici per sviluppare le capacità dirigenziali in linea con la promozione dei valori e della prassi dell'integrazione scolastica; percorsi di apprendimento e possibilità di formazione per i docenti formatori all'integrazione scolastica per distribuire i programmi di formazione iniziale ed in servizio che promuovono la qualità nella scuola inclusiva (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli alunni Disabili, 2009).

La formazione del docente inclusivo deve tener conto dei bisogni linguistici dei discenti con diversa nazionalità, in particolar modo dell'apprendimento della lingua italiana e il mantenimento della lingua materna.

L'insegnamento bilingue può essere declinato in diverse modalità, a seconda della formazione del docente e può assumere le seguenti forme: l'insegnamento in immersione, nella quale tutto l'insegnamento e l'apprendimento, almeno inizialmente o in proporzioni molto elevate, avviene nella seconda lingua di scolarizzazione; l'insegnamento bilingue *a doppia immersione* (two-way bilingual), che riunisce due gruppi di apprendenti, uno che parla la lingua maggioritaria, l'altro una lingua minoritaria / di immigrazione (per esempio, tedesco e turco in Germania); l'insegnamento di una o più discipline in una lingua e di una o di altre discipline nell'altra lingua, con o senza la possibilità, nel corso del tempo, di alternare le due lingue nell'insegnamento della/delle discipline; l'insegnamento che utilizza le due lingue alternativamente in una o più discipline; un insegnamento linguistico intensivo, nel corso del primo anno, della seconda lingua di scolarizzazione e il suo uso in una o più discipline negli anni seguenti in alternativa o

meno con la prima lingua di scolarizzazione; forme di Content Language Integrated Learning (CLIL) o Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère (EMILE) (apprendimento linguistico integrato a contenuti disciplinari), con attività più o meno numerose e più o meno ampie in lingua straniera in una o più discipline; progetti interdisciplinari plurilingui, realizzati utilizzando tutte le lingue insegnate; l'uso di supporti plurilingui in relazione ad una o più discipline nei corsi di lingua e/o nell'insegnamento della o delle discipline coinvolte (Council of Europe, 2011).

L'insegnante ha il compito di promuovere un metodo didattico che dia adito ad apprendimenti significativi, nonché motivante, volto all'acquisizione di concetti e competenze.

Antonio Nanni (2005) disquisendo in merito alla seconda fase dell'educazione interculturale in Italia sostiene che tanti educatori credono che l'interculturalità consista nel fare una serie di attività quali: insegnare l'italiano come lingua 2 ai bambini non italofofoni, attuare un protocollo di accoglienza, allestire uno scaffale multietnico, impiegare mediatori linguistico - culturali, organizzare un tavolo delle religioni, programmare una festa dei popoli. L'interculturalità non può essere ridotta a gestione organizzativa di una classe multietnica, altrimenti si trasforma in un intervento compensativo rivolto agli alunni non italofofoni. Il fenomeno migratorio non rappresenta più un'emergenza sociale, bensì un carattere permanente della società italiana. Quindi l'interculturalità dovrebbe essere considerata come "nuova normalità" dell'educazione e "sfondo integratore" di tutta l'attività scolastica. A riguardo è fondamentale approdare ad una didattica interculturale. Un curriculum interculturale implica la definizione di obiettivi formativi (cognitivi, socio-affettivi, comportamentali), un approccio metodologico preciso che faccia riferimento alle metodologie attive (cooperative learning, tutoring), centralità degli alunni, revisione dello stile relazionale dell'insegnante in classe, flessibilità dell'organizzazione scolastica, selezione dei contenuti, il rapporto con l'extra - scuola. È fondamentale la centralità di ogni discente per scardinare la rigidità dei contenuti proposti (Nanni A. - Curci S., 2005). Lo stesso pedagogista enuclea una serie di approcci metodologici utilizzati dagli insegnanti di una classe multiculturale: metodo narrativo (permette al soggetto di esprimere il proprio background culturale, utilizzando una fiaba, un personaggio ponte o laboratorio narrativo), metodo comparativo (confronto tra due o più narrazioni o sguardi o versioni su uno stesso oggetto consentendo la

possibilità di uscire da un'ottica etnocentrica), metodo decostruttivo (costruire una nuova memoria aperta all'altra decostruendo la memoria dominante), metodo del decentramento (educazione al confronto interculturale decentrandosi dal proprio punto di vista), metodo della restituzione o riconoscimento del debito culturale (saper cogliere il debito culturale che la cultura di appartenenza ha nei confronti di altre culture), metodo dell'azione o pedagogia dei gesti (valorizzazione dei gesti).

### 3.3 Ricerca-azione

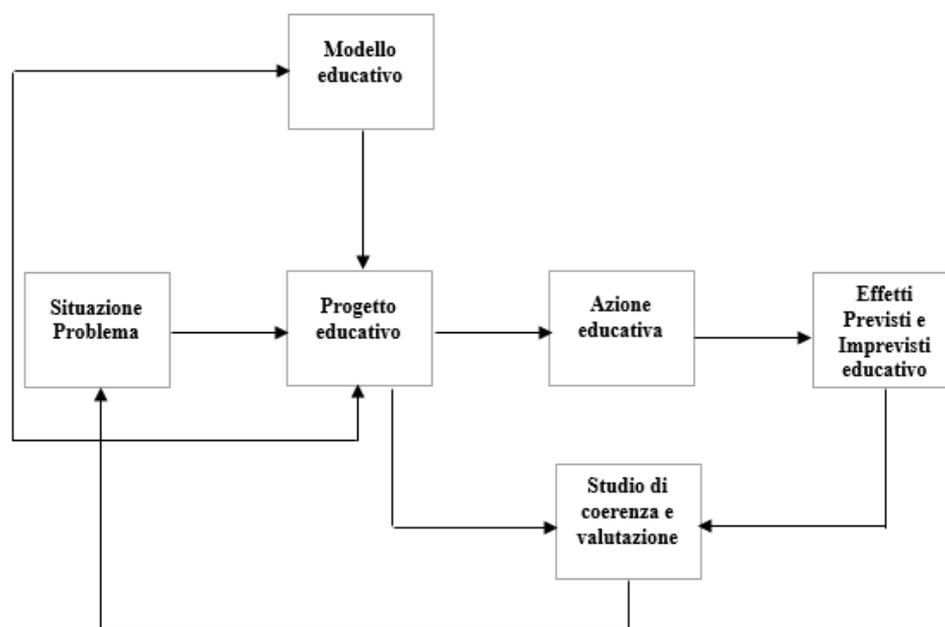
Le classi pluriethniche rivelano la complessità della prassi educativa, caratterizzata da implicazioni di tipo cognitivo, sociale, relazionale, linguistico-comunicativo (Giusti M., 2012). In questa ricerca ci si è focalizzati sulla questione linguistica, difficile da gestire per i docenti in quanto coinvolgono anche i comportamenti. Tendenzialmente gli studenti immigrati, in seguito ad una fase definita di silenzio, riescono a padroneggiare l'italiano per comunicare in tempi relativamente brevi. La questione linguistica però appare molto complessa: si tratta di gestire il precario equilibrio tra l'acquisizione di una nuova lingua e il mantenimento della lingua madre. L'insegnamento della lingua madre consente di assicurare la continuità dei processi di apprendimento, nonché uno sviluppo armonico dell'identità, dato che la lingua madre rappresenta la lingua degli affetti.

Le difficoltà riscontrate nel contesto scolastico italiano, come desumibile dall'analisi dei documenti ministeriali, riguardano in particolar modo le minoranze etniche e gli studenti con cittadinanza non italiana che hanno un background culturale considerato poco prestigioso. In tali casi, si registrano rifiuti in merito al mantenimento della lingua d'origine da parte dei bambini e dei ragazzi. Occorre pertanto conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle classi, in quanto come sostenuto nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo nel primo ciclo dell'istruzione*: <<una pluralità di lingue e culture è entrata nella scuola italiana>> (2012)

La metodologia largamente utilizzata in materia di inclusione interculturale, come si può desumere dall'analisi delle *buone pratiche educative*, è la *action research*, ovvero *ricerca-azione*, teorizzata da Kurt Lewin. Tale paradigma, che ricongiunge l'istanza teorica con quella pratica, prevede la successione delle seguenti fasi: pianificazione, azione, osservazione, riflessione, valutazione, ripianificazione, osservazione riflessione, valutazione (Lewin, 1946).

A riguardo si fa riferimento alla rilettura della ricerca-azione del pedagogista Massimo Baldacci, caratterizzata dalla sinergia tra logica dell'indagine deweyana con un'euristica razionalista ispirata al problematicismo pedagogico di Bertin e Frabboni (Cfr. Michelin M. C., 2008). La ricerca – azione implica una situazione educativa problematica. Si procede attraverso l'intellettualizzazione delle intuizioni iniziali al fine di formulare il problema da affrontare. Il soggetto che potrà riconoscere e porre le questioni come

problema sarà il gruppo coinvolto nella pratica educativa. Tale assunto richiede la sospensione dell'azione per poter rilevare una situazione di disagio. La risposta al problema determinato si sostanzia in un progetto educativo che si riferisce ad un modello educativo, assunto dalla comunità educativa, pertanto occorre la riflessione sul contesto educativo per poterne estrapolare risorse utili per realizzare il progetto. La scelta del modello educativo di riferimento più consono per la situazione da affrontare è significativa. In seguito alla formulazione del problema si prosegue con la realizzazione del progetto educativo, che esige il dispositivo della riflessione nel corso dell'azione. Successivamente avrà luogo la fase della valutazione che permetterà di indagare sia gli effetti previsti, che quelli imprevisti e collaterali in relazione al problema e all'ipotesi di lavoro. La valutazione è «caratterizzata dalla riflessione critica che conduce a conclusioni pur sempre provvisorie e che sfocia nella riflessione autocorrettiva, vale a dire nel controllo dell'efficacia dell'ipotesi di lavoro, nella sua correzione, così da produrre un modello trasferibile e riutilizzabile» (Cfr Michellini, 2008). La valutazione riguarderà sia l'efficacia dell'ipotesi progettuale, sia l'interpretazione derivante dalla discussione.



Autocorrezione

Fonte: Baldacci M., *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma, 2007

La ricerca-azione si configura quale attività riflessiva, rappresentante un modello dell'agire educativo e consente il miglioramento di un contesto istituzionale, includendo

oltre all'azione e la ricerca, la formazione. Tale assunto consente di constatare l'importanza del paradigma per il miglioramento di un contesto istituzionale, in quanto presuppone la formazione dei soggetti coinvolti.

La ricerca-azione è un modello di ricerca empirica che presuppone la percezione di un problema da parte di operatori in un determinato contesto, difatti l'avvio di una progettualità presuppone la rilevazione di una situazione problematica. La ricerca-azione si basa sul coinvolgimento del gruppo di operatori che condivide la progettualità e sull'analisi del contesto di riferimento. Come anticipato tale metodologia implica il riferimento a problemi inediti e riflessione:

Per ricerca-azione intendiamo, in linea con il razionalismo critico, quel modello di ricerca empirica, orientato prevalentemente alle decisioni, che, a fronte di importanti problemi inediti, emersi dalla pratica, tenta di suffragare una certa descrizione/interpretazione delle situazioni, finalizzata essenzialmente alla decisione di un intervento diretto nella prassi, al fine di migliorarli o risolverli [...] Prendere coscienza dell'esistenza di un problema, deciderne la rilevanza, la necessità di affrontarlo, elaborare un'ipotesi progettuale, alla luce di un modello pedagogico, cambiando, conseguentemente, il proprio agire, messo sotto osservazione rigorosa, ai fini della valutazione degli effetti, nella loro multilateralità, tornare a progettare nuovamente sono tutte operazioni che esigono protagonismo in senso riflessivo (Michelini M. C., 2013, pp. 166-167).

La ricerca-azione è una metodologia che ben si adatta alla gestione della problematica interculturale nel sistema scolastico.

Occorre promuovere una cultura scolastica inclusiva che consideri le diversità caratterizzanti l'eterogeneità della popolazione scolastica risorse per poter sostenere l'apprendimento di tutti i discenti. In tal senso, occorre promuovere una partecipazione attiva dei soggetti coinvolti nella progettazione e realizzazione di pratiche didattiche:

Per le sue caratteristiche specifiche questo modello di ricerca, orientato prevalentemente alle decisioni, adottando una logica essenzialmente idiografica, strumenti e tecniche qualitative, prevedendo il coinvolgimento esistenziale degli attori e potendo essere realizzata nei contesti reali dell'educazione, proprio là dove

e quando si verificano situazioni problematiche di difficile soluzione, ha trovato ampie occasioni di applicazione in campo educativo, in generale e , nella scuola, in particolare (Michelini M. C., 2008).

## Conclusione

Nella complessità caratterizzante la società attuale la scuola si trova di fronte a nuove sfide, tra le quali la gestione di classi multiculturali, difatti l'attuale contesto scolastico è caratterizzato da molteplici problematiche complesse in virtù della presenza di una popolazione scolastica eterogenea:

L'avvento del terzo millennio vede l'uomo di fronte a uno scenario epocale inedito e di inusitata complessità; uno scenario che, almeno per quanto concerne le problematiche formative, può essere definito come quello della nascita della *società conoscitiva*. Quest'ultima espressione non denota tanto una situazione sociale caratterizzata dal raggiungimento di una diffusa ed elevata istruzione di tutti gli individui, una realtà in cui la conoscenza è saldo patrimonio di ognuno. La "società conoscitiva" è piuttosto quel genere di contesto in cui la conoscenza ha assunto un carattere pervasivo rispetto all'intero spettro delle attività umane e in cui la dinamica del suo accrescimento ha subito un'accelerazione senza precedenti nella storia dell'uomo (Baldacci, 2004).

Il possesso del sapere è diventato una vera e propria esigenza per ciascun individuo, tale da determinare l'esplosione della domanda di formazione. La *società conoscitiva* (Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva, 1995) pone l'accento sull'importanza della formazione, nonché sull'aggiornamento professionale degli insegnanti, improntato al lifelong learning, data la necessità del costante adeguamento alle trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche.

In considerazione del carattere pervasivo della conoscenza, il sistema scolastico deve essere in grado di gestire i bisogni di formazione tenendo conto dell'uguaglianza delle opportunità formative da garantire a ciascun discente. L'incremento degli scambi a livello economico, informativo e culturale ha determinato il superamento dell'idea di una scuola trasmissiva, in luogo di un'idea di scuola capace di dotare i propri discenti di strumenti di autonoma organizzazione concettuale (Baldacci, 2004).

L'insegnante ha il compito di favorire lo sviluppo di competenze di cittadinanza globale, tenendo conto di una prospettiva interculturale:

La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l’ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell’identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l’intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. (...) Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano (La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri, 2007).

Una scuola che accoglie in maniera competente deve quindi essere attrezzata a tale scopo e deve poter contare su: una conoscenza aggiornata della normativa in materia di inserimento scolastico, la disponibilità di materiali informativi e di modulistica plurilingue, l’attivazione di risorse interne, la definizione di procedure di accoglienza condivise, ad esempio, il “protocollo di accoglienza” (*La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, 2007).

Come si evince dall’analisi delle *buone prassi* inclusive selezionate l’obiettivo è quello di creare una comunità di apprendimento inclusiva, in quanto l’inclusione in educazione è un aspetto dell’inclusione nella società. In estrema sintesi, le principali strategie riguardano la costruzione di un generale ethos inclusivo, che pervada tutta la scuola, la creazione di un ambiente di apprendimento positivo, sicuro e democratico, anche attraverso il lavoro in gruppi.

L’insegnante gioca un ruolo chiave nella gestione delle problematiche scolastiche, pertanto ci si interroga sulla sua formazione.

In tale cornice complessa la formazione continua degli insegnanti è fondamentale per poter rispondere ai continui cambiamenti e alle diverse esigenze dei discenti.

Il sapere professionale del docente dovrebbe configurarsi come sinergia tra istanze di natura teorica e rielaborazioni di pratiche educative. La sua formazione iniziale, così

come sancito dal decreto ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010, <<è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente>>. Nello stesso decreto si sostiene la necessità dell'acquisizione, da parte dei docenti, di conoscenze e capacità che li mettano in grado di aiutare l'integrazione scolastica di bambini con bisogni speciali, nella fattispecie <<possedere capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse, sapendo costruire regole di vita comuni riguardanti la disciplina, il senso di responsabilità, la solidarietà e il senso di giustizia>>, ed <<essere in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando coi colleghi sia nella progettazione didattica, sia nelle attività collegiali interne ed esterne, anche in relazione alle esigenze del territorio in cui opera la scuola>>.

Bisognerebbe valorizzare le differenze e utilizzarle come occasione di miglioramento e di arricchimento ed è importante cominciare a far ciò già a partire dalla scuola dell'infanzia.

La diffusione delle *buone prassi* inclusive consente di oltrepassare la fase dell'emergenza, approdando ad una fase di valutazione delle esperienze già realizzate e di programmazione degli interventi, dato che la presenza di alunni non italofoni rappresenta un dato strutturale e riguarda tutto il sistema scolastico. È necessario, dunque, individuare le migliori pratiche e disseminarle nel rispetto del Piano dell'Offerta Formativa (POF) e dell'autonomia scolastica, d'intesa con gli Enti locali e gli altri soggetti che sul territorio interagiscono per l'integrazione (DPR n. 394/99). Come sostenuto dal MIUR, la diffusione delle buone prassi, deve essere sostenuta un impegno organico e un'azione strutturale capaci di sostenere l'intero sistema formativo nazionale.

Come è emerso dall'analisi delle *buone prassi* inclusive selezionate, la costruzione di un ethos scolastico inclusivo, che pervada tutta la scuola, nonché la creazione di un ambiente di apprendimento positivo e democratico, risulta di primaria importanza. Una filosofia scolastica inclusiva, può costituire un'opportunità di coinvolgimento di tutta la comunità scolastica nell'implementazione di progetti scolastici che possano realmente rivelarsi efficaci.

È importante promuovere delle buone relazioni nella comunità scolastica fornire al personale scolastico risorse per aiutarli a sviluppare efficaci strategie di apprendimento attivo per esplorare questioni concernenti le diversità culturali.

L'approccio scolastico deve promuovere un ethos comune e l'impegno per essere una comunità di apprendimento rispettosa, che valorizza tutti i suoi membri.

Per sviluppare buone relazioni ed una pratica inclusiva è fondamentale fornire maggiore formazione e supporto per studenti, insegnanti, dirigenti scolastici e altri soggetti partecipanti alla formazione, consentendo loro di sentirsi più sicuri nell'esplorare questioni controverse, in particolare quelli inerenti l'identità, la diversità.

Tenendo conto degli indicatori individuati, nel *Quaderno di Arezzo*, si può constatare che numerosi progressi sono stati fatti per l'inserimento scolastico degli alunni non italo-foni, come desumibile dalla dotazione de Protocolli di accoglienza, documenti deliberati dal Collegio dei Docenti ed inseriti nel POF. Include criteri, principi, indicazioni riguardanti l'iscrizione e l'inserimento degli alunni con diverso background culturale. La prima fase è amministrativo-burocratica e riguarda principalmente l'iscrizione e successivamente vengono effettuati colloqui con le famiglie per garantire un positivo inserimento.

Difatti le invarianti individuate implicano il riferimento al sistema formativo integrato basato sull'interdipendenza tra scuola, famiglia, enti locali e associazionismo.

La scuola, in quanto istituzione formativa, deve riconoscersi quale parte integrante della società, pertanto soggetta alle sue influenze. La collaborazione fra scuola, territorio e famiglie si rivela necessaria per poter pianificare interventi educativi realmente significativi. Tutte le agenzie educative dovrebbero condividere una medesima direzione per amplificare l'intervento educativo e non dando messaggi discordanti.

A tal proposito la normativa, a supporto dell'inclusione scolastica, rappresenta una vera e propria risorsa e consente di calibrare gli interventi educativi in relazione alle concrete esigenze dei discenti di diversa nazionalità, nonché di individuare strategie operative comuni in collaborazione con le diverse istituzioni, associazioni e agenzie educative del territorio.

Per quanto concerne i bisogni linguistici emerge l'importanza della metalinguistica, ovvero rendere consapevoli gli alunni che ogni lingua ha un suo proprio sistema, ha il suo modo specifico di rappresentare la realtà, che non c'è corrispondenza pedissequa parola per parola da una lingua all'altra.

Dal punto didattico sono stati adottati libri di testo e libri di narrativa incentrati sui temi del pluralismo culturale, difatti le scuole prese in esame sono dotate di scaffali multiculturali all'interno delle biblioteche scolastiche. Vengono ampiamente utilizzati i libri in lingua originale, bilingui o plurilingui, i dizionari nelle diverse lingue. Oltre all'editoria le attività didattiche mirano ad un approccio autobiografico degli alunni non italofoni.

Viene privilegiata una didattica di tipo laboratoriale, volta a promuovere la centralità dell'alunno attraverso il coinvolgimento diretto nel processo di apprendimento, quindi una scoperta personale del sapere. Ovviamente la didattica laboratoriale non deve attestarsi ad una mera operatività, ma dar luogo ad un processo di astrazione, incentivando un apprendimento di tipo cooperativo. Tale approccio procede per problemi, implica un processo di ricerca fondato sull'imparare facendo, si basa sulla co-costruzione delle conoscenze e comporta l'elaborazione di un processo cognitivo o alla costruzione di un prodotto materiale.

Le esperienze selezionate hanno fatto la scelta di operare secondo il modello della ricerca-azione, data la versatilità di questa forma di ricerca per la didattica:

Attraverso una formazione che adotti il modello di ricerca-azione partecipata, i docenti avranno l'occasione di implementare il loro essere ricercatori e sperimentatori di proposte, pratiche didattiche e di strumenti di valutazione. Questo significa sancire l'allontanamento da un modello di didattica prevalentemente trasmissiva, basata sulla progettazione per obiettivi e sulla sola valutazione di contenuti appresi (*Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*).

A riguardo è fondamentale la rilevazione di progetti volti al mantenimento della lingua e della cultura di origine, in quanto prevalentemente le buone prassi sono destinate all'apprendimento della lingua italiana, trascurando notevolmente le conoscenze acquisite e le competenze pregresse. Ciò induce a considerare l'alunno con cittadinanza italiana come un discente che non sa, comportando un primo impatto negativo con il contesto scolastico.

In merito alla tematica dei bisogni linguistici viene ribadita l'importanza della presenza di mediatori linguistici e culturali e la collaborazione con figure le Università per poter implementare progetti che abbiano alla base una riflessione teorica e scientifica.

Nelle scuole che presentano un ingente numero di alunni con cittadinanza non italiana risulta indispensabile la richiesta di mediatori linguistici e culturali, sia in fase di accoglienza, che in compiti di mediazione con insegnanti e famiglie e per proposte didattiche che prevedono una conoscenza approfondita di culture e lingue diverse e per attività di interpretariato e traduzione. Il ruolo del mediatore è di fondamentale importanza, anche se, non si può pensare che i compiti di mediazione spettino esclusivamente a figure deputate ad essa:

Ognuno, nella scuola, deve farsi carico della propria porzione di mediazione. Tutti gli attori coinvolti nel processo educativo hanno il dovere di essere essi stessi mediatori, così come debbono essere strumenti di mediazione i saperi che la scuola veicola e che si esprimono attraverso gli ordinamenti scolastici, i programmi, le circolari e, cosa estremamente importante, i sussidi didattici.

Nel caso della scuola, la mediazione è un compito che spetta alla scuola in quanto tale, che deve divenire essa stessa, consapevolmente ed intenzionalmente, luogo di mediazione culturale, coinvolgendo, all'interno di questo processo, tutte le sue componenti [...] In questo senso, la scuola deve essere pensata come un "luogo di mediazione", laddove i "mediatori" non sono solamente quelle figure professionali che la normativa sull'immigrazione ha individuato e delle quali ha suggerito l'utilizzazione. Insegnanti, alunni e genitori, infatti, sono i mediatori naturali delle reciproche azioni/interazioni e il mediatore culturale costituisce unicamente una risorsa aggiuntiva per gestire nel miglior modo possibile le relazioni interculturali (Fiorucci M., 2007).

L'educazione alla cittadinanza democratica rappresenta un ulteriore fulcro per l'inclusione interculturale; la scuola può promuovere forme di convivenza democratica ed educare alla cittadinanza planetaria, in considerazione del mutato concetto di appartenenza.

Ogni scuola ha il suo ethos, ovvero uno spirito dominante che si esprime anche nei comportamenti dei vari membri all'interno del contesto scolastico. Un ethos è, idealmente, di proprietà della comunità scolastica. Ha una dimensione evidente ed una nascosta, si esprime e si sviluppa meglio attraverso il dialogo condiviso sui valori fondamentali della scuola di comunità ed è più evidente per i visitatori o per il personale

nuovo poiché chi è all'interno non si accorge di essere intrappolato entro vecchie abitudini.

È importante chiedersi se le pratiche scolastiche rispecchiano un ethos scolastico inclusivo o se si riscontra dicotomia tra teoria e pratica. Se i valori esistono solo in alcune materie la scuola non ha sviluppato una comunità fondata su valori di equità, diversità e interdipendenza.

Per creare una comunità di apprendimento inclusiva bisogna prendere in considerazione tutti i membri della comunità e sviluppare un insieme di valori condivisi.

È necessario all'interno del contesto scolastico promuovere il processo di socializzazione poiché solo ciò può far diventare l'apprendimento significativo. Ma la socializzazione non riguarda solo i singoli alunni ma l'intera comunità scolastica. Infatti risulta fondamentale creare gruppi di lavoro tra i vari livelli, cercando di comprendere anche i processi sottostanti.

Tutti gli ambienti hanno la diversità al loro interno, ma per una scuola la sfida è come rispondere ai livelli visibili e invisibili di diversità che lo circonda. La diversità non è semplicemente un bene positivo, si tratta di un elemento necessario di istruzione.

Le indicazioni che emergono dai progetti presi in considerazione implicano interventi educativi volti all'inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana, ed in particolar modo alla valorizzazione del mantenimento della lingua d'origine. A tal fine i docenti coinvolti si sono avvalsi del supporto della comunità scolastica, delle famiglie, delle risorse territoriali, nonché di figure esperte in riferimento all'inclusione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana, tra i quali la pedagoga Graziella Favaro.

Per quanto concerne il coinvolgimento della comunità scolastica i progetti sono stati inseriti nel Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.) delle scuole, valorizzando l'intenzionalità educativa del progetto. La condivisione della finalità dei progetti, in riferimento al bilinguismo interculturale, ha previsto il coinvolgimento delle famiglie ciò consente di:

ridimensionare le aspettative, spesso molto elevate, relative all'apprendimento, e contemporaneamente spostare l'attenzione dei genitori sull'importanza della valorizzazione della LM nella scuola pubblica, sui significati dell'apertura dei laboratori per principianti ai compagni italiani e di altra nazionalità e sulle problematiche connesse agli aspetti motivazionali. Nell'infanzia e nella pre-

adolescenza l'opzione formativa legata al mantenimento/apprendimento della LM è prioritariamente dei genitori. Come tale va negoziata e condivisa con i figli, accompagnata e problematizzata, poiché diverse sono le percezioni, le consapevolezze e le storie dei ragazzi, molti dei quali nati in Italia. L'attivazione di percorsi di insegnamento della LM sviluppa e sostiene nei genitori stranieri atteggiamenti di apertura e di fiducia verso l'Istituzione: si sentono riconosciuti come soggetti portatori di lingue e culture che trovano accoglienza e visibilità nella "scuola di tutti" (Cantù S., Cuciniello A., 2012).

Nel progetto *Insieme per un futuro più equo*, progettato e realizzato dalla docente Angela Maltoni presso l'Istituto Comprensivo di Cornigliano "Domenico Ferrero" la collaborazione con una mamma di lingua ispanofona diplomata in educazione fisica ha consentito l'implementazione di attività ludico-sportive ispirate al metodo glottodidattico del Total Physical Response (Asher J.J., 1977).

In riferimento alla progettazione e realizzazione di buone prassi inclusive occorre prevedere sistemi di monitoraggio e di valutazione per misurare l'efficacia degli interventi educativi, attraverso strumenti quali l'*Index for inclusion* e i *Quaderni dell'integrazione*, che si prefiggono quale finalità l'auto-riflessione, in quanto invitano a riflettere su diversi aspetti della comunità scolastica, nonché su relazioni con famiglie ed enti territoriali.

In proposito l'insegnante gioca un ruolo chiave nella gestione delle problematiche scolastiche, pertanto ci si interroga sulla sua formazione.

In tale cornice complessa la formazione continua degli insegnanti è fondamentale per poter rispondere ai continui cambiamenti e alle diverse esigenze dei discenti

Il sapere professionale del docente dovrebbe configurarsi come sinergia tra istanze di natura teorica e rielaborazioni di pratiche educative.

La formazione iniziale degli insegnanti, così come sancito dal decreto ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010, <<è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente>>. Nello stesso decreto si sostiene la necessità dell'acquisizione, da parte dei docenti, di conoscenze e capacità che li mettano in grado di aiutare l'integrazione scolastica di bambini con bisogni speciali, nella

fattispecie <<possedere capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse, sapendo costruire regole di vita comuni riguardanti la disciplina, il senso di responsabilità, la solidarietà e il senso di giustizia>>, ed <<essere in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando coi colleghi sia nella progettazione didattica, sia nelle attività collegiali interne ed esterne, anche in relazione alle esigenze del territorio in cui opera la scuola>>.

Bisognerebbe valorizzare le differenze e utilizzarle come occasione di miglioramento e di arricchimento ed è importante cominciare a far ciò già dall'infanzia. Per cui bisogna formare anche gli insegnanti, gli amministratori e i genitori affinché i cambiamenti possano avere ripercussioni positive sull'inclusione delle diversità culturali.

La diffusione delle buone prassi inclusive consente di oltrepassare la fase dell'emergenza, approdando, ad una fase di valutazione delle esperienze già realizzate e di programmazione degli interventi, dato che la presenza di alunni non italofoeni rappresenta un dato strutturale e riguarda tutto il sistema scolastico. È necessario, dunque, individuare le migliori pratiche e disseminarle nel rispetto del Piano dell'offerta formativa (POF) e dell'autonomia scolastica, d'intesa con gli Enti locali e gli altri soggetti che sul territorio interagiscono per l'integrazione (DPR n. 394/99). Come sostenuto dal MIUR, la diffusione delle buone prassi, deve essere sostenuta un impegno organico e un'azione strutturale capaci di sostenere l'intero sistema formativo nazionale.

Come è emerso dall'analisi delle buone prassi inclusive selezionate, la costruzione di un ethos scolastico inclusivo, che pervada tutta la scuola, nonché la creazione di un ambiente di apprendimento positivo e democratico, risulta di primaria importanza. Una filosofia scolastica inclusiva, può costituire un'opportunità di coinvolgimento di tutta la comunità scolastica nell'implementazione di progetti scolastici che possano realmente rivelarsi efficaci.

È importante promuovere delle buone relazioni nella comunità scolastica fornire al personale scolastico risorse per aiutarli a sviluppare efficaci strategie di apprendimento attivo per esplorare questioni concernenti le diversità culturali.

L'approccio scolastico deve promuovere un ethos comune e l'impegno per essere una comunità di apprendimento rispettosa, che valorizza tutti i suoi membri.

Per sviluppare buone relazioni ed una pratica inclusiva è fondamentale fornire maggiore formazione e supporto per studenti, insegnanti, dirigenti scolastici superiori e altri soggetti partecipanti alla formazione, consentendo loro di sentirsi più sicuri nell'esplorare questioni controverse, in particolare quelli inerenti l'identità, la diversità.

Tenendo conto degli indicatori individuati, nel *Quaderno di Arezzo*, si può constatare che numerosi progressi sono stati fatti per l'inserimento scolastico degli alunni non italofoni, come desumibile dalla dotazione de Protocolli di accoglienza, documenti deliberati dal Collegio dei Docenti ed inseriti nel POF. Include criteri, principi, indicazioni riguardanti l'iscrizione e l'inserimento degli alunni con diverso background culturale. La prima fase è amministrativo-burocratica e riguarda principalmente l'iscrizione e successivamente vengono effettuati colloqui con le famiglie per garantire un positivo inserimento.

Difatti le invarianti individuate implicano il riferimento al sistema formativo integrato basato sull'interdipendenza tra scuola, famiglia, enti locali e associazionismo.

La scuola, in quanto istituzione formativa, deve riconoscersi quale parte integrante della società, pertanto soggetta alle sue influenze. La collaborazione fra scuola, territorio e famiglie si rivela necessaria per poter pianificare interventi educativi realmente significativi. Tutte le agenzie educative dovrebbero condividere una medesima direzione per amplificare l'intervento educativo e non dando messaggi discordanti.

A tal proposito la normativa, a supporto dell'inclusione scolastica, rappresenta una vera e propria risorsa e consente di calibrare gli interventi educativi in relazione alle concrete esigenze dei discenti di diversa nazionalità, nonché di individuare strategie operative comuni in collaborazione con le diverse istituzioni, associazioni e agenzie educative del territorio.

Per quanto concerne i bisogni linguistici emerge l'importanza della metalinguistica, ovvero rendere consapevoli gli alunni che ogni lingua ha un suo proprio sistema, ha il suo modo specifico di rappresentare la realtà, che non c'è corrispondenza pedissequa parola per parola da una lingua all'altra.

Dal punto didattico vengono adottati libri di testo e libri di narrativa incentrati sui temi del pluralismo culturale, difatti le scuole prese in esame sono dotate di scaffali multiculturali all'interno delle biblioteche scolastiche. Vengono ampiamente utilizzati i libri in lingua originale, bilingui o plurilingui, i dizionari nelle diverse lingue. Oltre

all'editoria le attività didattiche mirano ad un approccio autobiografico degli alunni non italofoni.

Viene privilegiata una didattica di tipo laboratoriale, volta a promuovere la centralità dell'alunno attraverso il coinvolgimento diretto nel processo di apprendimento, quindi una scoperta personale del sapere. Ovviamente la didattica laboratoriale non deve attestarsi ad una mera operatività, ma dar luogo ad un processo di astrazione, incentivando un apprendimento di tipo cooperativo. Tale approccio procede per problemi, implica un processo di ricerca fondato sull'imparare facendo, si basa sulla co-costruzione delle conoscenze e comporta l'elaborazione di un processo cognitivo o alla costruzione di un prodotto materiale.

Fondamentale la rilevazione di progetti volti al mantenimento della lingua e della cultura di origine, in quanto prevalentemente le buone prassi sono destinate all'apprendimento della lingua italiana, trascurando notevolmente le conoscenze acquisite e le competenze pregresse. Ciò induce a considerare l'alunno con cittadinanza italiana come un discente che non sa, comportando un primo impatto negativo con il contesto scolastico.

In merito alla tematica dei bisogni linguistici viene ribadita l'importanza della presenza di mediatori linguistici e culturali e la collaborazione con figure universitarie.

Nelle scuole che presentano un ingente numero di alunni con cittadinanza non italiana risulta indispensabile la richiesta di mediatori linguistici e culturali, sia in fase di accoglienza, che in compiti di mediazione con insegnanti e famiglie e per proposte didattiche che prevedono una conoscenza approfondita di culture e lingue diverse e per attività di interpretariato e traduzione.

È necessario all'interno del contesto scolastico promuovere il processo di socializzazione poiché solo ciò può far diventare l'apprendimento significativo. Ma la socializzazione non riguarda solo i singoli alunni ma l'intera comunità scolastica. Infatti risulta fondamentale creare gruppi di lavoro tra i vari livelli, cercando di comprendere anche i processi sottostanti.

Tutti gli ambienti hanno la diversità al loro interno, ma per una scuola la sfida è come rispondere ai livelli visibili e invisibili di diversità che lo circonda. La diversità non è semplicemente un bene positivo, si tratta di un elemento necessario di istruzione, pertanto <<la qualità e i risultati dell'integrazione scolastica degli studenti con background straniero dipendono in larga misura dalle competenze professionali degli insegnanti e dei

dirigenti delle scuole multiculturali>> (*Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, MIUR, 2016).

## Bibliografia

- Argyris C.- Schön D.A., *Apprendimento organizzativo*, Guerini Associati, Milano, 1998
- Asher J. J., *Learning another language through actions*, Los Gatos, 1977
- Balboni P.E., *Dizionario di glottodidattica*, Edizioni Guerra – Soleil, Perugia, 1999
- ID., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino, 1998
- Baldacci M., Colicchi E. (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci, 2016
- Baldacci M., *I modelli della didattica*, Carocci, Roma, 2004
- ID., *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Lecce, Milella, 2003
- ID., *La dimensione emozionale del curriculum*, FrancoAngeli, Milano, 2008
- ID., *La didattica per moduli*, Laterza Editori, 2003
- ID., *La pedagogia come attività razionale*, Edizioni Riuniti, Roma, 2007
- ID., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano, 2001
- ID., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erikson, Trento, 2005
- ID., *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma, 2004
- ID., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma, 2012
- ID., *Una scuola a misura d'alunno*, Utet, Torino, 2002
- Baldacci M. – Frabboni F., *La qualità della didattica nella scuola che cambia*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Baldacci M. – Frabboni F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, 2013
- Banfi A., *Principi di una teoria della ragione*, Editori Riuniti, Roma, 1967
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977
- Bertin G.M., *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1975
- Bauman Z., *Globalizzazione e localizzazione*, Armando, Roma, 2005
- Besozzi E. (a cura di), *Crescere tra appartenenze e diversità. Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi*, Franco Angeli, Milano, 1999
- Besozzi E., Colombo C., Santagati M. (a cura di), *Giovani stranieri. Le strategie di una generazione ponte*, Franco Angeli, Milano, 2009
- Bialystok E., *Bilingualism in development. Language, Literacy, and Cognition*, Cambridge University Press, New York, 2001
- Bloomfield L., *Language*, University of Chicago Press, Chicago e Londra, 1933
- Booth T., Ainscow M., *Index for inclusion*, CSIE, 2002
- Brunelli C. – Cipollari G. – Pratissoli M. – Quagliani M. G., *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, Emi, Bologna, 2007
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997
- ID., *La mente a più dimensioni*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003
- Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2006

- Cantù S., Cuciniello A. (a cura di), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Fondazione Ismu, Milano, 2012
- Catarci M., *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*, Franco Angeli, Milano, 2011
- ID., *Le Forme Sociali Dell'educazione. Servizi, Territori, Società*, Franco Angeli, Milano, 2013
- Catarci M., Fiorucci M., *Intercultural Education in the European Context Theories, Experiences, Challenges*, Routledge, London, 2015
- Catarci M., Fiorucci M. (a cura di), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando Editore, Roma, 2015
- Catarci M., Fiorucci M. (a cura di), *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*, Armando Editore, Roma, 2013
- Claparède E., *La scuola su misura*, L Nuova Italia, Firenze, 1997
- Colombo M., *Guida ai progetti di educazione interculturale. Come costruire buone pratiche. Anno 2007*, Fondazione ISMU, Regione Lombardia, Osservatorio regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2007
- Colombo M., *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola. I progetti del Comune di Brescia per l'integrazione degli alunni stranieri e nomadi*, Franco Angeli, Milano, 2004
- Cummins J., Merrill S., *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*, Longman, London, 1986
- Damiano E., *La sala degli specchi: pratiche scolastiche di Educazione interculturale in Europa*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Demetrio D. – Favaro G., *Didattica interculturale Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, La Melagrana, Franco Angeli, Milano, 2004
- Demetrio D. – Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale: bambini, adulti, comunità, nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
- Deshays E., *Come favorire il bilinguismo dei bambini*, Red Edizioni, Como, 2003
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961
- ID., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994
- ID., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1951
- ID., *Logica, teoria dell'indagine*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 1973
- ID., *Problemi d'empatia*, ETS, Pisa, 2008
- Fabbri M., *Controtempo. Una duplice narrazione tra crisi ed empatia*, Junior, Parma Spiaggiari, 2014
- ID., *La competenza pedagogica*, CLUEB, Bologna, 1996
- ID., *Sponde CLUEB*, Bologna, 2003
- Favaro G., (a cura di) - Ferrario A. - Gamelli I. - Lessana G., *Alfabeti interculturali. Idee, proposte e percorsi per l'accoglienza e per una didattica dell'italiano seconda lingua, della narrazione, dello scambio tra storie e culture*, Guerini, Milano, 2000
- Favaro G., Papa N., *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, Franco Angeli, Milano, 2009

Favaro G., *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze, 2011

ID., *I bambini migranti*, Giunti, Firenze, 2001

ID., *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, EMI, Bologna, 2001

ID., *Intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano, 2008

Ferraris M., *Manifesto del Nuovo Realismo*, Laterza, Roma – Bari, 2012

Ferreiro E., *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003

Ferreiro E., - Teberosky A., *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze, 1985

Feyerabend P. K., *Contro il metodo*, Feltrinelli, Milano, 2009

Fiorucci M., *Incontri: Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando Editore, 2004

ID., (a cura di), *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando Editore, 2000

ID., (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano, 2008

Frabboni F., Scurati C., *Dialogo su una scuola possibile*, Giunti, Firenze, 2011

Frabboni, F., Pinto Minerva, F., *Introduzione alla pedagogia generale*, 2012

Frabboni, F., Pinto Minerva, F., *Manuale di pedagogia generale*, Roma - Bari, Laterza, 2001

Freinet C., *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1971

Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2009

ID., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2000

ID., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1999

Giusti M., *Formarsi all'Intercultura. La giornata interculturale della Bicocca di Milano*, Franco Angeli, Milano, 2004

ID., *L'educazione interculturale nella scuola*, Rizzoli, Milano, 2012

Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, 1999, Milano

Grosjean, F. (1982), *Life with two languages: an introduction to bilingualism*, Cambridge-MA, Harvard University Press, 1984

Jelloun T. B., *Le racism eexpliqué à ma fille*, Bompiani, Milano, 1998

Krashen S. D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford, 1982

Lewin K., *Action research, and Minorità problems*, in *Journal of Social Issues*, 2, 1946

Luatti L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma, 2009

Lynagh N.-Potter M., *Joined up developing good relations in the school community*, The Corrymeela Press, 2005

Mackey W. F., *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksiech, Paris, 1976

Maltoni A., *Una scuola. Tante lingue. Lavorare in una classe multiculturale*, Edizioni Junior, Parma, 2013

Martini B., *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2005

Margiotta U. (a cura di), *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma, 1999

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, R. Cortina, Milano, 2003

Michelini M.C., *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Franco Angeli, Milano, 2013

- ID., *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*, Franco Angeli, Milano, 2006
- ID., *Riflessività e pratiche educative*, Tecnodid, Napoli, 2008
- Mitchell D., *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*, Routledge, 2006
- Morin. E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000
- ID., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001
- Nanni A. – Curci S., *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna, 2005
- Ongini V., *Noi domani. Viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2011
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino, 1967
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma, 2007
- Polanyi M., *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma, 1979
- Popper K., *La logica della ricerca scientifica*, Einaudi, Torino, 1970
- ID., *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, Bologna, 1972
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma, 2013
- ID., *Globalizzazione e pedagogia interculturale: interventi nella scuola* Centro Studi Erickson, Trento, 2006
- ID., *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Franco Angeli, Milano, 2008
- Santagati M.G. (2004), *Mediazione e integrazione. Processi di accoglienza e d'inserimento dei soggetti migranti*, FrancoAngeli, Milano, 2004
- ID., *Una diversa opportunità. Classi multiculturali ed esperienze di successo nella formazione professionale*, Fondazione Ismu, 2015
- Santerini M., *Educare alla cittadinanza: la pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma, , 2001
- ID., *Intercultura*, La Scuola, Brescia, 2003
- ID., *La qualità della scuola interculturale*, Erickson, Trento, 2010
- Schön D. A., *Il professionista riflessivo – per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993
- Schön D. A., *Formare il professionista riflessivo – per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006
- Schumann, J. H., *The pidginization process: A model for second language acquisition*, Newbury House Publishers, 1978
- Titone R., *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Armando Editore, Roma, 2000
- Travaglini R., *La ricerca in campo educativo. Modelli e strumenti*, Carocci, 2002
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 2007

## Documenti

- Articolo 26 Nazioni Unite, Conferenza Generale, San Francisco, 1948*
- Booth T., *Teacher Education for Inclusion: How can we know it is of high quality?*, 2010
- C.M. n. 8 del 2013 prot. 561 *Strumenti di interventi per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*
- Centro Come, *Non uno di meno*, Milano, 2009
- Favaro G. – Papa N., *Pratiche di integrazione. L'inserimento degli studenti stranieri nelle scuole superiori di Milano e Provincia*, Centro Come, Milano, 2011
- Commissione Europea, *Quadro strategico per la formazione e l'istruzione*, 2009
- Commissione Europea, *Una Sfida Salutaria. Come la Molteplicità delle Lingue potrebbe rafforzare l'Europa*, Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione Europea, Bruxelles, 2008.
- Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, *Migliorare le competenze per il 21° secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica*, 2008
- Conferenza delle Nazioni Unite sull'ambiente e lo sviluppo*, Rio de Janeiro, 1992
- Consiglio d'Europa, D.M. n. 249 10 settembre 2010, *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado*
- Consiglio d'Europa, *Education and training 2020 (ET 2020), Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009*
- Convenzione Europea dei diritti umani e delle libertà fondamentali*, 1950
- Council of Europe, *Dichiarazione universale dei diritti umani*, 1948
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Higher education for modern societies: competences and values, Council of Europe higher education series No.15*, 2010, Odense, Danimarca, Bergan, S. and Damian, R., 2010
- European Agency for Development in Special Needs Education *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, Brussell, 2012
- European Commission, *White Paper on Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, 1995
- Graziella Favaro, *Accogliere chi, accogliere come: vademecum per insegnanti della scuola dell'obbligo*, Centro di Documentazione Città di Arezzo, 2001
- Indire, *Insegnanti in Europa. Formazione, status, condizioni di servizio*. Bollettino di Informazione Internazionale, ottobre, 2013
- Istituto Nazionale Di Statistica E Ministero Dell'interno, *Volume Integrazione, Conoscere, Misurare, Valutare*, 2013
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca- Fondazione Ismu, *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale a.s. 2011/2012*, 2013

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca- Fondazione Ismu, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici Rapporto nazionale*, a.s. 2012/2013, 2014

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca- Fondazione Ismu, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, Milano, 2016

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca- Fondazione Ismu, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale 2013/2014*, 2015

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca- Fondazione Ismu, *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza. Rapporto nazionale 2010/2011*, 2011

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Atto di indirizzo concernente l'individuazione delle priorità politiche del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca*, 2016

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, *Diversi da chi?*, 2015

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2012

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2013/2014

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri*, 2015

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2006

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, 2014

*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione Legge 13 luglio 2015, n.107*

Risoluzione del Parlamento europeo, *Miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti*, 23 settembre 2008

TALIS 2013 Results, *An International perspective on teaching and learning.*, OECD Publishing, 2014

*Libro verde Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*, Commissione delle Comunità europee, Bruxelles, 2008

The North-South Centre of the Europe, *Global Education Guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*, Lisbon, 2008

*The Universal Declaration of Human Rights*, 1948, Parigi

UNESCO, *Conferenza generale, Universal declaration on linguistic rights*, World Conference on Linguistic Rights Barcelona, Spain, 1996, Parigi, 1974.

## **Sitografia**

[www.coe.int](http://www.coe.int)

[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

[www.indexforinclusion.org](http://www.indexforinclusion.org)

[www.ismu.org](http://www.ismu.org)

[www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)

[www.nscentre.org](http://www.nscentre.org)

[www.unar.it](http://www.unar.it)

[www.unesco.org](http://www.unesco.org)