

# VADEMECUM PER L'INTERCULTURA

## Per non dimenticare ciò che si può fare

A cura di Carlo Testi

Hanno contribuito: Antonio Bernardini, Eleonora Boscolo, Anelia Cassai, Fiorella Menna, Renata Pieroni, Carlo Testi, Il gruppo Scuola-Territorio con “Compiti, come, quanti, perché?”, da Ricerca-azione: “Che lingua parlo?” Collaborazione I.C. Gandhi, tre ordini di scuola, Laboratorio permanente per la Pace, Centro di Alfabetizzazione Gandhi, Rete Scuole e Città con “Per imparare a parlare bisogna parlare”

## **Indice**

<b>Premessa</b>	
<b>Perché un vademecum?</b>	<b>p. 4</b>
<b>Introduzione</b>	<b>p. 5</b>
<b>L'intercultura e l'educazione interculturale nei documenti ministeriali e del CNPI</b>	<b>p. 9</b>
<b>Gli stereotipi sempre in agguato</b>	<b>p. 15</b>
<b>Le competenze dell'insegnante</b>	<b>p. 17</b>
<b>Contenuti delle educazioni per lo sviluppo dell'intercultura</b>	<b>p. 23</b>
<b>Criteri per la scelta dei contenuti disciplinari</b>	<b>p. 24</b>
<b>Le "finestre" interculturali</b>	<b>p. 26</b>
<b>Il plurilinguismo a scuola</b>	<b>p. 33</b>
<b>Il plurilinguismo a scuola - Azioni</b>	<b>p. 36</b>
<b>I laboratori</b>	<b>p. 38</b>
<b>La valutazione e gli alunni con background migratorio ma non solo</b>	<b>p. 42</b>
<b>Note sul recupero scolastico</b>	<b>p. 45</b>
<b>Compiti: come, quanti, perché?</b>	<b>p. 46</b>
<b>Protocolli di accoglienza</b>	<b>p. 50</b>
<b>Fare rete per educare all'intercultura</b>	<b>p. 53</b>
<b>ALLEGATI per approfondire</b>	
<b>Documentare</b>	
<b>I modelli per la documentazione</b>	<b>p. 54</b>
<b>Il modello di documentazione dei Laboratori del sapere scientifico (LSS) della Regione Toscana</b>	<b>p. 55</b>

<b>Documentare le attività didattiche in classe</b>	<b>p. 56</b>
<b>Il diario di bordo: che cosa è, a cosa serve?</b>	<b>p. 58</b>
<b>Diari di bordo - Finestre interculturali - Esempi</b>	<b>p. 59</b>
<b>Leggere, scrivere e parlare</b>	
<b>a) La semplificazione dei testi</b>	<b>p. 86</b>
<b>b) Per imparare a parlare bisogna parlare</b>	<b>p. 88</b>
<b>L'accoglienza (Ipotesi articolata per la scuola secondaria di II grado)</b>	<b>p. 90</b>
<b>L'orientamento</b>	<b>p. 107</b>
<b>La Rete Scuola Territorio</b>	<b>p. 111</b>
<b>La rete dei Centri Alfa</b>	<b>p. 115</b>

## Premessa

### Perché un vademecum

Il lavoro che presentiamo è stato elaborato dal gruppo Intercultura del CIDI (Centro Iniziativa Democratica Insegnanti) di Firenze, che collabora da tempo con il Laboratorio per la Pace in stretto contatto con il Gruppo Scuola Territorio del Q 5, sulla base di una pluriennale esperienza sul campo e di un confronto anche attraverso forme di ricerca-azione e di riflessioni condivise.

Non si tratta di un un testo di tipo accademico, né tantomeno si pretende di trattare in maniera diffusa ciascuno dei punti relativi ai diversi aspetti necessari allo sviluppo di un approccio interculturale per tutti. Per questo sono infatti facilmente reperibili online una quantità notevole di bibliografie, studi, ricerche per chi vuole approfondire le differenti questioni relative all'argomento. Si tratta di una raccolta sintetica di idee generali di riferimento, principi, strategie, tratti anche da documenti europei e da ricerche sul campo fatte in Italia, di liste di riferimento (check-list) di azioni necessarie/utili/possibili e di tipi di azioni specifiche sviluppate e sperimentate nel tempo principalmente nell'area del Quartiere 5, ma che pensiamo e auspichiamo possano avere una buona trasferibilità anche in contesti diversi.

È un lavoro scritto a più mani per cui, oltre ad una certa differenza di stili di scrittura, possono esserci ripetizioni di cui ci scusiamo in anticipo, ma che allo stesso tempo speriamo possano rinforzare alcuni concetti o prospettive: "repetita iuvant" (qualche volta).

Tale raccolta ha lo scopo principale di contribuire a facilitare l'attivazione e l'attuazione di un approccio interculturale non occasionale e sufficientemente coerente sia a livello micro, quello dei diversi insegnanti di una scuola individualmente o in collaborazione, sia a livello macro, ovvero quello di istituto in relazione al contesto in cui è inserito. Però, al contrario di quanto succede in alcuni casi, non c'è l'intenzione di esporre tutto ciò che "si deve" fare per sviluppare un approccio interculturale per tutti, piuttosto riteniamo che questo strumento possa servire a riconfermare ciò che si fa già e scegliere progressivamente ciò che si può ulteriormente fare adattandolo alle proprie caratteristiche, al contesto, agli alunni delle classi in cui si insegna (quelli veri e non dei modelli) e ai diversi anni e gradi di scuola.

Si rivolge idealmente alle/ai nuove/i insegnanti che si trovano ad affrontare la questione perché interessati o perché in qualche modo "costretti" nel proprio contesto di lavoro, e si rivolge altresì, come una sorta di promemoria, a tutte/i quelle/quei docenti <sup>1</sup>di maggiore esperienza che, presi dalle tantissime incombenze dell'insegnamento e della gestione della scuola, possono alcune volte faticare a tenere presenti i criteri di riferimento delle proprie azioni edu-

---

<sup>1</sup>Da questo punto in avanti, solo per comodità di scrittura, useremo la forma convenzionale del maschile senza specificare i due generi.

cative e didattiche quotidiane e le diverse possibilità di azione didattica e sociale nel campo dell'intercultura a scuola.

Sembra importante chiarire da subito che lo sviluppo graduale di competenze interculturali non è un compito da affrontare solo o principalmente se nella scuola c'è un numero sufficiente di alunni con background migratorio. Né tantomeno è una questione da specialisti o docenti di buona volontà a cui delegare le azioni di supporto per alunni/studenti appartenenti alla categoria dei BES con il rischio, tra l'altro, di attuare una sorta di pedagogia da ghetto. Sembra qui opportuno ricordare che nelle "Indicazioni nazionali per il curricolo", in più parti della normativa della scuola, oltre che nei diversi documenti europei, l'educazione interculturale è compito di tutti i docenti ed è rivolta a tutti gli alunni in qualsiasi ordine e grado di scuola.

Nei capitoli seguenti, speriamo di essere riusciti a dare senso concreto a questa affermazione e dimostrare come un approccio interculturale e anche multilinguistico sia imprescindibile da un'ottica di una scuola inclusiva che tiene conto di tutte le diversità, non solo quelle di gruppi di alunni con background migratorio, per farle interagire in modo educativamente, culturalmente e socialmente positivo.

## **Introduzione**

Negli anni '80 del secolo scorso in alcune zone d'Italia cominciò a svilupparsi l'attenzione alle questioni poste dall'arrivo crescente di alunni provenienti da paesi extra UE. La problematica che si presentò con maggiore urgenza fu quella del primo apprendimento della lingua italiana e, collegata a questa, la questione dell'inserimento degli alunni neo-arrivati nelle classi in ogni periodo dell'anno scolastico. Nelle scuole direttamente interessate a questo afflusso si svilupparono un certo numero di interventi, riflessioni e azioni concrete, che oggi possono sembrare in parte ingenui, ma anche strategie che hanno progressivamente superato atteggiamenti emergenziali e realisticamente hanno sperimentato, spesso senza supporti esterni, approcci e modalità di lavoro inclusive a livello di istituto e nelle singole classi.

Nel corso dei successivi due decenni, l'attenzione alle conseguenze della presenza di alunni non italofoeni è andata crescendo, specialmente quando le percentuali sono diventate consistenti, e si è in molti casi continuato a concentrarsi sulle prime necessità di apprendimento dell'italiano come L2 per la comunicazione quotidiana (Italbase). In contemporanea e gradualmente, ma in modo disomogeneo, è cresciuta l'attenzione all'apprendimento dell'italiano per lo studio (Italstudio) e sono stati sviluppati approcci educativi interculturali e di gestione della classe multiculturale. In paralle-

lo, in collegamento con una maggiore attenzione ai diversi bisogni di apprendimento di tutti gli alunni, si è andata sempre più sviluppando, spesso in seguito a interventi normativi specifici statali o regionali, l'attenzione alla diversità più in generale. Le stesse "Indicazioni nazionali per il curricolo" sono scritte in un'ottica di adattamento dei contenuti da proporre e dei metodi al contesto in cui è inserita la singola scuola e alle specificità di ogni alunno.

Nell'ultimo decennio si è assistito ad un calo di attenzione alle questioni legate allo sviluppo di un approccio interculturale per tutti e al plurilinguismo, indipendentemente dalla presenza o meno di alunni con famiglie immigrate, nonostante che questo sia entrato negli obblighi di insegnamento e nel diritto di apprendimento di tutti gli studenti nella scuola italiana. Ciò è probabilmente avvenuto per una serie di fattori concreti quali: il diminuito afflusso di alunni direttamente provenienti da paesi extra UE, il fatto che molti degli alunni di famiglie con background migratorio sono nati e cresciuti in Italia, il superamento di un approccio emergenziale con la maggiore capacità di accoglienza di molte scuole, i supporti di vario genere forniti stabilmente da un certo numero di EE. LL. e fattori sociali e culturali non sempre positivi, interni ed esterni alla scuola.

La disomogeneità delle classi nella scuola dell'obbligo scolastico (prima ai quattordici e poi ai sedici anni), che dal momento in cui la scuola è diventata di massa è sempre stata presente pur se in modo meno evidente di adesso, è ormai considerata da tutti un dato oggettivo e costante. Tale disomogeneità viene affrontata con ottiche diverse che possono essere, semplificando, sostanzialmente ricondotte a due.

La prima ottica è quella che vede ogni diversità come un problema e che si esprime con la tendenza alla settorializzazione degli interventi su ciascuna diversità con la conseguente ricerca di soluzioni che però nel lungo periodo si dimostrano potenzialmente o di fatto isolanti (ore di recupero, corsi speciali, laboratori per alunni in difficoltà) senza cambiare sostanzialmente le attività didattiche comuni. Se si segue tale ottica, gli interventi necessari rispetto alla somma dei singoli bisogni diventano troppo dispendiosi in termini di energie, risorse umane e materiali, finanziamenti, tempo: infatti, quante ore si possono realisticamente destinare in una scuola per seguire il singolo alunno o piccoli gruppi e progettare percorsi di recupero/sostegno individuali, in maniera da superare le differenze che creano difficoltà a ciascuno in rapporto ad un modello statico di istruzione? Un modello, nei casi più estremi, che ha come base "il programma" i cui contenuti sono insegnati, se si tolgono alcune sovrastrutture collegate all'uso di tecnologie dell'in-

formazione, attraverso la struttura tradizionale: spiegazione, esercizio, studio a casa, interrogazione, verifica.

Sia l'ottica dell'organizzazione degli apprendimenti attraverso "il programma" da svolgere o da seguire, con l'enfasi sull'apprendimento di singoli argomenti in tempi dati, sia l'ottica di un rapporto di insegnamento uno a molti (l'insegnante e la maggior parte degli alunni) e uno a ciascuno (l'insegnante e gli alunni più diversi), non nascono dai modi di apprendere dei diversi esseri umani, ma piuttosto da una specifica cultura scolastica e sociale talmente condivisa da essere quasi considerata logica e naturale.

Sul versante dell'organizzazione del programma di insegnamento (contenuti e obiettivi) che gli insegnanti si danno e delle conseguenti attività didattiche quotidiane, la separatezza e specificità delle attività di recupero/sofferto come modo di affrontare le questioni poste dalle diversità di alcuni alunni, rende spesso difficile se non impossibile l'interazione e l'integrazione di questi con il programma svolto dal resto della classe.

Quasi sempre il docente ben intenzionato aspira a fare in modo che tutti gli alunni che gli sono affidati riescano ad imparare tutto o quasi quello che viene loro insegnato (cosa che non accade quasi mai nella quantità e nel modo in cui si vorrebbe proprio perché siamo tutti diversi), cerca di sollecitarli e di intervenire personalmente e molto direttamente sul percorso di apprendimento che ha previsto, in alcuni casi anche con specifici percorsi individuali diversi da quelli del resto della classe. E altrettanto spesso, lo stesso tipo di docente, tende a organizzare il suo insegnamento in un'ottica di programma piuttosto che in un'ottica curricolare ottenendo, senza volerlo, un ribaltamento di prospettiva e perdendo di vista il collegamento tra il singolo elemento da apprendere, il traguardo che si vorrebbe raggiungere, l'obiettivo più generale e le finalità dell'apprendimento previste nelle Indicazioni nazionali anche per i licei <sup>2</sup>.

Viene data importanza al singolo elemento di apprendimento con la conseguenza di selezionare involontariamente chi, per vari motivi, in quel mo-

---

<sup>2</sup>Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.

Allegato A

Le Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei rappresentano la declinazione disciplinare del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione dei percorsi liceali. Il Profilo e le Indicazioni costituiscono, dunque, l'intelaiatura sulla quale le istituzioni scolastiche disegnano il proprio Piano dell'offerta formativa, i docenti costruiscono i propri percorsi didattici e gli studenti sono messi in condizione di raggiungere gli obiettivi di apprendimento e di maturare le competenze proprie dell'istruzione liceale e delle sue articolazioni.

mento del suo personale percorso di crescita, non è pronto per quella particolare conoscenza o operazione da fare.

Probabilmente un piccolo esempio, tratto dai contenuti tradizionali dell'insegnamento dell'italiano, può rendere l'idea di quanto esposto finora. Quasi sempre, in qualche punto del percorso scolastico dell'obbligo gli alunni si trovano ad affrontare lo studio dei complementi. Capita sovente che una parte di loro non riesca a districarsi sufficientemente nell'analisi grammaticale che conseguentemente viene richiesta. Prima di insegnare questo contenuto grammaticale in una classe, per evitare frustranti forme di insuccesso, sarebbe opportuno chiedersi quale o quali siano le finalità di tale studio e quale piuttosto sia il processo, questo sì formativo, da attivare e rinforzare per analizzare scientificamente la lingua (senza dimenticare la comunicazione) in modo da permettere a ognuno di arrivare al punto di conoscenza per lui/lei possibile in quel determinato momento del suo percorso scolastico.

La seconda ottica ancora in buona parte da sviluppare è quella che considera le diversità come occasione di migliore apprendimento per tutti. L'approccio è in qualche modo sintetizzato dallo slogan: "La diversità è ricchezza". I concetti fondamentali, gli approcci, le strategie e le esemplificazioni che presentiamo in questo vademecum sono frutto della scelta di riflessione, mantenuta nel tempo, di lavorare allo sviluppo di strategie e azioni che mettano in interazione e integrazione le diversità tra di loro sugli stessi contenuti disciplinari e relazionali di tutta la classe. L'approccio interculturale, pur concentrandosi su alcuni aspetti specifici che saranno evidenziati nelle pagine successive, tende a sviluppare la disponibilità a conoscere l'altro e anche a farsi conoscere dall'altro, nel rispetto dell'identità di ciascuno con particolare attenzione a decostruire i pregiudizi e gli stereotipi che spesso hanno il loro fondamento nelle influenze ambientali, sociali ed educative.

Come già accennato in precedenza, non riteniamo educativamente positivo, tantomeno se si intende sviluppare un'ottica interculturale con gli alunni, un approccio che tende a concentrarsi sulle diversità come problema da affrontare sviluppando percorsi individuali per ciascuna diversità (frequentemente intesa quasi come sinonimo di difficoltà). Quello che viene proposto in questo vademecum è un approccio che si può tradurre in azioni didattiche, anche quotidiane, praticabili senza però negare le difficoltà spesso causate in parte da ragioni strutturali/organizzative della scuola stessa e altrettanto spesso da prassi scolastiche e approcci culturali talmente introiettati da apparire naturali e logici.

## **L'intercultura e l'educazione interculturale nei documenti ministeriali e del CNPI**

Questo testo è il risultato di una ricerca relativa alle prese di posizione istituzionali in tema di intercultura e educazione interculturale.

L'educazione interculturale (definita "condizione strutturale della società multiculturale ") è per la prima volta il tema di un testo ministeriale (la C.M. del 26 luglio ) nel 1990, non a caso lo stesso anno della Legge n.39, comunemente nota come Legge Martelli, a indicare la presa d'atto a livello istituzionale della problematica relativa al fenomeno migratorio, che veniva a mutare sensibilmente la composizione della società, e quindi della scuola, italiana. Nel VI paragrafo si legge che nel nuovo contesto sociale il compito educativo assume "il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni, mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo produttivo confronto tra differenti modelli ." I modelli occidentali non possono essere ritenuti quali valori paradigmatici e pertanto proposti agli alunni come fattori di conformizzazione.

Si tratta di un ambito che riguarda la didattica delle singole discipline anche in assenza di alunni stranieri, al fine di prevenire la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture e superare ogni forma di visione etnocentrica. L'intercultura va oltre i confini della didattica e della stessa scuola; il paragrafo si conclude infatti con l'affermazione dell'esigenza che "il senso e il rispetto dell'altro, il dialogo, la solidarietà vengano promossi soprattutto nel concreto quotidiano dei rapporti interpersonali all'interno del gruppo classe, tra i gruppi e in collaborazione con la famiglia, anche nella dimensione extrascolastica."

Numerose questioni fondamentali della tematica interculturale sono messe in luce dalla "Pronuncia del Consiglio Nazionale della P.I. sulla educazione interculturale nella scuola " datata 23/04/1992 (trasmessa con la Circolare Ministeriale del 28/04/1992).

Tra queste:

- a) la richiesta alla scuola di dotare le giovani generazioni di strumenti per combattere quegli stereotipi che esasperano i conflitti;
- b) la valorizzazione delle culture "altre", intesa non come giustapposizione ma come compresenza, reciprocità, dialogo e scambio, "tale da consentire a ogni persona di comprendere la propria cultura e di confrontarsi con le altre persone e le altre culture, in vista di un comune arricchimento";
- c) la differenza tra "punto di vista multiculturale" (secondo cui le culture sono intese come seconda natura) e "punto di vista interculturale" secondo cui la funzione delle culture non è solo di proteggere ma anche di

sorreggere lo sforzo che ogni persona umana deve fare per affrancarsi dalle condizioni di partenza, allargando lo sguardo ai modelli di umanità esistenti e a quelli possibili;

- d) il richiamo al valore universale della persona, fondamento transculturale della comune cultura del rispetto, del dialogo e dell'impegno;
- e) la non delegabilità dell'educazione interculturale a un "docente specialista" o all'ambito di una sola disciplina o di un'altra delle varie "educazioni";
- f) gli obiettivi generali dell'educazione interculturale, come "la conoscenza e la comprensione dei processi attraverso i quali si sono venute costruendo la propria cultura e le altre culture" e l'acquisizione di un atteggiamento solidale, specialmente nei confronti di chi ha avuto di meno.

Dalle osservazioni di carattere generale si passa a esporre la valenza interculturale delle diverse didattiche disciplinari e quindi alcuni spunti relativi alle attività interdisciplinari: la presentazione di altre culture in un'ottica interdisciplinare, i collegamenti tra gli insegnamenti relativi ai linguaggi non verbali, l'approfondimento di tematiche quali le migrazioni, il razzismo, l'antisemitismo, l'analisi del pregiudizio nei fondamenti psicologici e nei presupposti storici di diverse manifestazioni.

L'avvicinamento delle altre culture può realizzarsi anche attraverso viaggi di studio, scambi di insegnanti e di alunni, gemellaggi, corrispondenza inter-scolastica.

Anche i libri di testo devono fare la loro parte e le biblioteche scolastiche devono essere integrate con uno scaffale "multiculturale".

Il tema dell'accoglienza è al centro del paragrafo intitolato "Alunni stranieri a scuola". "La scuola deve tener presente la condizione di disagio delle famiglie e, in particolare, i problemi conseguenti allo sradicamento dell'allievo dall'ambiente originario. Il rapporto con le famiglie e con le comunità consente la conoscenza delle diverse situazioni con riferimento agli orientamenti e ai modi di vita del Paese di provenienza (rapporti sociali, impostazioni pedagogiche, metodi e programmi scolastici), alle condizioni socio-economiche e alle particolarità di ciascun caso".

La socializzazione tra alunni italiani e non (anche attraverso attività ludiche e linguaggi non verbali) è il presupposto per la realizzazione di attività interculturali comuni ed elemento di facilitazione per l'apprendimento dell'italiano L2, in situazioni di "piena immersione".

Alcuni anni prima il principio dell'accoglienza era sviluppato nella Circolare Ministeriale 207 del 1986 dal titolo "Scolarizzazione degli alunni zingari o nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di I grado"<sup>3</sup>, in cui si affermava che la bilateralità dell'obbligo impone alla scuola il rispetto dell'identità dei soggetti interessati e il dovere di predisporre un'organizzazio-

---

<sup>3</sup>A prescindere dal fatto che "zingari" e "nomadi" sono tra le parole da non usare [nda]

ne rispondente ai bisogni degli stessi. Nell'ottica di una didattica flessibile vanno privilegiati i gruppi di livello, le classi aperte, l'accesso a forme di organizzazione a tempo pieno o a tempo prolungato, riducendo al minimo indispensabile i momenti di rapporto individuale.

Nei primi anni '90, caratterizzati dal risorgere dei nazionalismi dopo la caduta del Muro di Berlino, dai rigurgiti antisemiti e più generalmente razzisti (cui non mancava di contrapporsi una coscienza antirazzista, come nella grande manifestazione seguita all'uccisione di un giovane sudafricano a Villa Literno), la Pronuncia del Consiglio Nazionale della P.I del 24/03/1993, trasmessa con la C.M. del 27/04, ha per tema il ruolo della scuola riguardo al razzismo e all'antisemitismo, nei cui confronti "la conoscenza, intesa come più matura e argomentata consapevolezza dello spessore storico, etico e culturale dei fatti, idee, comportamenti e giudizi, rappresenta sicuramente l'antidoto più efficace." Nell'ultimo paragrafo, intitolato "Iniziativa contro il razzismo e l'antisemitismo" si rivolgono al Ministero numerose raccomandazioni, tra le quali si segnalano: attenzione critica ai libri di testo, invito alle scuole a realizzare incontri con le comunità ebraiche e portatrici di culture altre, attività sportive o ludiche, individuazione di interessi, giochi e passatempi comuni.

L'immigrazione è al centro del dibattito socio-politico e dell'iniziativa legislativa degli anni a cavallo del 2000. Basti pensare ai seguenti testi (non solo del Ministero della Pubblica Istruzione che diventa Ministero dell'Istruzione, Università, Ricerca):

- Legge 6 marzo 1998, "Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero" (la cosiddetta Turco-Napolitano ). Il comma 3 dell'articolo 36 recita: "Nell'esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa, le istituzioni scolastiche realizzano, per tutti gli alunni, progetti interculturali di ampliamento dell'offerta formativa".
- C.M. 23/03/2000, "Iscrizione dei minori stranieri alle scuole di ogni ordine e grado
- C.M. 26/10/2001, "Scuole collocate a forte processo migratorio"
- Legge 30/07/2002, "Modifica della normativa in materia di immigrazione e di asilo", nota come Bossi-Fini, la quale tuttavia non modificava le procedure di iscrizione e di accoglienza degli alunni.

Nello stesso tempo si elaborava la riforma della scuola che prende il nome dall'allora ministra Letizia Moratti (L.28/03/2003). L'intercultura non era certo nelle priorità della classe dirigente del periodo, come invece lo erano altre parole comincianti sempre con la I (impresa, Inglese, informatica). Nelle Indicazioni Nazionali allegate si parla genericamente di accoglienza e valorizzazione delle diversità individuali da parte della scuola primaria e di rafforzamento delle attitudini all'interazione sociale tra le finalità della scuola secondaria di primo grado.

Il CNPI nella presa di posizione del 19/12/2005 dal titolo "Problematiche interculturali", (non senza sottolineare la lacuna in materia interculturale

della recente riforma scolastica) fa il punto della situazione in un periodo in cui l'attentato alle Torri Gemelle era abbastanza recente e anche in Italia si levavano voci di contrapposizione rispetto a persone, comunità e culture diverse. Si rivelano l'ampiezza e l'evoluzione del fenomeno migratorio: già si parla di immigrati di prima e seconda generazione (espressione risultata inappropriata che verrà superata con il tempo. Attualmente nei documenti internazionali viene usato il termine "persone con background migratorio" [ndr]). La presenza di alunni non italiani è un dato strutturale relativo a tutto il sistema scolastico, si legge nella successiva C.M. del 1/03/2006 "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione<sup>4</sup> degli alunni stranieri", che registra il passaggio in atto da una fase emergenziale a un'altra di valutazione delle esperienze già realizzate e di programmazione degli interventi. Qualche anno più tardi, nelle "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", datate settembre 2012, si nota che una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola e che a centocinquanta anni dall'Unità l'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera.

Nelle "Problematiche interculturali" si afferma che "entrare nella storia e nei saperi dell'altro, scegliere la via dell'interazione verbale, della narrazione, della ricerca di accordi, negoziazioni e mediazioni piuttosto che quella dei conflitti, tradurre in fatti il rispetto reciproco, sollecitano la scuola a porsi nuove domande e a cercare risposte nel mondo globalizzato... Situazioni problematiche, dettate dalle scelte dei genitori stranieri di accompagnare l'inserimento e l'integrazione nella società italiana dei propri figli, mantenendo vivo il rapporto con la cultura e la storia del Paese di provenienza (si vedano in particolare le questioni sollevate dal rapporto Occidente - Islam ), inducono inoltre a compiere nuove analisi e a formulare altre proposte di integrazione", operando scelte che richiedono un ripensamento dei contenuti e delle metodologie dell'insegnamento. Le scelte educative e didattiche devono tener conto di diversi fatti: la precarietà o meno del percorso migratorio, il contesto socio-culturale-economico favorevole o meno all'accoglienza, eventuali atteggiamenti di chiusura delle comunità di origine. A fronte dei nuovi scenari (attentati, rivolta delle banlieues etc.) che potevano dar luogo a nuovi stereotipi, si ribadisce che il dialogo e il confronto costituiscono la prima risposta ai "muri invisibili" eretti dal terrorismo.

La documentazione riguardante le iniziative messe in atto fa rilevare aspetti di grande interesse come il radicamento nel territorio (vs il modello "centralistico" e "nazionale" di altri Paesi) e il contrasto degli stereotipi. Tutta-

---

<sup>4</sup>Comunque sul valore della parola chiave "integrazione" è importante quel che scrive Giuseppe Faso nell'opera "Lessico del razzismo democratico. Le parole che escludono": "L'immigrato è sempre l'oggetto di una integrazione in un ambito preesistente, di cui non si immagina una modificazione, un processo, quello sì, di inclusione" (pag.76 )

via il minore successo formativo degli studenti stranieri porta a rivedere la “retorica dell'integrazione”, soprattutto a livello politico-istituzionale, per “guardare in faccia” la durezza dei processi da gestire e i limiti che ne permangono.

Le linee guida cui si è fatto riferimento poco sopra contengono due affermazioni essenziali. L'integrazione è comunemente intesa come un processo bidirezionale che prevede diritti e doveri sia per gli immigrati che per la società di accoglienza. “L'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione sia la costruzione e il rafforzamento di comunità etniche chiuse”

Nel documento “La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri” dell'ottobre 2007 si parla di “coesione sociale”, “nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale”, “attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni”. Inoltre si espongono dieci linee di azione tra cui:

- la valorizzazione del plurilinguismo;
- la relazione con le famiglie straniere;
- gli interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi (con l'elaborazione di strategie contro razzismo, islamofobia, antisemitismo, antiziganismo all'interno di un quadro globale di incontro tra persone di culture diverse );
- le relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico;
- l'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio.

Si legge anche che la scuola italiana si è orientata fin da subito a inserire gli alunni di cittadinanza non italiana nella scuola comune, all'interno delle normali classi scolastiche ed evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati.

Dopo la C.M. Dell'08/01/2010, “Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana” (nella quale si afferma il carattere inclusivo dell'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” nel corso dello stesso anno retrocesso da curricolare a ora di approfondimento ), nelle suddette “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione” si registra l'espressione “uomo planetario”, la cui attuale condizione è definita dalle molteplici interdipendenze tra locale e globale, e il riconoscimento dell'incontro tra culture diverse che ha caratterizzato i momenti di intensa creatività della nostra tradizione.

Nel febbraio 2014 sono pubblicate nuove “Linee guida per l'accoglienza degli alunni stranieri”.

“La trasformazione più significativa - si legge nella parte contestuale - e con più incidenza nei percorsi formativi riguarda il forte aumento degli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia, in modo particolare nella scuola dell'infanzia, nella primaria e secondaria di primo grado. Si riduce invece il numero dei neoarrivati.” Poco più avanti si rileva che “l'esperienza di questi

anni ha messo in evidenza la necessità di prestare attenzione a nuove tipologie di studenti con problematiche interculturali e di integrazione, anche se forniti di cittadinanza italiana.” Un capitolo è intitolato “Chi sono gli alunni di origine straniera” (di particolare interesse la voce “Alunni rom, sinti e camminanti”); un altro ha per tema l'insegnamento dell'Italiano come seconda lingua in generale e il plurilinguismo in particolare: i “segni di accoglienza” plurilingui, le fiabe bilingui, un glossario bilingue riguardo alla lingua dello studio etc.

La legge 107 (13/07/2015), ovvero la riforma della scuola varata dal governo presieduto da Matteo Renzi, comprende tra gli obiettivi formativi (riportati nei diversi PTOF degli istituti scolastici) lo “sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture.”

In un documento del settembre dello stesso anno, opera dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità del MIUR, i protagonisti dei processi di integrazione non sono chiamati “immigrati di seconda generazione”, bensì “bambini e ragazzi che hanno una storia, diretta o familiare, di migrazione”, “nuovi italiani”, “studenti con background migratorio”. Nel paragrafo 3, “Dieci attenzioni e proposte”, si evidenziano dieci criticità, formulando proposte per ciascuna di esse. Riguardo alla valorizzazione della diversità linguistica, si parte da una critica a un approccio di tipo compensativo, seguito fino ad allora dall'integrazione scolastica, con la sottolineatura delle carenze, riconoscendo molto poco i saperi e le competenze, per esempio nella L1. Si propone quindi, tra l'altro, di attivare nelle scuole corsi opzionali di insegnamento delle lingue d'origine, sperimentare l'insegnamento a tutti gli alunni di lingue non comunitarie (Cinese, Arabo, Russo), valorizzare le forme di bilinguismo presenti tra i discendenti della classe, promuovere l'informazione e facilitare la partecipazione delle famiglie attraverso messaggi plurilingue e le attività di mediazione linguistico-culturale.

La promozione dell'educazione interculturale passa attraverso la sensibilizzazione di tutti gli insegnanti sulla tematica della pedagogia e della didattica interculturale e la sperimentazione di “percorsi di educazione alla concittadinanza”. Le classi e le scuole “a colori”, è scritto in conclusione, sono lo specchio dell'Italia del futuro.

Nel marzo 2022 sono pubblicati gli “Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori”, a cura dell'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del MIUR. Nel corso dello stesso anno ha assunto il potere esecutivo un'area politica nel cui DNA c'è la refrattarietà per il fenomeno migratorio; si pensi, in campo scolastico, alla netta opposizione alla chiusura della scuola di Pioltello in occasione di una festività islamica o alla proposta di un tetto alla presenza di alunni stranieri in clas-

se, configurando il ritorno a un'organizzazione precedente alla L. 04/08/1977.

Nell'attuale contesto, si legge nel documento, si può parlare di “nativi multiculturali”: “avere un compagno o una compagna di banco la cui famiglia proviene da contesti diversi non è considerato un problema, né suscita timori o stupori.” Tuttavia, nonostante la scuola abbia fatto molti passi avanti, permangono diverse criticità relativamente agli studenti provenienti da contesti migratori, nati e cresciuti in Italia: povertà delle famiglie, ridotta frequenza della scuola dell'infanzia, difficoltà nel proseguimento e nel completamento degli studi, ritardo scolastico. Dal punto di vista sociale è stata riscontrata per loro una vita meno ricca e talvolta più problematica: minore frequentazione dei coetanei, di attività sportive, biblioteche e centri culturali, oltre ad essere più spesso vittime di bullismo. “Vi è inoltre il rischio concreto che gli effetti della pandemia abbiano determinato l'accentuarsi di criticità e fragilità e l'approfondirsi di divari e diseguaglianze.”

Dal punto di vista lessicale, parlare di “alunni non italiani” o “stranieri” risulta non appropriato, “con background migratorio” di non facile diffusione, “provenienti da contesti migratori” appare più efficace e coerente con la realtà che cambia. Si afferma l'importanza che la scuola rifletta sulle parole usate in tema d'immigrazione “e sorvegli i significati che ne vengono più o meno veicolati”. Si lamenta il permanere “dell'abitudine a riproporre contenuti curricolari poco aperti alla dimensione globale”. Se dobbiamo dare a questi ragazzi una scuola di cui si sentano parte, l'educazione interculturale deve essere centrale al fine di andare oltre la dimensione dell'accoglienza.

## **Gli stereotipi sempre in agguato**

La decostruzione degli stereotipi dovrebbe essere un obiettivo costante nel processo di insegnamento/apprendimento sia sul versante delle relazioni sia sul versante di tutti gli apprendimenti disciplinari o di senso comune. Questo obiettivo è fortemente interconnesso con l'acquisizione necessariamente graduale del pensiero critico.

Tutti noi facciamo generalizzazioni che sono utili per la nostra vita, ma è facile, se non facciamo un'attenzione volontaria, passare dalle generalizzazioni al preconcetto e da questo a comportamenti stereotipati e quindi a pregiudizi sia sul versante relazionale sia su quello cognitivo, specialmente di fronte a situazioni nuove.

Questo dato di fatto dovrebbe quantomeno rendere ciascun docente prudente nel trarre conclusioni e nell'espressione di giudizi sugli alunni e sulle loro famiglie. Tale prudenza dovrebbe manifestarsi in particolar modo di fronte a situazioni di alunni e di famiglie provenienti da contesti sociali ed economici più fragili anche rispetto a background culturali più distanti da

quelli maggioritari nel contesto in cui si opera. Più in generale, prima di prendere decisioni ai diversi livelli dovrebbe essere prassi condivisa analizzare gli elementi che abbiamo, cercando di identificare quelli che derivano da stereotipi.

Il termine “stereotipo” (derivante dalle parole greche “stereos”= rigido e “typos”=impronta) indica nel lessico della psicologia “un’opinione rigidamente precostituita e generalizzata, cioè non acquisita sulla base di un’esperienza diretta e che prescinde dalla valutazione dei singoli casi, su persone e gruppi sociali.”

Le affermazioni stereotipate possono essere neutre (per esempio quelle relative al ripetersi di fenomeni atmosferici in determinati giorni o periodi), positive e più spesso negative. Gli stereotipi sono distinti anche in:

- cognitivi: si tratta di generalizzazioni che hanno origine dalla semplificazione delle informazioni e, apprese e trasmesse culturalmente, sono radicate nelle nostre menti;
- sociali, che sono usati per spiegare eventi complessi, legittimare conflitti e in generale razionalizzare e giustificare atteggiamenti discriminatori verso gruppi di persone. Il mantenimento degli stereotipi nei loro confronti impedisce di pensare e sentire riguardo ai membri di quei gruppi in modi diversi e nuovi e rende difficile considerarli come esseri umani unici, distinti.

È facilmente comprensibile come molti stereotipi, alla base dei pregiudizi, abbiano vita nel contesto sociale connotato dai processi di immigrazione e dai relativi cambiamenti.

Una corretta informazione, l'educazione alla diversità (in senso lato) e gli scambi tra gruppi basati sul dialogo e sulla cooperazione costituiscono strategie essenziali al fine del superamento di stereotipi e pregiudizi. Per nutrire la propria cultura infatti è utile un contatto con culture diverse (o meglio con persone di culture diverse) basato sulla curiosità intellettuale e sul desiderio di confronto. Per fare questo è necessario avere la consapevolezza che non esiste un'identità culturale coesa e omogenea perché le culture sono costruzioni eterogenee e mutevoli, sottoposte a continui processi di contaminazione da parte di altre culture, da qui l'importanza dell'informazione e dell'educazione, e la responsabilità delle agenzie formative come la scuola, dei mass media, dello spettacolo etc. In questa ottica lo straniero non deve essere visto come qualcuno che irrompe dal di fuori per invadere il tuo territorio, ma una persona che va accolta perché la sua presenza può essere importante per la vita culturale e per lo sviluppo di qualsiasi società. Un compito fondamentale riguardo all'esigenza di decostruzione degli stereotipi spetta alla scuola, una scuola che va profondamente ripensata nei contenuti, nelle metodologie, nelle proprie basi pedagogico-formative (si pensi per esempio a un tipo di lezione non frontale ma interattiva, alla bidirezionalità dell'apprendimento, a un diverso ruolo dell'insegnante ).

Oltre al più generale superamento del carattere etnocentrico dei curricula, nonché all'attenzione al punto di vista dell'altro, si possono individuare alcune strategie più specifiche:

- favorire il dialogo interculturale facendo riflettere su come sviluppare al meglio la comunicazione tra le persone di culture diverse;
- lavorare sulle contraddizioni all'interno di una visione stereotipata (per esempio l'affermazione di una ragazzina per la quale gli appartenenti a una determinata nazionalità sono caratterizzati da una pratica negativa, a eccezione di un suo grande amico);
- assegnare questionari o elaborati e proporre testi e video che consentano di far emergere gli stereotipi e successivamente fare di questi oggetto di discussione;
- approfondire la tematica migratoria attuale e nella storia;
- promuovere percorsi che comprendano momenti di incontro con i protagonisti dei processi migratori.

## **Le competenze dell'insegnante**

Per creare un ambiente educativo interculturale, aperto alla diversità e all'attenzione verso l'altro è necessario che per prime/i le/gli insegnanti siano portatrici/tori di alcune modalità e competenze che ci permettano di creare un clima di serenità, di accoglienza, di solidarietà e di cooperazione all'interno del gruppo classe. Ognuno, con gli elenchi presentati di seguito, può cercare di autovalutare sinceramente il grado di sviluppo delle capacità richieste tenendo presente che probabilmente non esiste un docente che le abbia sviluppate nel tempo tutte e in modo equilibrato. Riconoscere quegli aspetti che tendiamo a non considerare o a sottovalutare può stimolare ad una maggiore attenzione ad apprendere attraverso un arricchimento progressivo delle proprie esperienze e delle conoscenze anche extrascolastiche.

Per non essere sopraffatti dal “dovere essere” individuale, o da un “poter essere” individuale che si percepisce come troppo limitato, è opportuno tenere presente che le capacità diverse spesso sono presenti e possono essere messe in circolo all'interno di un gruppo più o meno grande. Ciò è evidentemente più facile se il gruppo riconosce la necessità di lavorare in modo sufficientemente cooperativo e impara, seppure quasi sempre faticosamente, a mediare i conflitti che si manifestano inevitabilmente in qualsiasi gruppo decisionale.

Per portare avanti un lavoro in ottica interculturale pensiamo che all'insegnante occorra aver maturato consapevolezza su se stesso, oltre ad una buona sensibilità sul piano relazionale. Occorrono buone competenze nel campo dell'osservazione, del decentramento dello sguardo e dell'empatia,

per capire le dinamiche che si muovono nel gruppo classe intuire e saper cogliere segnali, leggere le situazioni emotive e relazionali che si muovono tra gli alunni. Occorre un bagaglio ricco di esperienze, tecniche e metodologie didattiche per offrire flessibilità e varietà nelle proposte quotidiane di lavoro con la classe, per permettere a tutti di accedere ad esperienze positive di apprendimento.

Per questo abbiamo individuato alcune competenze fondamentali sulle quali, secondo noi, è importante lavorare e che proponiamo divise per ambiti:

### **Ambito intrapersonale (il lavoro su sé stessi)**

- Praticare costantemente momenti di riflessione individuale e collettiva che ci aiutino a comprendere quello che succede dentro e fuori da noi
- Saper leggere le proprie emozioni e sviluppare buone competenze sul piano dell'emotività
- Consapevolezza della diversità presente in noi, legittimazione del fatto che siamo o siamo stati, in qualche momento della nostra vita, stranieri a noi stessi e che la nostra identità è qualcosa di fluido e non statico
- Reframing: capacità di riconoscere e uscire dalle nostre cornici di riferimento
- Conoscenza e accettazione di sé, dei propri limiti e delle proprie fragilità
- Memoria della propria storia
- Apertura e curiosità, disposizione alla scoperta di nuove esperienze
- Valorizzare la diversità come elemento di crescita e cambiamento
- Umore: non prendersi troppo sul serio.

### **Ambito comunicativo**

- Comunicazione efficace, saper esprimere le proprie idee in maniera non violenta e avere una buona dialettica.
- Saper ascoltare, utilizzare l'ascolto attivo e le capacità di decentramento per accogliere il punto di vista dell'altro.
- Empatia, saper leggere, comprendere e accogliere le emozioni dell'altro
- Capacità dialogica, saper creare, riconoscere e praticare con competenza i tempi e gli spazi del dialogo
- Importanza dello stile comunicativo e dei comportamenti non verbali, gestuali, posturali, che in uno scambio comunicativo determinano il 90% del messaggio trasmesso
- Uso "delicato" dell'ironia e della leggerezza (da non confondere con un approccio che preveda prese in giro o che possa mettere in difficoltà l'altro)

### **Ambito relazionale e interpersonale:**

- Capacità di decentrarsi e saper moderare la parte di identificazione con il proprio punto di vista utilizzando un linguaggio di apertura all'altro: “non più <<È un tavolo>> ma <<Lo vedo come un tavolo>>”<sup>5</sup>
- “Vestire i panni dell'altro”: riconoscere la parzialità della propria esperienza per riuscire a vedere le cose dal punto di vista dell'altro, comprendendone atteggiamenti, idee e sentimenti
- Sospensione del giudizio, avere fiducia nella “sensatezza” delle ragioni dell'altro, ancor prima di averle comprese, ci permette di ascoltare e osservare senza pregiudizi.
- Decostruzione degli stereotipi e valorizzazione dei processi di meticciamento
- Cura nella costruzione del gruppo classe perché la classe diventi una comunità solidale con relazioni positive di supporto e rispetto reciproco
- Promuovere e facilitare la costruzione del “senso di appartenenza” e la partecipazione di tutti
- Promuovere una concezione positiva del malinteso e del conflitto come opportunità e come esperienza evolutiva per il gruppo, proponendo alla classe le tecniche della gestione nonviolenta e creativa dei conflitti, terreni comuni per costruire nuove soluzioni

### **Ambito cognitivo-didattico**

- Riconoscimento di stili cognitivi diversi
- Adattamenti alle modalità comunicative dell'alunno/studente
- Presentare l'altro e la diversità come fonte di apprendimento
- Coltivare la curiosità e il senso della scoperta
- Valorizzare le preconoscenze e le competenze pregresse con le quali ogni bambino e bambina accede alla scuola. Abilità e competenze relazionali, divergenti, trasversali, che possono essere strumentali all'apprendimento.
- Valorizzare ed allenare al pensiero divergente
- Abbandonare un concetto statico di cultura. La scuola interculturale non si limita a trasmettere i saperi, ma aspira a formare in ogni persona le competenze necessarie a crearli, applicarli, dimostrarli, comunicarli o innovarli, individualmente e in collaborazione
- Scelta di metodologie attive ed esperienziali che siano motivanti e inclusive
- Didattica metacognitiva, attraverso la quale gli studenti imparano a comprendere le proprie modalità di apprendimento, a identificare le strategie più efficaci e a valutare il proprio lavoro

---

<sup>5</sup>M. Sclavi, “Arte di ascoltare e mondi possibili”, 2008

- Didattica cooperativa, nella quale gli studenti lavorano a gruppi con un obiettivo comune, dandosi sostegno reciproco e sentendosi co-responsabili della riuscita del lavoro

### **Dal testo di Marinella Sclavi, le 7 regole dell'ascolto:**

“1. Non ti affrettare a trarre delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della tua ricerca.

2. Quello che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per conoscere il tuo punto di vista, devi cambiarlo.

3. Per comprendere ciò che un altro sta dicendo, devi assumere che abbia ragione e chiedergli di aiutarti a capire perché.

4. Le emozioni sono uno strumento centrale della cognizione, se impari a leggere il loro linguaggio, che è relazionale e si basa sulle metafore.

5. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali che egli trova più importanti sono quelli che sembrano ininfluenti o seccanti, che sono al contempo marginali e fastidiosi, perché si rifiutano di andare d'accordo con le convinzioni e certezze pregresse.

6. Un buon ascoltatore è felice di ascoltare le proprie contraddizioni che si esprimono nei pensieri personali e nelle comunicazioni interpersonali. I malintesi vengono accettati come opportunità di entrare nel campo più affascinante di tutti: la gestione creativa del conflitto.

7. Per diventare un esperto nell'ascolto devi seguire una metodologia basata nell'umorismo. Ma

una volta che hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sé”

(M. Sclavi, “Arte di ascoltare e mondi possibili”, 2008, 178-179).

Pensiamo possa essere utile riportare di seguito alcune note informative aggiuntive a quanto fin qui esposto sulla comunicazione, sulla gestione dei conflitti e sull'approccio cooperativo.

### **La comunicazione efficace**

La comunicazione efficace è una teoria comunicativa che cerca di creare una connessione tra il mittente e il destinatario del messaggio attraverso l'uso sapiente di:

- comunicazione verbale (linguaggio);
- comunicazione paraverbale (tono, ritmo, volume della voce);
- comunicazione non verbale (espressioni, postura, gesti, contatto oculare).

Si tratta di un processo dinamico e interattivo, che coinvolge diversi elementi: il contenuto, il canale, il codice, il contesto e il feedback. Alcuni dei temi centrali di questo modello comunicativo sono:

- l'empatia, ossia la capacità di mettersi nei panni dell'altro comprendendone le emozioni;
- l'assertività, cioè la capacità di esprimere le proprie opinioni in modo chiaro, senza aggredire o sottomettersi all'altro;
- l'ascolto attivo ovvero la capacità di ascoltare in maniera attenta, aperta e partecipe, cercando di cogliere il significato profondo del messaggio dell'altro.

### **La comunicazione empatica**

La comunicazione empatica o non violenta è un processo comunicativo ideato da M. Rosenberg volto a fare dell'empatia e della consapevolezza il nucleo centrale delle relazioni e dei nostri scambi comunicativi. Si basa su quattro passi fondamentali: l'individuazione degli eventi che ci toccano, l'espressione dei propri stati d'animo, la comunicazione dei bisogni che sottostanno ai nostri sentimenti, la formulazione di richieste chiare e specifiche. Questo processo comunicativo cerca di renderci consapevoli di alcune dinamiche che rendono violento il nostro modo di comunicare e invita a lasciare fuori dai nostri scambi comunicativi elementi che bloccano l'empatia e che rendono la comunicazione un gioco di potere, come i giudizi e le valutazioni, le pretese, l'uso di sensi di colpa e la deresponsabilizzazione rispetto alle nostre emozioni. Allontanandoci dalla comunicazione "che aliena dalla vita" possiamo connetterci gli uni con gli altri e rimanere collegati alla nostra vitalità, evitando di creare blocchi nella comunicazione e nelle relazioni.

### **La gestione creativa dei conflitti**

Il conflitto è una situazione di antagonismo e di opposizione, che richiede uno sforzo attivo di adattamento e riconfigurazione per poter raggiungere un obiettivo. Nasce quando gli individui non condividono lo stesso punto di vista e sono portati a sviluppare opinioni e comportamenti differenti. Oppure, quando nella mente dello stesso individuo coesistono due pensieri in contrasto l'uno con l'altro.

Per la gestione creativa dei conflitti ci orientiamo su tre assi di azione:

- l'autoconsapevolezza emozionale, ossia la presa di coscienza delle modalità con cui si partecipa al conflitto

- l'ascolto attivo, cioè la consapevolezza delle caratteristiche, anche emotive, dell'interlocutore, e padronanza delle tecniche della comunicazione efficace
- la creatività, ovvero l'abbandono di schemi rigidi (es. torto/ragione). (Sclavi, 2003)

Secondo la prospettiva della negoziazione creativa è essenziale:

- separare le persone dal problema;
- mettere a fuoco interessi e bisogni piuttosto che posizioni,
- sospendere il giudizio, avere uno sguardo aperto e ironico che ci permetta sia di vedere soluzioni interne alla cornice di riferimento sia di uscire dalla cornice per attuare risoluzioni creative e “fuori dagli schemi” (Watzlawick, 1974). La volontà deve essere quella di affrontare le resistenze a considerare vie alternative, bizzarre o controintuitive nella gestione dei conflitti .

In sostanza nella risoluzione creativa del conflitto quest'ultimo è visto come un momento di crescita e confronto dove è importante non dare per scontato significati e cornici di riferimento che sembrano condivisi e dove l'incontro con l'altro per quanto difficile può portarci a nuove scoperte e nuove visioni.

### **L'apprendimento cooperativo**

L'apprendimento cooperativo o Cooperative learning è un metodo di apprendimento che si basa sulla divisione della classe in piccoli sottogruppi e sulla proposta di strutture di lavoro in gruppo con un obiettivo comune. Ad ogni studente che compone il gruppo viene assegnato un ruolo, che rappresenta una funzione da compiere per portare a termine il lavoro. Quella che si crea è un'interdipendenza positiva, ossia una responsabilità individuale, una responsabilità reciproca che valorizza l'azione e l'autoefficacia di ciascuno in un processo di co-costruzione di conoscenza, che favorisce lo sviluppo delle abilità sociali di cooperazione e di gestione di criticità e conflitti. Importante per l'apprendimento cooperativo è anche l'autovalutazione che riguarda non solo l'elaborato finale, ma soprattutto comporta una riflessione condivisa sul processo compiuto per portare a termine il compito, in cui il gruppo valuta criticità e punti di forza del percorso compiuto. L'insegnante in questa metodologia è un facilitatore che prepara materiali e risorse su cui lavorare e che sostiene i gruppi nei momenti di difficoltà, avendo al contempo la possibilità di osservare le dinamiche che entrano in atto in questi momenti di lavoro cooperativo.

## Contenuti delle educazioni per lo sviluppo dell'interculturalità

Porre le condizioni per l'inclusione nel gruppo classe è fondamentale.

Le diversità presenti in classe, di ogni genere e di qualsiasi tipo, sono tante, sempre, e non si limitano solo alla presenza degli alunni "stranieri". È possibile considerare le diversità non solo un problema, ma occasione di apprendimento, se gestite dai docenti con un approccio cooperativo e nell'ottica delle discipline a servizio della formazione degli alunni come cittadini, le diversità offrono a tutti possibilità di apprendimento di qualità e sviluppo di competenze sociali utili nella formazione di ciascuno.

Come già affermato in precedenza, il clima in classe è importante in tutti gli ordini di scuola: a partire dalla scuola dell'infanzia l'obiettivo sarà dunque la costruzione di un clima accogliente, dialogante, cooperativo.

Ad esempio non possiamo trascurare alcune prassi didattiche essenziali:

- didattica dell'accoglienza
- didattica per la promozione e il confronto tra culture;
- didattica per il decentramento dei punti di vista;
- didattica per la prevenzione degli stereotipi e dei pregiudizi.

È altrettanto necessario ricordare l'importanza dello sviluppo delle abilità sociali. Le abilità sociali non sono innate, ma devono essere identificate e insegnate principalmente attraverso le attività per l'apprendimento delle discipline:

- competenze comunicative interpersonali;
- competenze di leadership;
- competenze di soluzione dei problemi (o problem solving);
- competenze per una gestione positiva e costruttiva del conflitto;
- competenze decisionali (o decision making).<sup>6</sup>

Le scelte metodologiche e didattiche più adeguate allo sviluppo dell'interculturalità si integrano con le scelte delle educazioni collegate e dei contenuti delle discipline che concorrono alla costruzione di un curriculum interculturale.

Proponiamo qui un elenco di educazioni che possono aiutare a sviluppare un approccio interculturale al curriculum.

- Educazione democratica, ai diritti umani e allo sviluppo
- Abilità per la vita
- Educazione alla gestione dei conflitti
- Educazione alla mondialità
- Educazione alla pace
- Educazione di genere

---

<sup>6</sup> Le competenze elencate sono tratte dall'elenco delle "Life skills" dell'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità).

- Educazione alla cittadinanza
- Educazione civica

## **Criteria per la scelta dei contenuti disciplinari**

Come costruire la parte del curriculum scolastico relativa agli apprendimenti disciplinari?

Fin qui sono stati toccati diversi aspetti che possono contribuire all'elaborazione e all'attivazione di un approccio interculturale nella didattica, nelle relazioni, nelle emozioni. Nel curriculum scolastico hanno però un posto importante i curricula delle diverse discipline. Su questo versante sono state sviluppate minori esperienze in special modo nella scuola secondaria per una serie di difficoltà. Una delle ragioni delle difficoltà è collegata alla percezione culturalmente marcata che in moltissimi casi si ha delle discipline, di ciò che è importante sapere e in quali tempi. La possibilità di scelta di argomenti e contenuti disciplinari data dall'autonomia scolastica per adeguare il curriculum (anche quello delle discipline) alle caratteristiche del contesto con lo scopo di ottenere il successo formativo per tutti è stata nella maggior parte dei casi sottoutilizzata.

Se si condivide il fatto che le discipline, che sono comunque determinate storicamente e quindi in evoluzione, sono chiavi di interpretazione della realtà e di azione su questa per modificarla e che sono strutturate attraverso concetti fondanti, linguaggi settoriali e metodi specifici, allora per i docenti si pone il problema e il compito di decidere quali, in quale misura e in quali tempi sviluppare l'apprendimento di ciascuno dei costituenti base della disciplina di insegnamento in modo progressivamente più consapevole e integrato. Detto in altre parole, quali saperi e saper fare relativi ai concetti fondanti, ai linguaggi, ai metodi di ciascuna disciplina dovrebbero/potrebbero essere costruiti con tutti gli alunni, in un arco di tempo comunque lungo?

Come farlo a partire dalla realtà degli alunni o, a seconda del livello scolastico, da problemi che la realtà vicina o lontana pone e, successivamente, che le discipline al loro interno si pongono? Una maggiore attenzione alle scelte nel decidere cosa e quando proporre per l'apprendimento superando ove necessario prassi scolastiche date solo dalla tradizione, potrebbe offrire migliori occasioni per far facilitare l'apprendimento delle basi essenziali, seppu-

re a livelli quantitativi diversi per ciascuno<sup>7</sup>, per sviluppare o rinforzare competenze disciplinari gradualmente nel corso della prosecuzione degli studi. Occorre però qui fare una ulteriore precisazione. Capita abbastanza spesso di osservare che gli apprendimenti richiesti agli alunni riguardino solamente o in modo predominante le informazioni su un determinato argomento del libro di testo o di altra fonte e che questo, per esempio che un argomento di storia o di scienze sia considerato così come viene presentato un contenuto disciplinare. Se è vero che non esistono apprendimenti senza una qualche enciclopedia di conoscenze, non dovrebbero perdersi di vista gli elementi costitutivi della disciplina e ci dovremmo porre un'altra domanda: in che rapporto sta l'argomento che viene affrontato con uno o più dei componenti della disciplina di insegnamento? Innanzitutto, l'argomento affrontato è adeguato alle caratteristiche degli alunni della classe? Può essere presentato con maggiori possibilità di successo in un anno diverso da quello in cui per prassi scolastica viene presentato? L'argomento presentato è di tipo etnocentrico? L'argomento affrontato serve a far utilizzare, scoprire, apprendere qualcuno dei concetti fondanti della disciplina? Serve ad esplorare praticando il metodo della disciplina allo scopo per apprenderlo in modo via via più consapevole? Quali e quanti lemmi del lessico specifico della disciplina sono essenziali, resi comprensibili attraverso il loro uso in più contesti per tutti? Quali occasioni di apprendimento creo sullo stesso contenuto disciplinare o sullo stesso argomento affinché ciascun alunno abbia la possibilità di rinforzare e approfondire i propri apprendimenti, possibilmente anche con un certo grado di autonomia?

Nel darsi delle risposte, possiamo tener conto del fatto che gli argomenti da affrontare nelle diverse discipline non sono obbligatori, tantomeno in un'ottica di sviluppo di competenze. Inoltre non c'è necessariamente una corrispondenza diretta tra un argomento presentato in un anno scolastico piuttosto che in uno precedente o successivo e lo sviluppo di competenze disciplinari nella scuola, anche in discipline professionalizzanti nella scuola.

Un'ultima ma non meno importante domanda che sarebbe opportuno porsi nella scelta degli argomenti attraverso i quali sviluppare in prospettiva competenze disciplinari dovrebbe riguardare il grado di etnocentrismo nella scelta degli argomenti. Più in generale, la domanda potrebbe essere: come passare gradualmente, se pure inevitabilmente in modo parziale, da un insegnamento etnocentrico (docente) a un insegnamento etnorelativo (discente/punti di vista)? Ricercare tale prospettiva non vuol dire evitare di trasmettere

---

<sup>7</sup>Per quanto riguarda la definizione dei livelli di apprendimento per tutti gli alunni, le scuole potrebbero prendere in considerazione, almeno in alcune fasi di sintesi della valutazione, i livelli definiti per la conclusione della quinta classe delle primaria:

- avanzato;
- intermedio;
- base;
- in via di prima acquisizione.

conoscenze che si considera facciano parte del sostrato culturale e di informazioni di un auspicato cittadino partecipe e consapevole.

## Le “finestre” interculturali

Nell’ambito delle attività di sviluppo di un approccio interculturale che, come abbiamo visto, possono realizzarsi attraverso percorsi plurali e diversificati, può essere utile identificare delle azioni abbastanza facilmente condivisibili da tutte/i le/i docenti all’interno della propria programmazione. Per creare un approccio interculturale più sistematico, ha funzionato nel tempo, nell’IC Gandhi, una modalità di azione di insegnamento condivisa definita come apertura di Finestre interculturali.

Le Finestre interculturali hanno lo scopo di dare un’apertura più internazionale al curriculum, di far comprendere concretamente che anche altri popoli sono portatori di cultura da studiare a scuola e per gli alunni di origine non italiana, di vedere che un contenuto a loro più “familiare” viene trattato come oggetto di apprendimento importante per tutti. Inoltre riconoscersi più direttamente nella proposta di apprendimento consente di accrescere la propria autostima.

Le Finestre interculturali, aperte dai docenti nelle proprie aree disciplinari, si inseriscono nel curriculum e di solito sollecitano modalità di lavoro che favoriscono curiosità, confronto, interazione con i ragazzi non italofoni, per aprire lo sguardo alle diversità e favorire le relazioni spostando il proprio punto di vista. L’uso delle finestre interculturali è stato sperimentato e ampiamente documentato attraverso il diario di bordo dai docenti dell’I.C. Gandhi in tutte le aree disciplinari. Alcuni sono visibili negli allegati (v. p.59)

Riportiamo tabelle riassuntive della scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di finestre interculturali aperte in un anno scolastico. Il solo titolo è già sufficientemente significativo per individuare il contenuto specifico.

### Tablelle

FINESTRE INTERCULTURALI - Scuola dell’infanzia Capuana		
Titolo	Materia di insegnamento / contenuto - argomento disciplinare	Classi
“Kirikù e gli animali selvaggi”	Usi e costumi del popolo africano	1 sezione mista
“Gli occhi del barbagianni”	Storie e musiche della cultura Rom	1 sezione mista

“Il circo itinerante”	Tradizioni circensi	tutte le sezioni
-----------------------	---------------------	------------------

FINESTRE INTERCULTURALI - Scuola Primaria		
Titolo	Materia di insegnamento / contenuto - argomento disciplinare	Classi
“Capodanno cinese”	Italiano, Storia e Immagine / Capodanno cinese e Racconto di un fiaba	I A,B,C e IVB
“Un mondo di stelle”	Italiano e Immagine / Miti e Leggende. Dalle stelle alle costellazioni	IID
“I due tigrotti...”	Italiano, Motoria e Immagine / Visione di un cartone animato cinese e canto mimato	IIA,B,C
“I miti e la storia del mondo”	Italiano, Storia e Immagine / Leggende e miti riguardanti la storia dell’umanità provenienti da tradizioni culturali diverse	IIIA,B,C
“Fate e leggende della Toscana”	Italiano, Storia, Geografia e Immagine / Scoperta di esseri fantastici che popolano la regione Toscana ed esseri fantastici della cultura cinese e rom	IVA
“Posta e risposta”	Italiano / Scrivere lettere e scambio epistolare con la IV della scuola Don Minzoni	IVB
“Lo Stato come è presentato nelle diverse culture”	Storia / Racconti biblici, ebraici e del Corano per spiegare il concetto astratto di stato	IVC
“Africa”	Italiano, Storia, Geografia e Immagine / Apartheid, Mandela e M.L King	VA,B,C
“Azur e Asmar”	Attività Didattica Formativa / Differenze di culture, di popolazioni, di tradizioni che si incontrano	IA,C
“The seasons the and tree”	Inglese / I nomi delle stagioni in inglese e nelle diverse lingue presenti nelle classi (Progetto plurilinguismo)	IA,B,C

“Viva la Musica”	Musica / Studio della cultura araba, cinese e rom attraverso la Storia della musica	IVC
“I numeri cinesi”	Matematica / I numeri cinesi con conte e filastrocche	IB,C
“Gli organi dei 5 sensi e la merenda con la frutta”	Scienze / Il nome dei 5 sensi e della frutta scritta nelle lingue presenti in ciascuna delle classi	IA,B
“Girotondo intorno al mondo”	Geografia, Scienze e Matematica / Costruzione del globo terrestre e spiegazione delle costellazioni e dei pianeti (Progetto Arcetri)	II B
“Cantando, danziamo”	Musica, Motoria e Immagine / Le stelle e le costellazioni: racconti fatti dai genitori e dai bambini; scoperta di altre culture	IIA
“ Un mondo di stelle”	Scienze / Dalle stelle alle costellazioni In collaborazione con il progetto di Arcetri	IID
“La Carta e le sue origini”	Matematica, Scienze e Tecnologia / Carte geografiche, materiali da riciclare	IIIA,B,C
“Il mondo a tavola”	Matematica, Scienze, Tecnologia, Motoria e Musica / Esplorare diverse abitudini alimentari nelle festività	IVA
“Il continente africano”	Scienze, Tecnologia, Musica e Motoria / Le risorse minerarie, energetiche e agricole	VA,B,C

FINESTRE INTERCULTURALI - Scuola Paolo Uccello		
Titolo	Materia di insegnamento / contenuto - argomento disciplinare	Classi
<i>Due costituzioni a confronto: Italia e Cina</i>	<b>Italiano-storia</b> <i>I principi della sovranità popolare: similitudini e differenze nei diritti e doveri dei cittadini. La democrazia partecipata italiana e il partito unico cinese. Simboli collettivi ed emblemi nazionali (bandiere e stemmi nazionali, inni, colori storici).</i>	3B

<i>I sistemi di numerazione e le grandi civiltà del passato</i>	<b>Matematica</b> - Dopo aver parlato del nostro attuale sistema di numerazione, è stata proposta agli alunni una ricerca su i sistemi di numerazione utilizzati nelle grandi civiltà del passato.	1B
<b>La Francophonie</b>	<b>Francese</b> - La Francophonie ( lemma del lessico settoriale di particolare rilevanza anche in ambito interdisciplinare)	3A
<i>Arte giapponese - esperienza compositiva</i>	<b>Arte e immagine</b> - L'arte giapponese inserita nel contesto culturale. Il rapporto con lo zen. La forma poetica dell'Haiku.	3A 3B
<i>Confronto tra alcune pitture italiane e orientali del 1400-1500</i>	Arte e immagine - Il paesaggismo visto secondo l'ottica di due culture molto lontane. Diversità di tecniche e di sensibilità	2A 2D 2E
"Grande onda" di Hokusay	<b>Arte e immagine</b> - lettura e rappresentazione della "Grande onda" di Hokusay	1A, 1B, 1C, 1D
Il Porrajmos. Lo sterminio degli zingari durante il periodo nazista	<b>Storia</b> - ...è stata introdotta questa finestra partendo dalla frase tratta dal libro "Il razzismo spiegato a mia figlia" di Tahar Ben Jalloun". "Bisogna controllare la propria natura e dirsi: << Se ho paura dello straniero, anche lui avrà paura di me >>. Si è sempre lo straniero di qualcuno. Imparare a vivere insieme, è questo il modo di lottare contro il razzismo."	3A
History	<b>Inglese</b> - Storia dell'Inghilterra e degli Stati Uniti... indicazioni sugli aspetti più significativi relativi alla 2 <sup>a</sup> guerra mondiale in lingua inglese	3B
<i>My green world. progetto eTwinning.</i>	<b>Inglese</b> - educazione ambientale a confronto con altri paesi - Uno scambio culturale con altri Paesi Europei usando la lingua inglese e TIC	2B
<b>Gli inni nazionali</b>	<b>Musica</b> - L'argomento è stato proposto dall'insegnante, vista la presenza di un alto numero di alunni stranieri nelle proprie classi. Inni Albania - Bulgaria - Cina - Marocco - Perù - Romania	2B, 3B
<i>La Piramide alimentare nelle diverse culture del mondo</i>	<b>Matematica-scienze</b> - Apparato digerente - gli alimenti e i principi nutritivi. Nella lezione confronto-discussione è emersa la curiosità sugli stili di vita di altri popoli rispetto all'alimentazione.	2C

<i>Il Porrajmos. Lo sterminio del popolo rom e sinto durante il periodo nazista</i>	<b>Storia</b> - Lo sterminio del popolo rom e sinto durante il periodo nazista. Letteratura legata alla shoah e allo sterminio.	3D
<i>Non tutti hanno Itaca. Del viaggio di Ulisse e altri viaggi.</i>	<b>Italiano</b> - studio dell'Odissea, tema del viaggio come <i>nostos</i> , ritorno a casa, nel quale il punto d'arrivo, Itaca, è una parte essenziale del viaggio. Ma i ragazzi hanno osservato che non sempre si viaggia per tornare a casa e hanno fatto esempi dei popoli primitivi, delle grandi migrazioni del X secolo e del popolo rom, sul quale è stato fatto un approfondimento.	1D
<i>Storia del popolo rom</i>	<b>Italiano/storia/geografia</b> - <i>Migrazioni di popoli ed educare alla tolleranza : Il popolo rom</i> <i>L'argomento è scaturito sia da una situazione problematica dovuta alla presenza in classe di ragazzi appartenenti a questa cultura sia, perché tema di un argomento più vasto considerato nella programmazione generale ("Le migrazioni di popoli". "Educare alla tolleranza").</i>	1A, 2A, 1D, 2D
<i>Confronto con strumenti di altre culture</i>	<b>Musica</b> - <i>Timbro, funzionamento, riconoscimento degli strumenti musicali. Osservazione della forma degli strumenti, ascolto timbri da cd e video sperimentazione su oggetti o strumenti didattici</i>	Tutte le 1e
<i>La danza nelle varie epoche e culture</i>	<b>Musica</b>	2A 2C 2D 2E
<i>Gli Inni nazionali</i>	<b>Musica</b>	3A 3C 3D
<i>Dante e la Divina Commedia: un laboratorio di lingua per tutti, con parole chiave in cinese e intrecci di lingue e linguaggi</i>	<b>Italiano</b> - Suscitare negli alunni l'interesse e la curiosità verso un testo di letteratura e avvicinarli alla comprensione di "piccole parti" di esso. Coinvolgere tutti i ragazzi, compresi i non italofoni con poche competenze linguistiche, anche in questa proposta didattica. Valorizzazione lingua madre	2C
<i>Le goûter interculturel</i>	<b>Francese</b> - <i>Specialità e tradizioni culinarie dei francesi a confronto con quelle della cultura degli alunni, in particolare degli alunni stranieri presenti in classe.</i>	2A
<i>Malala e i telebani</i>	<b>Italiano</b> - <i>L'argomento è stato sollecitato da me, per stabilire un confronto con condizioni adolescenziali molto diverse da quella loro</i>	3A

<i>Songwriting ed L2</i>	<b>Italiano</b> - laboratorio di musicoterapia sulla scrittura di canzoni, con particolare attenzione agli studenti non italofofoni, condotto da Rosa Maria Sarri, professionista esperta di Musicarterapia nella Globalità dei Linguaggi, e Francesca Sarcoli, della Cooperativa "Il Pozzo".	1D
<i>Viaggio nella storia. Marco Polo e Zhen He</i>	<b>Storia</b> - I viaggi nel Medioevo. Studio della storia attraverso una didattica interculturale	2D
<i>Arte giapponese</i>	<b>Arte</b> - Giapponismo e Art Nouveau - da Van Gogh a Toulouse-Lautrec	3C
<i>Le sette meraviglie del mondo- Taj Mahal e l'arte indiana</i>	<b>Arte</b> - Taj Mahal e l'arte indiana	2C
<i>Nelle fiabe la vita dei popoli</i>	<b>Italiano</b> - caratteristiche e funzioni della fiaba, conoscere culture e tradizioni di altri popoli attraverso la lettura di fiabe	1C
<i>In giro per l'Europa: culture a confronto</i>	<b>Geografia</b> - i vari stati d'Europa approfondendo ogni aspetto (fisico, economico, storico e culturale)... creare dei viaggi turistici anche sotto forma di depliant , lasciando larga autonomia nella scelta degli stati e città sottolineando in particolar modo le tradizioni e le diversità di ogni singolo stato.	2C

Nella pagina seguente, riportiamo il modello base di diario di bordo utilizzato per la documentazione delle finestre interculturali.  
(Per diari di bordo v. p. 57)

<b>FINESTRE INTERCULTURALI</b>			
Scuola			
Classe	Insegnante / materia	Data/Periodo	Durata
<b>Titolo della finestra</b>			
<b>Argomento disciplinare affrontato</b> (specificare quale argomento e se è stato proposto oppure è scaturito da una situazione problematica, da una ricerca degli stessi alunni... ecc.)			
<b>Fonti e materiali utilizzati</b> (siti, libri, riviste, schede, racconti degli alunni, immagini, ecc.)			
<b>Modalità organizzative della classe</b> (indicare anche se la finestra è stata attivata durante la DaD: come, successi e criticità)			

<p><b>Osservazioni in itinere significative</b> (brevi osservazioni su cosa succede agli alunni, come interagiscono, eventi particolari, ecc.)</p>	
<p><b>Osservazioni conclusive sull'attività</b> (punti di forza e punti di criticità, eventuali modifiche da attuare per migliorare il lavoro)</p>	
<p><b>Eventuale documentazione dell'esperienza</b> (Sarebbe utile avere una raccolta significativa delle esperienze, anche un esempio fra tanti. Segnalare se ci sono foto, documenti in file, disegni ecc. da poter raccogliere)</p>	

## Il plurilinguismo a scuola <sup>8</sup>

Fin dalla loro istituzione, l'Unione Europea e il Consiglio d'Europa si occupano di educazione linguistica, multilinguismo, plurilinguismo e politica linguistica, così come di intercultura ed educazione interculturale. Anche nelle circolari e nei documenti del MIUR (ora MIM) si trovano indicazioni per la valorizzazione del plurilinguismo e la promozione dell'intercultura come abbiamo visto nel capitolo "L'intercultura e l'educazione interculturale nei documenti ministeriali e del CNPI"

Plurilinguismo e intercultura si intrecciano nello scenario della scuola e della società planetaria.

È qui importante sottolineare che la competenza plurilingue e interculturale non è la somma di più monolinguismi, non vuol dire parlare due lingue perfettamente, ma saperle usare in contesti comunicativi diversi. Plurilinguismo

---

<sup>8</sup>Secondo il Consiglio d'Europa, con il termine plurilinguismo si intende la varietà di lingue che un individuo o un insieme di individui è in grado di utilizzare. Il plurilinguismo include pertanto la varietà linguistica indicata come "lingua madre" o "prima lingua", "seconda lingua" etc. Per multilinguismo, invece, si intende la presenza in un'area geografica, indipendentemente dalle sue dimensioni, di più varietà linguistiche.

guismo significa possedere un repertorio di competenze e abilità linguistiche nel quale le conoscenze diseguali e in continua evoluzione di più lingue contribuiscono allo sviluppo di strategie e processi cognitivi interrelati, e utilizzabili con le lingue appartenenti al bagaglio del soggetto.

Occorre premettere che chi possiede competenze plurilingui e interculturali non è chi sa parlare molte lingue, non è chi raggiunge il livello C2 in una o più lingue straniere, ma chi sa usare, nei contesti opportuni e per le proprie finalità di autorealizzazione, lingue diverse conosciute a livelli di competenza diversi, e sa servirsi delle proprie conoscenze linguistiche, culturali e interculturali e delle strategie linguistico-comunicative che possiede per attribuire significato non solo ai testi ma anche a situazioni e contesti relazionali inediti.

Nella scuola, operare fin dall'infanzia verso la valorizzazione del plurilinguismo vuol dire avere un'ottica diversa nell'accogliere e riconoscere tutte le lingue madri degli studenti, dare pari dignità alle lingue parlate, ascoltarne i suoni e le cadenze, familiarizzare con lingue diverse dalla propria, confrontarle, sviluppando un atteggiamento di curiosità, una consapevolezza plurilingue e una sensibilità interculturale.

Nell'ambito dell'educazione plurilingue e interculturale occorre tener presenti alcune prassi che devono necessariamente caratterizzare strategie didattiche e azioni specifiche:

- riconoscere tutte le lingue presenti nei contesti scolastici, considerandole sia lingue di socializzazione che lingue dell'educazione;
- non considerare le lingue e le culture oggetti a sé stanti da analizzare, ma mezzi per la comunicazione e per l'espressione personale, per l'autorealizzazione, per la comprensione reciproca, per la crescita della persona e della comunità nella quale vive;
- considerare le lingue e le culture presenti nel contesto scolastico come opportunità che permettono a tutti gli studenti di costruirsi un repertorio di saperi, saper fare e saper essere;
- lavorare per decostruire i pregiudizi molto diffusi verso l'uso della lingua madre.

Inoltre la promozione del plurilinguismo e il riconoscimento delle diversità culturali non sono solo necessarie nella scuola ma dovrebbero estendersi come esperienze permanenti nella vita, finalizzate a favorire la crescita della società attraverso la conservazione e la valorizzazione della lingua, della storia e delle radici culturali di tutte le persone.

Anche in materia di bilinguismo è stata superata l'antica concezione che portava a considerarlo in senso negativo. Tanti studi internazionali evidenziano ormai i vantaggi del bilinguismo e della contaminazione con altre lingue diverse dalla propria.

La personalità plurilingue è anche una personalità pluriculturale; è stato rilevato che i vantaggi non sono solo linguistici ma anche più generalmente cognitivi, per esempio si sviluppano:

- la flessibilità mentale

- la capacità di risolvere problemi
- le abilità metalinguistiche
- le abilità interpersonali
- la capacità di imparare

La presenza nelle classi delle diversità linguistiche costituisce pertanto un'opportunità di arricchimento per tutti gli studenti perché, anche gli autoctoni, possono sperimentare la varietà linguistica, avvicinarsi a codici linguistici diversi dai propri e alle culture che le lingue veicolano. Così come gli studenti non italofoni che percepiscono il riconoscimento e la valorizzazione della propria lingua madre si aprono all'apprendimento della lingua del contesto scolastico (L2) in modo positivo avendo l'opportunità di mettere in gioco le proprie competenze già acquisite e trasferirle in modo dinamico alla L2.

Un'attenzione verso la lingua madre (L1) di molti studenti con genitori provenienti da altri paesi presenti nelle scuole è doverosa: la L1 non è soltanto la lingua che il bambino ha imparato per esprimersi e che ha veicolato affetti ed emozioni, ma è anche la lingua che gli ha permesso, attraverso i primi contatti comunicativi con il mondo circostante, di interiorizzare regole, significati, rappresentazioni condivise, una logica, una struttura concettuale del pensiero. Attraverso quella lingua ha costruito la sua storia affettiva, sociale, culturale e un sistema di pensiero. Quando un bambino arriva a scuola porta con sé la sua lingua, la sua storia insieme al suo bagaglio di conoscenze. Ma entrando in un paese nuovo, nell'ambiente, nei luoghi che vive, nella scuola, tutto scompare, non ha più punti di riferimento della sua lingua e spesso a scuola gli viene chiesto di mettere da parte la lingua madre per imparare le nuove parole in L2. Non solo, in molte situazioni i docenti esprimono un atteggiamento negativo verso la L1 invitando alunni e genitori a non usare a casa la L1, e sollecitano i ragazzi appartenenti alla stessa L1 presenti in classe a non usarla fra di loro neppure nei momenti più ricreativi.

Cosa vuol dire allora valorizzazione del plurilinguismo nella scuola? Da decenni ormai sono diffuse nelle scuole, sia italiane che europee, esperienze, sperimentazioni e progetti che hanno dimostrato fattibilità e ricadute positive nell'apprendimento di tutti gli studenti. Solo poche forse sono state rese sistematiche e sono entrate a far parte della prassi quotidiana e dei curricula. Questo, là dove è avvenuto, è stato grazie ad una convergenza di azioni di una rete di soggetti interni ed esterni che operano nella scuola. Ed è proprio questo che dovrebbe essere messo a sistema.

Quali sono le azioni coerenti per valorizzare il plurilinguismo nelle scelte educative e didattiche?

Se è chiaro che la lingua madre è fondamentale per i futuri apprendimenti:

- allora sarà necessario dedicare tempo, attenzione e ascolto alle lingue presenti nel contesto scolastico, renderle visibili e dare spazio a riflessioni;

- allora sarà necessario operare per decostruire gli stereotipi e i pregiudizi più diffusi e avvicinare insegnanti e alunni a un universo culturale e linguistico in una prospettiva plurilingue.

Se la lingua madre veicola emozioni, affetti e cultura:

- allora si possono (si devono?) accettare testi in lingua madre, anche parziali;
- allora sarà necessario conoscere la storia linguistica di tutti gli studenti;
- allora potrebbe diventare una prassi scrivere parole chiave sia della comunicazione che del lessico disciplinare in più lingue.

Se vogliamo dare dignità alle lingue presenti nel contesto scolastico:

- allora nella scuola le comunicazioni dovranno essere in più lingue.

Se il plurilinguismo è un valore aggiunto per lo sviluppo cognitivo e sociale di tutti gli studenti:

- allora sarà opportuno presentare in classe attraverso mediatori linguistici lezioni in lingue diverse, in rete con i centri presenti nel territorio (a Firenze principalmente i centri Alfa del Comune e nel Q5 il Laboratorio per la Pace)

## **Il plurilinguismo a scuola - Azioni**

In molti sistemi scolastici e nel senso comune di molti docenti la lingua madre degli studenti plurilingue viene considerata un ostacolo o comunque irrilevante. Si assume spesso che, poiché l'insegnante non parla le molteplici lingue presenti in classe, l'unica opzione sia utilizzare la lingua nazionale per l'insegnamento. Ricerche condotte in paesi anglosassoni ed esperienze di gruppi di docenti che hanno collaborato alla presente pubblicazione mostrano come invece sia possibile concretamente, pur se a livelli di diffusione diversi, integrare la lingua madre degli studenti nell'insegnamento attraverso un approccio didattico all'insegnamento multilingue.

L'insegnamento attraverso una lente multilingue è supportato da ricerche sugli effetti del bi/multilinguismo sullo sviluppo cognitivo e metalinguistico degli studenti. Questo approccio valorizza l'insegnamento del bambino nella sua interezza (whole child), considerando il suo repertorio linguistico e culturale come risorsa educativa.

Riprendiamo alcuni concetti già espressi proponendo un elenco più dettagliato di azioni per sviluppare il multilinguismo nelle scuole che possono essere facilmente adattate nelle scuole di diverso ordine e grado.

## 1. Creare un ambiente inclusivo e valorizzante

- Rendere visibili e udibili le lingue degli studenti: ogni giorno, uno o due studenti presentano una parola o una frase nella loro lingua madre, spiegandone il significato e la ragione della scelta. Le parole apprese vengono visualizzate in classe e condivise con tutti.
- Saluti multilingue: Tutti, incluso l'insegnante, imparano semplici saluti nelle lingue degli studenti, che fungono da "insegnanti" per i loro compagni.
- Esempi di lavori bilingue: Mostrare i lavori degli studenti in inglese e nella loro lingua madre nei corridoi e all'ingresso della scuola.
- Cartelli multilingue: I cartelli scolastici sono visualizzati anche nelle lingue della comunità.

## 2. Usare la L1 per attività di studio

- Risorse in L1: Gli studenti utilizzano Internet per accedere a risorse nella loro lingua madre rilevanti per il loro lavoro scolastico.
- Progetti in gruppo: Gli studenti pianificano progetti in L1 e li presentano in italiano alla classe.
- Lettura e racconto in L1 a Casa: Incoraggiare la lettura e il racconto di storie nella lingua madre per espandere la conoscenza sia della L1 che del mondo.
- Biblioteca multilingue: Assicurarsi che la biblioteca scolastica disponga di libri in L1 e in doppia lingua.

## 3. Usare la tecnologia in modo creativo:

- Google Traduttore: Utilizzare strumenti come Google Traduttore per vari scopi didattici.
- Google Earth: Esplorare città e regioni di origine degli studenti, confrontandole con la realtà locale per studi storici o scientifici.
- Progetti multilingue: Integrare creativamente le lingue degli studenti in diversi contenuti curricolari.

## 4. Lavoro per progetti in doppia lingua

- Pubblicazione di libri e progetti: Gli studenti scrivono e pubblicano libri in doppia lingua o progetti curricolari utilizzando programmi come PowerPoint e tecnologie simili.
- Collaborazioni internazionali: Collaborare con classi partner in altre località per realizzare progetti in più lingue.

## Conclusioni

Le scuole che valorizzano il patrimonio linguistico e culturale degli studenti promuovono un ambiente inclusivo e positivo. L'istruzione degli studenti con background migratorio è più efficace quando si costruisce sulle loro esperienze culturali e linguistiche, riconoscendo e promuovendo i loro talenti e abilità. Smettendo di vedere i bambini culturalmente e linguisticamente diversi come un problema, possiamo valorizzare le risorse che portano nelle nostre scuole e società.

## **I laboratori**

Online si possono trovare facilmente documenti che trattano l'intercultura, prodotti da scuole, enti, associazioni e documenti che riportano attività di laboratorio. In genere sono narrazioni dettagliate, di facile comprensione che possono fornire agli insegnanti spunti e suggerimenti per le attività didattiche.

Confrontando un buon numero di queste esperienze, abbiamo tentato di costruire una struttura che ci permetta di descriverli, catalogarli e confrontarli.

### **Indicazioni generali**

Attualmente l'offerta formativa di ogni istituto scolastico, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, presenta dei "laboratori", ma sotto questo nome si raccolgono realtà molto differenziate tra loro. Si può forse notare un maggior impegno e varietà nell'organizzazione di laboratori in situazioni scolastiche collocate in ambienti sociali difficili, poveri culturalmente, con alte percentuali di alunni immigrati o con difficoltà di vario genere.

Vengono impegnati in essi in primo luogo gli insegnanti che si dichiarano disponibili, che hanno competenze particolari o che, pur non avendone, sono interessati a progetti di ricerca o di modalità di insegnamento non tradizionali. Talvolta insieme agli insegnanti sono impegnati anche i genitori o i nonni nella realizzazione dei laboratori, soprattutto se hanno particolari competenze. Possono essere coinvolte realtà esterne, su richiesta (Comune, enti, associazioni), che offrono personale esperto e/o supporto economico; in taluni casi progetti di laboratori si possono attuare in quanto vincenti nei bandi proposti dai suddetti enti.

### **Destinatari**

Chi partecipa ai laboratori?

I destinatari sono in primo luogo gli alunni: possono essere intere classi o gruppi di alunni provenienti da classi diverse. In quest'ultimo caso i labora-

tori sono attuati in orario scolastico oppure extracurricolare e gli alunni interessati fanno richiesta di iscrizione.

Possono esserci laboratori indirizzati a genitori e nonni, in supporto a quelli degli alunni, per esempio: laboratorio di teatro per gli alunni, laboratorio di sartoria e/o bricolage per i familiari che preparano scene e costumi finalizzati alla realizzazione di uno spettacolo.

## **Obiettivi**

Di solito nei progetti di laboratorio gli obiettivi sono ben esplicitati, è necessario per l'inserimento del progetto nel PTOF, oppure per la richiesta di aiuti economici a vari enti.

Evidenziamo qui alcuni obiettivi rilevanti dal punto di vista interculturale e inclusivo:

- promuovere l'autostima e la fiducia in sé stessi;
- incentivare la capacità di superare situazioni critiche di difficoltà;
- educare al rispetto delle regole e degli altri, migliorando in questo modo l'inclusione e la coesione del gruppo;
- promuovere l'integrazione socio-culturale, con attenzione specifica agli alunni CNI, mediante l'uso di linguaggi alternativi a quello verbale;
- incoraggiare lo sviluppo dell'“intelligenza corporeo-cinestetica” (Gardner, 2010);
- valorizzare le intelligenze multiple ;
- valorizzare il cooperative learning;
- motivare e coinvolgere direttamente ciascuno in esperienze concrete;
- affrontare problemi significativi della realtà;
- aumentare la consapevolezza delle proprie potenzialità, portando alla luce abilità e attitudini altrimenti inesplorate (anche in vista di possibili futuri sbocchi professionali, nella scuola secondaria).

Per gli insegnanti che progettano laboratori:

- individuazione di zone di “cerniera” tra discipline che vanno indagate con attenzione in quanto concorrono alla strutturazione di un nuovo approccio didattico;
- integrazione tra attività espressivo-motorie e attività didattiche tradizionali.

## **Tempi e luoghi**

La durata di un laboratorio è varia: può essere di alcuni mesi, se il progetto è limitato nel tempo o si svolge in orario extracurricolare, per cui bisogna pubblicizzarlo, raccogliere le iscrizioni, formare i gruppi ecc. durante le prime settimane di scuola. Occupa l'intero anno scolastico o quasi, se è in-

serito già nella programmazione di settembre e coinvolge una o più classi intere durante l'orario di lezione.

Certi laboratori, per esempio l'installazione e manutenzione dell'orto, continuano per diversi anni, magari con attività diverse, e vengono lasciati in "eredità" ad altre classi quando chi ha iniziato completa il ciclo di studi e passa alla scuola superiore.

In genere la frequenza di un laboratorio è di un incontro a settimana, se non sono necessari tempi diversi per la natura stessa dell'attività (es: nell'orto ci possono essere momenti di lavoro più o meno intensivo a seconda delle stagioni, nel teatro gli incontri di solito diventano più frequenti, anche quotidiani, all'avvicinarsi di uno spettacolo). Ogni incontro può durare da un'ora e mezza alle due ore o poco più, occorre tener conto della curva di attenzione e di affaticamento negli alunni.

Spazi utilizzati per laboratori:

- aula normale;
- stanze attrezzate per laboratori specifici (es: arte, matematica, informatica, scienze, biblioteca);
- palestra;
- spazi naturali;
- altri ambienti e spazi esterni facilmente raggiungibili dalla scuola (es: teatri).

**Osservazione e descrizione** di uno o più incontri

Per le attività di laboratorio viene prevista la sequenza delle attività e riflessioni a posteriori sull'attività svolta con osservazioni, emozioni, giudizi sui risultati che contribuiscono alla valutazione finale.

**Verifiche e valutazione**

In ogni progetto di laboratorio che viene presentato sono indicate modalità di monitoraggio e verifica, possono essere interne al gruppo di lavoro, o interne all'Istituto.

Non sempre sono definiti criteri specifici di monitoraggio e verifica, anche se le varie attività presuppongono momenti di osservazione e valutazione sia in corso d'opera che al termine del lavoro. Nelle attività artistiche e teatrali l'allestimento finale di una mostra o di uno spettacolo costituisce verifica del lavoro svolto.

Per un monitoraggio in itinere si tiene presente:

- grado di partecipazione degli alunni al laboratorio e del livello di gradimento di allievi e genitori;
- ricaduta delle attività nella didattica in aula, attraverso un costante confronto con gli insegnanti di classe.

È importante che gli alunni siano chiamati ad autovalutare l'esperienza, attraverso momenti di riflessione sia sul lavoro che stanno svolgendo sia a fine progetto.

Compilare un “diario di bordo” consente un’autovalutazione del gruppo finalizzata sia a individuare eventuali errori di progettazione sia a fare in modo che questi non vengano replicati in futuro.

La documentazione dei percorsi dei laboratori, attraverso realizzazioni digitali, è bene che sia inserita sul sito dell’Istituto.

Per il coinvolgimento e la conoscenza delle famiglie, è importante che ogni alunno possa avere una sua documentazione, attraverso la costruzione progressiva di un “libro” personale, oppure usando una risorsa tecnologica che riporti nelle linee essenziali ciò che resta all’Istituto.

Se nel laboratorio sono coinvolti enti esterni alla scuola (es. Comune, Università, Progetti Europei), anche per avere supporto economico, spesso questi enti richiedono un monitoraggio, forniscono schede di valutazione o verifiche standardizzate da rimandare all’Ente sia periodicamente che a fine percorso.

### **Criticità**

Nei resoconti dei laboratori emergono alcune criticità che è opportuno prevenire in fase di progettazione:

- Scarsità di spazi adeguati e attrezzati all’interno delle scuole.
- Scarsità di fondi negli Istituti, sia per l’acquisto di attrezzature e materiali necessari, sia per finanziare ore aggiuntive e formazione specifica degli insegnanti coinvolti; il personale interessato si deve aggiornare autonomamente e a proprie spese. Per ovviare alle difficoltà economiche, spesso è necessaria la partecipazione a bandi e concorsi a livello regionale, nazionale, europeo.
- Necessità eventuale di esperti esterni, a pagamento o come volontariato.
- Mancanza di personale tecnico di laboratorio che predisponga e curi le attrezzature.
- Necessità di organizzare l’orario degli insegnanti coinvolti, con un uso funzionale di presenze.
- Sensibilizzazione di tutti gli insegnanti ad una didattica laboratoriale, da attuare come metodologia di lavoro anche nelle attività disciplinari.
- Nei laboratori in orario extracurricolare, causa scarsità di spazi e di risorse economiche, è consentita la partecipazione di un numero limitato e selezionato di alunni: la domanda talvolta supera le possibilità offerte dalla scuola e occorre effettuare una selezione.

### **Trasferibilità**

Si tratta della possibilità che un certo laboratorio venga rifatto in altri ambienti e in altre situazioni: in genere ogni laboratorio è potenzialmente replicabile in tutti gli Istituti interessati o in anni successivi, la documentazione che dovrebbe rimanere nell’Istituto o che può venire diffusa attraverso vari canali consente che altri possano accedervi e su base di questa organizzare un nuovo laboratorio, senza dover partire da zero ogni volta.

La buona riuscita di tali repliche dipenderà principalmente dalla capacità di mettersi in discussione degli insegnanti, che, consapevoli delle criticità, non devono ripetere pedissequamente i percorsi. Un requisito indispensabile per il successo è la capacità di modificare queste “tracce di lavoro” a seconda del contesto nel quale si opera: mentre si sperimenta insieme agli alunni, si trovano strategie di volta in volta diverse, ma efficaci nella nuova situazione.

### **Aree di intervento**

I laboratori riguardano soprattutto aree motorie, manuali, artistiche, che permettono una maggiore facilità e immediatezza nella loro realizzazione, ma se la didattica è di tipo laboratoriale le aree di intervento si possono allargare a tutti gli ambiti di apprendimento.

## **La valutazione e gli alunni con background migratorio ma non solo**

Nella scuola italiana, la valutazione sommativa è limitata solo alle fasi conclusive di percorsi di apprendimento, mentre si richiede ai docenti di operare in una prospettiva di valutazione formativa, un approccio che mira a migliorare l'apprendimento degli alunni attraverso feedback continuo in varie forme e azioni correttive anche sul versante della programmazione didattica del docente.

Riportiamo una lista di riferimento di alcune azioni possibili per mettere in pratica la valutazione formativa valide per tutti gli alunni e particolarmente necessarie con adattamenti per gli alunni con background migratorio:

### **1. Osservazione sistematica:**

- Monitorare e annotare il comportamento, l'interazione e il progresso degli studenti durante le attività di classe.
- Utilizzare check-list o rubriche per standardizzare l'osservazione.

### **2. Feedback immediato e continuo:**

- Fornire feedback specifico e tempestivo sugli elaborati degli studenti, sottolineando punti di forza e aree di miglioramento.
- Incoraggiare l'autovalutazione e la riflessione sugli errori.

### **3. Discussioni e domande aperte:**

- Promuovere discussioni in classe per stimolare il pensiero critico e la partecipazione.

- Utilizzare domande aperte per valutare la comprensione e incoraggiare la riflessione.
4. **Esercitazioni e quiz formativi:**
    - Somministrare quiz e test non valutativi per verificare la comprensione degli argomenti trattati.
    - Utilizzare esercizi pratici e attività interattive come strumenti di valutazione.
  5. **Portfolio:**
    - Creare e mantenere portfolio degli studenti, che includano una raccolta dei loro lavori e riflessioni.
    - Utilizzare il portfolio come strumento per monitorare il progresso nel tempo.
  6. **Autovalutazione e peer-assessment:**
    - Insegnare agli studenti a valutare il proprio lavoro e quello dei compagni in modo costruttivo.
    - Fornire criteri chiari e rubriche per facilitare queste valutazioni.
  7. **Colloqui individuali:**
    - Organizzare incontri periodici con gli studenti per discutere del loro progresso e degli obiettivi di apprendimento.
    - Utilizzare questi incontri per fornire feedback personalizzato e pianificare azioni correttive.
  8. **Progetti e compiti a lungo termine:**
    - Assegnare progetti che richiedano agli studenti di applicare le conoscenze in modo pratico e creativo.
    - Valutare i progetti non solo per il prodotto finale ma anche per il processo di apprendimento.
  9. **Utilizzo di strumenti tecnologici:**
    - Implementare piattaforme digitali per monitorare e valutare il progresso degli studenti in tempo reale.
    - Utilizzare applicazioni e software che facilitino la creazione di quiz interattivi e attività collaborative.
  10. **Schede di valutazione e rubriche:**

- Sviluppare schede di valutazione dettagliate e rubriche che descrivano chiaramente i criteri di valutazione.
- Condividere queste rubriche con gli studenti affinché conoscano le aspettative e i criteri di successo.

Queste azioni possono essere combinate e adattate alle esigenze specifiche della classe e degli studenti, creando un ambiente di apprendimento dinamico e orientato al miglioramento continuo. Può essere realisticamente piuttosto difficile attuare tutte le azioni elencate perché comunque ciascuna richiede tempo non sempre disponibile specialmente se si insegna in più classi per poche ore settimanali. Inoltre sono necessari ulteriori adattamenti per gli alunni con un livello di conoscenza iniziale della L2 attraverso un uso maggiore di linguaggi iconici piuttosto che prevalentemente verbali. Sta quindi alla responsabilità educativa di ciascun docente, condividendo possibilmente le scelte all'interno del team o del consiglio di classe, scegliere quegli aspetti ritenuti più significativi rispetto al contesto locale e della classe e all'obiettivo principale della valutazione formativa.

Nel caso specifico di alunni con background migratorio possono al riguardo emergere in maniera più evidente problematiche di comprensione e di comunicazione comunque presenti più in generale anche per tutti gli alunni e i loro genitori.

Nel senso comune di molti, ancor più in rapporto a sistemi scolastici di riferimento di famiglie provenienti da altri paesi, la valutazione consiste nella somma dei singoli apprendimenti di una certa materia definita in un programma nazionale. Questa visione dell'apprendimento e della registrazione dei risultati spinge inevitabilmente ad aspettarsi una valutazione che in gergo scolastico si può definire sostanzialmente sommativa.

Senza usare termini tecnici, è però possibile fare in classe molte delle azioni nell'ottica di una valutazione formativa dando loro gradualmente senso con gli alunni e semplicemente descrivendo ai genitori ciò che viene concretamente fatto al riguardo.

Le difficoltà linguistiche e culturali che si incontrano con i genitori provenienti da paesi diversi e in misura minore con gli alunni possono essere il più delle volte solo in parte superate, ma azioni coerenti dei docenti possono nei tempi lunghi cambiare, quantomeno nel concreto dell'attività scolastica, l'atteggiamento nei confronti dei diversi aspetti relativi alla valutazione formativa.

## Note sul recupero scolastico

In alcune situazioni specifiche, nonostante l'approccio più in generale inclusivo e cooperativo, e più specificamente interculturale e multilinguistico dei docenti di una classe, può capitare che si decida di dedicare ad un alunno con background migratorio un numero di ore con rapporto uno a uno dedicate, usando un termine molto riassuntivo e polisemico, ad attività di recupero.

È evidente quanto in questi casi sia opportuno definire con molta attenzione di quale tipo di "recupero" abbia bisogno quello specifico alunno per evitare di sprecare risorse a causa di un mancato chiarimento degli obiettivi realisticamente raggiungibili nel tempo a disposizione con conseguente frustrazione dei docenti e dell'alunno.

In questa sede non è certo possibile trattare la questione in modo articolato, pensiamo che possa però servire enunciare alcune situazioni tipo che necessitano di attenzioni preventive e riflessioni che è opportuno avere nel definire un programma di attività.

Si vogliono far recuperare delle specifiche conoscenze il cui apprendimento è ritenuto assolutamente necessario?

I rischi più comuni:

avere una sorta di accanimento terapeutico nel cercare di far apprendere qualcosa che, per ragioni il più delle volte difficilmente conoscibili, non è possibile fare apprendere nello stadio di sviluppo dell'alunno;

avere una mancanza di senso delle proporzioni, ovvero ritenere che in un tempo limitato sia possibile recuperare un numero di conoscenze e abilità sufficienti a colmare le maggiori lacune. Questa situazione si riscontra forse raramente ma è presente come prodotto di un'idea di tipo essenzialmente trasmissivo dell'apprendimento scolastico.

Si vogliono sviluppare capacità metacognitive?

Si suppone che le riflessioni per lo sviluppo delle capacità metacognitive siano parte dell'attività scolastica per tutti. Nel caso specifico può essere utile usare il tempo a disposizione per esplorare insieme più nel dettaglio il modo di porsi dell'alunno di fronte all'apprendimento, scolastico o meno, le sue strategie e il suo modo di fissare gli apprendimenti.

Si vuole intervenire per migliorare la conoscenza della lingua italiana?

C'è il rischio di non tenere sufficiente conto del fatto che la comprensione di una lingua e il suo uso adeguato ai contesti sono attività molto complesse anche per gli apprendenti italofofoni. Occorre quindi delimitare molto il campo di intervento.

Un'attività individuale può essere un'opportunità per concentrarsi sulla conoscenza e l'uso di alcuni lemmi importanti di linguaggio scolastico o di una disciplina e per scoprire insieme, se del caso, la possibilità di utilizzare

supporti tecnologici, ad esempio per produrre testi bilingue, e quali accortezze è necessario avere.

Abbiamo rilevato difficoltà generali rispetto alle richieste scolastiche e notato che l'alunno è molto confuso? Perché non pensare anche a organizzare insieme il materiale scolastico, scoprire insieme l'uso del libro di testo o come ricercare le informazioni da ricordare e altre azioni che non riguardano direttamente l'apprendimento ma che possono influire su questo producendo fatica aggiuntiva e demotivazione?

Si vuole sviluppare una relazione di maggiore fiducia e rassicurazione e quindi si evita di affrontare argomenti che appaiano come scolastici allo scopo di permettere di manifestarsi come persona piuttosto che nella dimensione comunque in parte limitativa di alunno? Si possono ottenere risultati positivi, ma c'è il rischio di scadere in una sorta di psicologismo oppure che l'alunno richieda successivamente un rapporto in qualche modo "privilegiato" con il docente che è difficile poi mantenere nel tempo.

Meno frequentemente si elabora un piccolo progetto relativamente ad un argomento collegato all'attività della classe, da presentare alla classe stessa o, per esempio, in sede di esame orale, con due obiettivi principali: dimostrare all'alunno che, a determinate condizioni, anche se con l'aiuto dell'adulto, si possono ottenere dei risultati nell'apprendimento, apprendere o rinforzare le fasi essenziali di una progettazione di un'attività (scolastica o meno) per ottenere un risultato.

## **Compiti: come, quanti, perché?**

Questo testo è il risultato della ricerca-azione sui compiti a casa effettuata nell'a.s. 2023/24 nell'ambito del programma di attività del Gruppo della Rete Scuola Territorio (v. p. 109)

*I compiti dati in modo indiscriminato al gruppo classe possono essere discriminatori.*

Abbiamo osservato, e alcuni studi lo confermano, che i compiti rischiano di aumentare il divario nella strutturazione delle competenze degli alunni. La discriminante del compito incide infatti negativamente sul successo scolastico soprattutto nei bambini in difficoltà, come alunni non italofoni o alunni con famiglie poco presenti.

In generale è emerso dalle riposte dei ragazzi intervistati che i compiti sono spesso motivo di scontri in famiglia e procurano molti "mal di pancia"; inol-

tre l'insuccesso continuo nello svolgimento dei compiti comporta un forte elemento di frustrazione e demotivazione.

Ecco alcuni elementi (osservati dal gruppo di ricerca composto da insegnanti, educatori, formatori e genitori) che spesso incidono in modo negativo nell'apprendimento e le nostre riflessioni in proposito.

### **La quantità**

Spesso i compiti sono sproporzionati come quantità, questo vale sia per la primaria (dove i bambini stanno 8 ore a scuola - come un lavoro a tempo pieno!) che per la secondaria dove difficilmente gli insegnanti delle varie materie si accordano per evitare di caricare troppo i ragazzi. Le osservazioni sono state rilevate dai ragazzi stessi, ma soprattutto da educatori del doposcuola e - a volte- dalle famiglie). Tanti compiti scoraggiano e demotivano rischiando di diventare controproducenti.

### **Ribadiamo**

- L'importanza del tempo libero, delle occasioni di apprendimento non scolastico, del diritto al gioco e al riposo (bisogna ricordarsi che tante competenze importanti non si acquisiscono attraverso il contenuto scolastico, ma attraverso esperienze dirette nella vita che i bambini devono aver occasione di fare)
- L'importanza di differenziare tra scuola secondaria e scuola primaria
- Dopo 8 ore di scuola i bambini non dovrebbero fare compiti e quelli per il fine settimana devono essere molto contenuti. Si possono utilizzare tempi scolastici per avvantaggiarsi sui compiti (e allenarsi al lavoro autonomo)
- Soprattutto per la scuola secondaria è necessario che i docenti si accordino per evitare di esagerare con i compiti

### **La comunicazione con ragazzi e famiglie**

Spesso i ragazzi non capiscono la consegna per difficoltà di comprensione di alcune terminologie tipiche della scuola, compiti confusi e con indicazioni complesse linguisticamente oppure - soprattutto nella scuola primaria - perché loro stessi scrivono in modo incompleto il compito sul diario quando questo viene ancora usato. Altre problematiche sono legate all'utilizzo del registro elettronico, non è accessibile a tutti, oppure alcuni insegnanti inseriscono i compiti molto tardi. Nelle medie infatti succede che i compiti siano scritti solo sul registro elettronico, e i ragazzi non sanno cosa hanno da fare finché non appare sul registro, spesso non in brevi tempi e a volte anche giorni dopo.

## **Suggeriamo**

- dare compiti va considerata un'attività scolastica che va curata (evitare di darli in fretta nell'ultimo momento della lezione oppure solo esclusivamente per registro elettronico);
- assicurarsi della comprensione del compito dato (potrebbe diventare a volte occasione per lavorare su un testo regolativo);
- meglio usare più canali (scrittura a mano nel diario e registro elettronico);
- assicurarsi che il registro elettronico sia accessibile a tutti;
- assicurarsi che il linguaggio utilizzato sia accessibile a tutti (curare l'alfabetizzazione al lessico scolastico);
- regolamentare l'utilizzo del registro da parte dei docenti (accordare un tempo limite per scrivere i compiti);
- condividere con la famiglia e con i ragazzi il senso dei compiti in generale e con i ragazzi il senso del compito specifico.

## **La didattica**

Spesso i compiti si basano su un concetto di insegnamento tradizionale: io spiego e tu ascolti. Questo concetto di insegnamento richiede compiti spesso applicativi. Agli alunni si chiede di sviluppare attraverso la pratica a casa un metodo di studio senza che siano state date dalla scuola le conoscenze e gli strumenti adeguati per farlo.

Anche i genitori hanno interiorizzato questo modello e quindi a volte confondono la quantità dei compiti con la qualità dell'insegnamento, spesso perché sono preoccupati per la scuola successiva.

## **Sosteniamo che:**

- l'autonomia e il metodo di studio debbano invece essere insegnati dagli insegnanti, non si può pretendere che i ragazzi sappiano acquisirlo da soli. La scuola per tutti deve facilitare il percorso di apprendimento per tutti.
- Invece di sovraccaricare gli alunni di informazioni da apprendere, si dovrebbero insegnare le basi per uno studio autonomo a partire dalla scuola primaria. Le basi andrebbero verificate come si verificano altri apprendimenti che si ritengono importanti sviluppando anche la riflessione su come e quando si apprende meglio.
- I compiti debbano essere ben definiti come obiettivo. Attenzione ai contenuti troppo staccati dalla realtà. I bambini devono comprendere il senso di quello che fanno.

## **A cosa possono servire i compiti (secondo il gruppo)**

- Per fissare gli apprendimenti/rinforzo individuale: rielaborazione, riflessione su quanto appreso in classe, allenamento, esercizio personale;
- per acquisire autonomia;
- per stimolare commenti personali;
- per suscitare interesse;
- per esplorare;
- per offrire un momento di comunicazione e di collegamento tra la famiglia e la scuola per conoscersi meglio e per mettere in contatto i due “mondi”.

Forse non ci sono risposte giuste ed esiste un’ottica di percezione dei compiti diversa da parte di insegnanti, genitori e ragazzi.

**Occorre dunque trovare una risposta comune (o chiarire bene l’intento) per non creare difficoltà**

### **Compiti adeguati**

Spesso i compiti non sono calibrati sulle competenze che gli alunni possiedono, a volte perché non hanno compreso la spiegazione in classe e non sanno ripassare quindi autonomamente, oppure perché mancano alcune competenze di base per poter svolgere il compito a casa. Molte famiglie non sono in grado di dare un aiuto.

### ***Sottolineiamo***

- I compiti devono essere fatti da soli! Significa che devono essere dati in modo che **tutti** gli alunni possano svolgerli autonomamente;
- devono essere quindi adeguati al livello di apprendimento di ciascun alunno: devono avere la possibilità di realizzazione a più livelli oppure essere dati personalizzati;
- il compito a casa è legato alla didattica della mattina. Un approccio personalizzato è possibile ma legato alla didattica scolastica, è necessaria la disponibilità del docente.

### **Riscontro**

A volte si assegnano compiti, ma poi non si correggono per una questione di mancanza di tempo.

I compiti svolti a casa debbano essere “ripresi” in classe, corretti, considerati e utilizzati come spunto per l’approfondimento alla nuova lezione ma non possono essere oggetto di valutazione.

## **Pensiamo che:**

- sia importante che i bambini possano ritornare in classe e raccontare le difficoltà che hanno incontrato. Così l'insegnante ha occasione di ripensare all'efficacia del suo insegnamento.

## **Alcune tipologie di compiti utili**

I ragazzi nei questionari accusavano di dover spesso fare compiti ripetitivi, noiosi, poco motivanti in generale. Fermo restando che sono anche necessarie situazioni di "allenamento" (ma che non necessariamente si devono delegare solo al compito a casa) abbiamo individuato alcune caratteristiche e tipologie di compiti che possono maggiormente motivare i ragazzi.

### **Troviamo utili compiti che**

- suscitano interesse;
- invitano a commenti personali;
- implicano una scelta;
- si svolgono possibilmente in gruppo;
- propongono letture coinvolgenti (meglio a scelta);
- siano di realtà;
- abbiano una dimensione ludica.

## **Protocolli di accoglienza**

Pensiamo che gli istituti dell'area fiorentina abbiano ormai un protocollo di accoglienza degli alunni con background migratorio che esplicita quello che l'istituto dichiara di fare in quattro fasi specifiche dal momento della iscrizione di un alunno da altra scuola oppure senza precedente scolarizzazione in Italia o in corso d'anno: iscrizione, raccolta informazioni, assegnazione alla classe, azioni successive all'ingresso nella classe.

Il protocollo di accoglienza degli alunni, che in alcuni casi è inserito in modo esplicito nel Piano Annuale per l'Inclusione, non sempre è facilmente reperibile consultando i siti degli istituti.

Le azioni riportate di seguito, frutto di una piccola ricerca a livello locale, non sono tutte presenti nei protocolli di accoglienza, ma riteniamo che possa essere utile riproporle, senza fare distinzioni fra quelle più comuni e quelle dichiarate solo in alcuni casi, coerentemente con lo scopo principale

di questa pubblicazione che è quello di costituire un promemoria delle azioni possibili per lo sviluppo di un approccio interculturale nella scuola.

Nei protocolli di accoglienza presi in esame si ritrovano, espressi in forma diversa i seguenti punti:

### **Iscrizione**

- In segreteria: parte amministrativa dell'iscrizione. Informazioni iniziali sulla scuola fornite di norma dalla segreteria, se possibile nella lingua dei genitori. Più raramente anche informazioni sul sistema scolastico italiano.

### **Raccolta informazioni**

- Colloquio conoscitivo con i genitori (in alcuni casi anche con l'alunno/a) gestito, secondo l'organizzazione che l'istituto si è dato, dalla commissione interculturale, da un altro gruppo delegato o da un docente incaricato con la presenza di un mediatore linguistico-culturale.
- Per:
  - dare informazioni specifiche sulla scuola;
  - raccogliere informazioni su scuola frequentata nel paese d'origine, biografia linguistico-relazionale dell'alunno, valutazione di competenze, abilità, interessi e bisogni specifici nei vari ambiti disciplinari (in particolare per la scuola secondaria);
  - durante il colloquio o in altro momento: rilevare le competenze e i bisogni in Italiano L2 dell'alunno/a con l'ausilio degli esperti di riferimento del Centro Alfa del Comune di Firenze per gli istituti comprensivi, in altre forme per la secondaria di II grado.
- In qualche caso la prima rilevazione su scuola del paese d'origine, lingue conosciute, competenze linguistiche è delegata alla segreteria attraverso questionari. Nella classe di accoglienza i docenti sono chiamati ad approfondire la conoscenza delle competenze linguistiche e di base dell'alunno/a.

### **Assegnazione alla classe**

L'assegnazione alla classe è, per legge, compito del DS in quanto responsabile della formazione delle classi secondo criteri definiti a livello di Consiglio di Istituto. Non sempre questa responsabilità è esplicitata nei protocolli di accoglienza presi in esame.

L'assegnazione ad una classe avviene di solito in seguito alle indicazioni di chi ha raccolto le informazioni.

In alcuni casi la Commissione cultura e la Commissione formazione classi collaborano nell'indicare l'assegnazione dell'alunno/a a una classe.

## **Azioni successive**

Di solito il team di classe (o di sezione dove esiste) e, per la secondaria, il CdC sono chiamati ad attivarsi affinché l'inserimento dell'alunno/a nella classe abbia successo. Riportiamo quelle più comuni insieme a quelle che si ritrovano solo in alcuni contesti.

- I docenti individuano nei primi giorni i compagni con cui l'alunno/a lega meglio, collocandoli come suoi vicini di banco e coinvolgendoli a turno come tutor nelle occasioni quotidiane, didattiche e/o relazionali, per facilitare e sostenere emotivamente e praticamente l'inserimento nella classe e la comprensione delle attività nel tempo scuola
- È importante creare situazioni che pongano in atto rapporti di collaborazione con i compagni in quanto anche loro coinvolti nell'accoglienza.
- I docenti favoriscono l'inserimento facendo leva soprattutto su attività grafiche, musicali, motorie, che non impegnino la scrittura o l'oralità.
- Il CdC elabora il Piano Didattico Personalizzato (se necessario) con l'adattamento dei programmi dei docenti e delle modalità di valutazione così come previsto dalla normativa di riferimento.
- Il CdC individua modalità di semplificazione e facilitazione linguistica per ogni disciplina, da utilizzare affinché l'alunno acquisisca i concetti espressi anche con una minima conoscenza dell'italiano. Può prevedere e programmare un percorso individualizzato anche con temporanea esclusione dal curriculum di alcune discipline che presuppongono una più ampia competenza linguistica; in sostituzione si possono prevedere attività di alfabetizzazione o consolidamento linguistico.
- Integrazione del curriculum con altri contenuti già introdotti nel percorso scolastico del Paese di origine dell'alunno.
- Programmazione di interventi didattici/educativi di italiano L2 in concordanza con i facilitatori linguistici (Centri Alfa).
- Corsi di italiano L2 organizzati dalla scuola (per la scuola secondaria di II grado) oppure dai Centri Alfa.

### **I docenti:**

- favoriscono attività volte a decostruire gli stereotipi e decentrare i punti di vista;
- progettano e favoriscono lo svolgimento di attività laboratori - anche attraverso la collaborazione del facilitatore linguistico e del mediatore - per implementare il plurilinguismo e l'educazione interculturale, avvalendosi di metodologie adatte a gestire la classe plurilingue e ad abilità differenziate;
- sostengono un approccio interculturale ed inclusivo ai curricoli anche indipendentemente dalla presenza di alunni/e stranieri /nella classe.
- Propongono materiali e attività specifiche per gli/alunni stranieri.

- Nella scuola secondaria Il grado si può usufruire della collaborazione di studenti della stessa nazionalità che possano assistere il/la nuovo/a compagno/a nel percorso di inserimento, facilitando i contatti con la famiglia grazie alla conoscenza della lingua di origine. Per gli studenti-tutor viene prevista l'attribuzione di crediti scolastici aggiuntivi.
- Monitoraggio iniziale, intermedio e finale dell'accoglienza e dell'inclusione degli alunni.

### **Più in generale**

- Viene prevista la formazione dei docenti in alcuni protocolli.
- Uno dei compiti della Commissione intercultura è stabilire contatti con Enti locali, servizi, mediatori linguistici e culturali, associazioni di volontariato, altre istituzioni scolastiche per fare proposte, progetti e corsi di formazione.
- Monitoraggio del raccordo tra le diverse realtà scuola territorio in tema di accoglienza (Commissione accoglienza).

### **Fare rete per educare all'intercultura**

Il concetto di educazione interculturale richiama una pratica che, per le finalità a cui tende e le modalità con cui si realizza, presuppone il concorso di attori diversi. Lo stesso termine intercultura sottintende infatti un contesto di relazione e di scambio con gli altri, di interazione e collaborazione fra soggetti con funzioni diverse. L'educazione interculturale è quindi un processo di contaminazione che comporta apprendimento reciproco. Praticarla non significa fare qualcosa “per l'altro” ma intraprendere un'azione “con l'altro”, non può prescindere dalla preposizione “con”: incontro, condivisione, compartecipazione, cooperazione, co-progettazione ...

Questa dinamica cooperativa non si limita alle relazioni che coinvolgono docenti e studenti nell'ambito scolastico, ma investe una molteplicità di soggetti co-interessati a processi educativi interculturali. Non a caso tutte le buone pratiche diffuse nelle scuole hanno sempre trovato la collaborazione degli Enti locali e delle associazioni diffuse nel territorio, che sono tante e diverse, comprese tutte quelle scuole di lingua madre finalizzate al mantenimento della lingua di origine (arabo, cinese, rumeno, ecc.).

In alcuni casi gli Enti locali hanno supportato le scuole con servizi di mediazione culturale e facilitazione linguistica, mettendo a disposizione educatori e operatori formati e di grande esperienza (i Centri di Alfabetizzazione, il Laboratorio permanente per la Pace del comune di Firenze) (v. p.114 e p.112)

Il lavoro in rete ha un valore aggiunto non solo nella capacità di rilevazione e di analisi dei bisogni dell'utenza scolastica, ma anche nel contributo che offre alla progettualità e alla formazione. Il dialogo e la relazione fra la

scuola e le associazioni del territorio fanno incontrare le diverse competenze di una pluralità di soggetti che operano per un fine comune e contribuiscono ad ottimizzare le risorse umane.

Anche la normativa scolastica ha valorizzato questa opportunità a partire dalla legge sull'autonomia scolastica. L'invito alle scuole a formare Reti è contenuto in particolare nel DPR n.275 del 1999, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche. Per quanto riguarda i documenti più recenti, la formazione di reti viene ripresa nella Legge 107 del 2015, precisandone scopi, finalità e regolamenti. La normativa in questione predispone il nuovo assetto organizzativo per la crescita di tutte le scuole, attrezzandole per una maggiore apertura al territorio e alla sua realtà attraverso la valorizzazione della capacità organizzativa e il consolidamento delle prospettive di cooperazione.

Infine, anche nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione viene valorizzato il lavoro in Rete con il territorio con l'obiettivo di intraprendere azioni quali il contrasto ai fenomeni di esclusione sociale e culturale (la dispersione e l'abbandono scolastico), l'inserimento scolastico delle disabilità, il miglioramento della qualità degli apprendimenti per il successo formativo.

A volte le collaborazioni delle scuole con le associazioni del territorio sono più sporadiche o finalizzate ad un obiettivo specifico, altre invece si consolidano nel tempo con una progettualità costante di azioni che si integrano fuori e dentro la scuola ed in questo caso danno origine a reti territoriali più strutturate, come ad esempio la Rete Scuola Territorio del Q5 di Firenze (v. p.109)

## **Allegati**

### **Documentare**

#### **I modelli per la documentazione**

Documentare è uno dei compiti delle istituzioni scolastiche nel loro complesso e, al loro interno, degli insegnanti nei rispettivi organi collegiali e individualmente. A noi interessa qui focalizzare l'attenzione sulla documentazione didattica e sugli usi utili che se ne possono fare. Sappiamo per esperienza diretta che le azioni di documentazione delle attività didattiche se troppo onerose e svolte in un'ottica di mero adempimento, diventano facilmente vuote di significato in quanto non hanno perlopiù conseguenze dirette nella vita scolastica.

La documentazione può essere finalizzata a diventare strumento di arricchimento professionale in grado di incidere progressivamente sul che cosa si insegna, sul come e sui diversi livelli di monitoraggio e valutazione delle attività per prendere decisioni più meditate e consapevoli. In tal caso può diventare, a certe condizioni, uno strumento di lavoro dei docenti il cui scopo principale è far condividere o integrare esperienze didattiche non comunicabili a voce principalmente per mancanza di tempo, di costituire parte essenziale della storia didattico-pedagogica dell'Istituto e un supporto di idee e di esperienze per tutti i docenti, in particolare per i nuovi arrivati.

Nella nostra esperienza abbiamo trovato diversi modelli di documentazione poco gestibili o utili spesso per eccesso di informazioni richieste oppure, al contrario, per la genericità delle stesse.

Nell'elaborare i diversi modelli di documentazione abbiamo visto la necessità di porsi alcune domande essenziali:

- a chi è destinata la documentazione e qual è il suo scopo?
- qual è la sua rilevanza per il singolo e/o per il gruppo?
- è gestibile ed economica, specialmente per quanto riguarda il tempo occorrente per chi la produce e per chi la vuole o deve utilizzare?
- è confrontabile in parallelo (per esempio, la documentazione di docenti di classi dello stesso anno di corso), in verticale (per esempio, la documentazione dei docenti della stessa disciplina in anni di corso diversi) e per singole parti (si vedano più avanti gli esempi di diari di bordo di cui si possono leggere in parallelo anche singole parti, per es. quelle destinate all'organizzazione della classe o ai contenuti disciplinari, p.59 e segg.)

Ultimo aspetto da considerare, ma non meno importante, è la necessità che la documentazione sia ordinata, facilmente accessibile e che si creino le condizioni per cui sia attivata tra i docenti la sua lettura nei modi e tempi ritenuti più utili e praticabili.

## **Il modello di documentazione dei Laboratori del sapere scientifico (LSS)**

della Regione Toscana

Questo modello viene utilizzato ormai da anni nelle scuole toscane che hanno aderito al Progetto LSS.

- A) Collocazione del percorso nel curriculum verticale
- B) Obiettivi essenziali di apprendimento
- C) Elementi salienti dell'approccio metodologico
- D) Materiali, apparecchi e strumenti impiegati
- E) Ambienti in cui è stato sperimentato il percorso

Tempo impiegato

- a) Per la messa a punto nel gruppo LSS d'istituto.
- b) Per la progettazione specifica e dettagliata
- c) L'insegnante ha impiegato ore settimanali per: 1. Progettare; 2. reperire il materiale occorrente; 3. analizzare i protocolli dei bambini; 4. organizzare le discussioni; 5. rielaborare le registrazioni delle discussioni; 6. realizzare le schede di sintesi.

Per il lavoro in aula: ore settimanali per mesi.

Per la documentazione: ore

- Traguardi di competenza (non sempre)
- Fasi del percorso e attività
- Verifiche degli apprendimenti
- Ricadute del percorso sulla classe e risultati ottenuti
- Valutazione dell'efficacia del percorso in ordine alle aspettative e alle motivazioni del gruppo di ricerca LSS

## **Documentare le attività didattiche in classe**

Forniamo di seguito un “modello ideale” di documentazione delle attività didattiche in classe che può servire come lista di riferimento con lo scopo di scoprire a quale delle azioni elencate non facciamo attenzione, riflettere sui perché ed eventualmente prenderle in fattiva considerazione.

Documentare le attività didattiche in classe in modo dettagliato è necessario per monitorare i progressi degli studenti, riflettere sull'efficacia delle metodologie didattiche e migliorare continuamente l'insegnamento.

Ecco una guida dettagliata su come procedere:

### **1. Pianificazione delle lezioni**

- **Obiettivi didattici:** definire chiaramente gli obiettivi di ogni lezione.
- **Contenuti:** elencare i contenuti da trattare.
- **Materiali:** specificare i materiali didattici da utilizzare (libri, dispense, strumenti tecnologici, ecc.).
- **Metodologie:** descrivere le metodologie didattiche che verranno adottate (lezione frontale, lavoro di gruppo, discussioni, ecc.).
- **Attività:** pianificare le attività dettagliate da svolgere in classe, incluse eventuali esercitazioni pratiche.

### **2. Registro delle lezioni**

- **Data e Ora:** Registrare la data e l'ora di ogni lezione.
- **Argomenti trattati:** Annotare gli argomenti effettivamente trattati.

- **Partecipazione:** Segnare la presenza e la partecipazione degli studenti.
- **Eventuali problemi:** Documentare eventuali problemi o difficoltà incontrate durante la lezione.

### 3. Valutazione degli studenti

- **Compiti e test:** Registrare i voti e le valutazioni dei compiti, test e progetti.
- **Osservazioni:** Annotare osservazioni sui progressi individuali degli studenti.

**Feedback:** fornire e documentare il feedback fornito agli studenti.

### 4. Documentazione delle attività

- **Progetti e lavori di gruppo:** descrivere dettagliatamente i progetti svolti, i ruoli assegnati agli studenti e i risultati ottenuti.
- **Attività laboratoriali:** documentare le attività svolte in laboratorio, i materiali utilizzati e i risultati delle esperienze.

**Uso di tecnologie:** annotare l'utilizzo di tecnologie e software specifici durante le lezioni.

### 5. Riflessione e valutazione dell'insegnante

- **Auto-valutazione:** riflettere sull'efficacia delle lezioni e delle attività proposte.
- **Feedback degli studenti:** raccogliere e documentare il feedback degli studenti.
- **Adattamenti:** annotare eventuali adattamenti o modifiche apportate alle lezioni future in base alle riflessioni e al feedback.

### 6. Strumenti utili per la documentazione

- **Diario di bordo:** utilizzare un diario di bordo per annotare quotidianamente le attività e le riflessioni.
- **Foglio di calcolo:** Mantenere un foglio di calcolo per registrare i voti e le valutazioni.
- **Portfolio degli studenti:** creare un portfolio per ogni studente contenente i lavori svolti e le valutazioni ricevute.
- **Software didattici:** utilizzare software specifici per la gestione delle attività didattiche e delle valutazioni (ad esempio, Google Classroom, Moodle).

## 7. Report periodici

- **Relazioni intermedie:** redigere relazioni intermedie sul progresso della classe e dei singoli studenti.
- **Report finali:** compilare report finali a fine anno scolastico o a conclusione di un modulo didattico.

### Il Diario di bordo: che cosa è, a cosa serve?

Alcune informazioni doverose sulla nascita, crescita, diffusione e trasformazione di uno strumento utilizzato nell'IC M. Gandhi di Firenze fin dal 2010, il modello del Diario di bordo: in un primo tempo è stato elaborato e sperimentato all'interno della ricerca-azione sulle life skills declinate nelle discipline, con varie modifiche in itinere; successivamente è stato utilizzato, con opportuni adattamenti, anche per documentare le finestre interculturali "aperte" dai docenti nei propri ambiti disciplinari.

A un navigante di tempi antichi il Diario di bordo serviva, fra le varie funzioni, a fermare immagini, osservazioni, emozioni e impressioni soggettive coniugate a dati tecnici e oggettivi rilevati nel viaggio. Si narrava anche quanto accadeva a bordo dell'imbarcazione e fra i membri dell'equipaggio. Chi leggeva poteva ricostruire alcuni momenti della navigazione pur non avendo partecipato all'avventura.

Il docente non è un navigante eppure ogni anno intraprende un viaggio con un gruppo di alunni cercando di tenere la giusta rotta affrontando gli imprevisti e le tempeste.

Ogni insegnante è chiamato a compilare una moltitudine di documenti dai quali non traspare minimamente il senso della ricchezza, della complessità e dell'autenticità delle relazioni che ogni giorno accompagnano le azioni di apprendimento con i ragazzi. Allora conviene iniziare dicendo che cosa NON è il Diario di bordo.

Il diario di bordo NON è un'altra delle inutili carte da compilare, NON è un documento burocratico, NON è un modello preconfezionato, NON è una programmazione in cui collocare belle frasi o buoni intenti. NON è una carta da aggiungere alle altre che non serve a niente e nessuno.

È un'altra cosa. È uno strumento che pone il docente da un altro punto di vista, spostando la sua ottica e il ruolo consueto: ognuno è disposto a mettersi in gioco e a condividere con gli altri quel piccolo segmento della propria azione educativa, l'attenzione si concentra sull'osservazione di ciò che succede fra gli alunni per cogliere relazioni, scambi comunicativi e processi di apprendimento importanti, altrimenti dispersi.

Il *Diario di bordo* è una traccia che invita a un uso personalizzato dello strumento, per "appuntare" osservazioni brevi, per fare un flash di ciò che

stiamo osservando, che dà ampia libertà di annotare sul momento e di rileggere successivamente.

Serve per condividere, per confrontare e discutere con gli altri avendo una cornice comune di una situazione di apprendimento-relazione; contribuisce a costruire un linguaggio comune che facilita lo scambio. È uno strumento duttile che si adegua alle situazioni in funzione del quadro osservato, non è un modello rigido e può essere modificato.

I Diari di bordo rimangono come documentazione autentica di un percorso in cui docenti e alunni sono protagonisti, si mettono in gioco riconoscendo episodi significativi, punti di forza e criticità, suggerendo correttivi di rotta e altre ipotesi.

Il modello proposto occupa lo spazio di una pagina. La raccolta dei modelli è significativa e ci racconta l'evoluzione; infatti nel tempo molti di essi si sono espansi, mettendo in evidenza argomenti e contenuti, riflessioni più autentiche sui punti di forza e/o di criticità e le eventuali modifiche per migliorare il percorso, coinvolgendo anche i ragazzi in forme di valutazione e autovalutazione. Vengono inoltre resi espliciti gli input dati dal docente (talvolta emersi in classe o da parte di qualche alunno) che hanno dato il via a quella specifica attività, le metodologie di attuazione del lavoro e l'organizzazione, i documenti proposti e le indagini elaborate e attuate. Infine spesso è stata allegata anche una documentazione dei prodotti elaborati (foto di lavori in gruppo, di cartelloni prodotti finali e in itinere).

Una documentazione di questo tipo, chiara e condivisa nella cornice e nel linguaggio, lascia le tracce dei percorsi fatti per una rilettura nel futuro.

Gli strumenti si affinano con il tempo e con l'uso reiterato, in una ricerca-azione continua.

## Diari di bordo - Finestre interculturali - Esempi

FINESTRE INTERCULTURALI			
Scuola	Infanzia		
Sezione	Insegnante / materia	Data Maggio	Durata

<b>TITOLO DELLA FINESTRA INTERCULTURALE</b>	<p style="text-align: center;"><i>“Lian”</i></p> <p><i>Una storia magica della tradizione cinese, dove l’avarizia, la cattiveria e la cupidigia non possono vincere, ma si vede trionfare l’amore e l’affetto ....</i></p>
<b>ARGOMENTO DISCIPLINARE AFFRONTATO</b> (specificare quale argomento e se è stato proposto oppure è scaturito da una situazione problematica, da una ricerca degli stessi alunni... ecc.)	<p><i>Da una situazione di vita comune è stato pensato di affrontare il tema dell’ Intercultura, partendo da una storia della tradizione cinese.</i></p>
<b>FONTI E MATERIALI UTILIZZATI</b>  (siti, libri, riviste, schede, racconti degli alunni, immagini, ecc.)	<p><i>Abbiamo utilizzato un libro di Chen Jiang Hong dal titolo “Lian”.</i></p> <p><i>È una fiaba tradizionale nella quale si inserisce un insegnamento molto importante. Una morale, che sarà anche antica o già sentita, ma soprattutto oggi è sempre bene proporla ai bambini, quella della maggior importanza delle ricchezze del cuore e degli affetti rispetto a quella dei beni materiali.</i></p>
<b>MODALITA’ ORGANIZZATIVE DELLA CLASSE</b>	<p><i>Abbiamo letto la storia, in cerchio è stata rielaborata dai bambini e poi divisi in gruppi per età è stata ricostruita su un cartellone.</i></p>
<b>OSSERVAZIONI IN ITINERARE SIGNIFICATIVE</b> (brevi osservazioni su cosa succede agli alunni, come interagiscono, eventi particolari, ecc.)	<p><i>Nel realizzare il cartellone i bambini cinesi hanno coinvolto gli altri perché si sentivano, in qualche modo, protagonisti anche loro.</i></p> <p><i>Hanno curato i particolari nella ricostruzione della storia nel disegnare i protagonisti porre attenzione sul taglio degli occhi, i vestiti, i colori da utilizzare, gli ambienti.</i></p>
<b>OSSERVAZIONI CONCLUSIVE DELL’ATTIVITÀ</b>  (punti di forza e punti di criticità, eventuali modifiche da attuare per migliorare il lavoro)	<p><i>I bambini sono stati molto contenti e coinvolti dall’attività; in particolar modo i bambini cinesi, che per una delle rare volte sono stati loro i protagonisti dell’attività.</i></p>

<b>EVENTUALE DOCUMENTAZIONE DELL'ESPERIENZA</b>	<i>Un Cartellone</i>
---	----------------------

<b>FINESTRE INTERCULTURALI</b>			
<b>Scuola</b>	<b>INFANZIA</b>		
<b>Classe</b>	<b>Insegnante / materia</b>	<b>Data</b> DICEMBRE	<b>Durata</b> Un mese
<b>TITOLO DELLA FINESTRA INTERCULTURALE</b>	<i>“Calendario dell’avvento multiculturale”</i>		
<b>ARGOMENTO DISCIPLINARE AFFRONTATO</b>  (specificare quale argomento e se è stato proposto oppure è scaturito da una situazione problematica, da una ricerca degli stessi alunni... ecc.)	<i>Il periodo che precede il Natale è per i bambini occasione di partecipazione, condivisione e riflessione sulle tradizioni della propria famiglia e della comunità di appartenenza, ma anche di scoperta, confronto e apertura al confronto con altre culture e costumi. Con il “Calendario dell’avvento multiculturale”. Ogni giorno è stato proposto un viaggio fantastico, condotto con l’ausilio del mappamondo, che ha permesso ai bambini di scoprire tradizioni, storie e leggende e di confrontarsi con modi altri di osservare e vivere la realtà.</i>		
<b>FONTI E MATERIALI UTILIZZATI</b> (siti, libri, riviste, schede, racconti degli alunni, immagini, ecc.)	<i>Sono stati utilizzati: libri multiculturati scelti all’interno della biblioteca scolastica; racconti ricercati su internet; immagini e video osservati al computer; guide, schede e libri presenti in sezione; il mappamondo</i>		

<b>MODALITA' ORGANIZZATIVE DELLA CLASSE</b>	<i>“L’angolo del calendario dell’avvento” con un cartellone dal quale sono state estratte le destinazioni del viaggio, un mappamondo sul quale sono state apposti ogni giorno dei postit per indicare il luogo visitato durante il viaggio fantastico; oggetti diversi a seconda dell’attività proposta (es. aghifogli). Ogni giorno in quest’angolo le insegnanti hanno proposto storie, racconti, leggende e visione di immagini e video, che sono serviti da spunto per riflessioni.</i>
<b>OSSERVAZIONI IN ITINERE SIGNIFICATIVE</b> (brevi osservazioni su cosa succede agli alunni, come interagiscono, eventi particolari, ecc.)	<i>I bambini si sono dimostrati interessati, curiosi e motivati alla scoperta. Ogni giorno aspettavano con entusiasmo l’apertura della casella del calendario per scoprire il luogo del mappamondo da visitare. Tutto ciò ha favorito riflessioni, domande e il confronto con gli altri e con altre culture, in un clima disteso.</i>
<b>OSSERVAZIONI CONCLUSIVE DELL’ATTIVITÀ</b> (punti di forza e punti di criticità, eventuali modifiche da attuare per migliorare il lavoro)	<i>Il clima d’attesa, creato ogni giorno, ha favorito il confronto con altre culture, la conoscenza di tradizioni altre, oltre ad aver permesso di affinare l’identità di appartenenza ad una comunità.</i>
<b>EVENTUALE DOCUMENTAZIONE DELL’ESPERIENZA</b>	<i>Sono stati realizzati dei lavori individuali di riproduzione grafico-pittorica, la cui raccolta dei lavori è servita a realizzare un libricino personale per lasciare traccia delle esperienze fatte.</i>

<b>FINESTRE INTERCULTURALI</b>			
Scuola	PRIMARIA		
Classe V	Insegnante / materia Storia	Data Maggio	Durata 4 ore
<b>TITOLO DELLA FINESTRA INTERCULTURALE</b>	“Le grandi invenzioni”		

<p><b>ARGOMENTO DISCIPLINARE AFFRONTATO</b></p> <p>(specificare quale argomento e se è stato proposto oppure è scaturito da una situazione problematica, da una ricerca degli stessi alunni... ecc.)</p>	<p>Gli argomenti disciplinari affrontati sono stati:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscere le innovazioni tecnologiche della civiltà cinese</li> <li>• Valutare l'impatto che tali invenzioni ebbero sullo sviluppo delle civiltà occidentali</li> </ul> <p>Di grande e fondamentale stimolo è stata l'attività che il gruppo di Ital-studio ha realizzato insieme alle operatrici del Centro Gandhi.</p> <p>In classe avevamo già da tempo lavorato sull'antica civiltà cinese; insieme ai bambini di questo gruppo abbiamo affrontato l'argomento dei "Viaggi di Marco Polo" e delle varie scoperte tecnologiche del popolo cinese.</p> <p>Tale attività è stata l'input per affrontare un altro importante tema: quello del "VIAGGIO".</p>
<p><b>FONTI E MATERIALI UTILIZZATI</b></p> <p>(siti, libri, riviste, schede, racconti degli alunni, immagini, ecc.)</p>	<p>Sono stati utilizzati i seguenti materiali:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il libro di testo</li> <li>• La visione di vari filmati ( in particolare sulla Grande muraglia e sull'Esercito di terracotta )</li> <li>• Le slides preparate dalle operatrici del Centro Gandhi</li> <li>• Gli oggetti per la stampa a caratteri mobili</li> <li>• Delle fotocopie per l'osservazione e l'analisi di alcune spezie</li> </ul>
<p><b>MODALITA' ORGANIZZATIVE DELLA CLASSE</b></p>	<p>Gli alunni hanno lavorato a classe intera (durante la parte di presentazione delle varie attività e durante la restituzione dei lavori di gruppo) e a isole.</p>
<p><b>OSSERVAZIONI IN ITINERARE SIGNIFICATIVE</b></p> <p>(brevi osservazioni su cosa succede agli alunni, come interagiscono, eventi particolari, ecc.)</p>	<p>Gli alunni sono stati molto coinvolti dall'attività sulla civiltà cinese.</p> <p>Gli alunni che hanno realizzato il lavoro con le operatrici del Centro Gandhi sono stati i "protagonisti" della restituzione del lavoro e, per diversi di loro, è stata una delle rare volte in cui hanno dovuto mettersi in gioco e studiare...!</p> <p>In particolare, un'alunna che è arrivata in classe all'inizio della terza, è stata davvero coinvolta nell'approfondimento dei vari argomenti ed è stata molto brava nel riferire.</p>

<p><b>OSSERVAZIONI CONCLUSIVE DELL'ATTIVITÀ</b></p> <p>(punti di forza e punti di criticità, eventuali modifiche da attuare per migliorare il lavoro)</p>	<p><b>PUNTI DI FORZA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le operatrici del Centro Gandhi sono molto brave e capaci nel trovare attività valide e che “arrivano” a tutti</li> <li>- La civiltà cinese è affascinante e piace molto agli alunni</li> <li>- Tutti gli alunni si sono interessati durante le varie attività</li> </ul> <p><b>PUNTI DI DEBOLEZZA</b></p> <p>Non ce ne sono stati.</p>
<p><b>EVENTUALE DOCUMENTAZIONE DELL'ESPERIENZA</b></p> 	<p>Il lavoro è presente sui quaderni di storia degli alunni. Ho alcune foto dell'attività laboratoriale svolta con le operatrici del Centro Gandhi.</p>      

<b>FINESTRE INTERCULTURALI</b>			
Scuola	Primaria		
Classe	Insegnante / materia storia	Data febbraio	Durata 15 giorni

<b>TITOLO DELLA FINESTRA INTERCULTURALE</b>	<i>Le feste e i simboli</i>
<b>ARGOMENTO DISCIPLINARE AFFRONTATO</b>  (specificare quale argomento e se è stato proposto oppure è scaturito da una situazione problematica, da una ricerca degli stessi alunni... ecc.)	<i>L'antica civiltà cinese, gli sviluppi sulle rive dei fiumi, il passaggio dalle dinastie all'impero cinese. L'argomento fa parte della programmazione di storia di quest'anno che ha trattato, appunto, le antiche civiltà dei fiumi. A partire dalle conoscenze di carattere storico e geografico e, in parte, in seguito a domande di approfondimento, sono stati proposti contenuti relativi alle feste cinesi, in particolare quelle legate al mondo dell'infanzia e i simboli che le accompagnano. Sono state trattate le feste per la nascita, in occasione del centesimo giorno di vita, del primo compleanno e i simboli del drago e della tigre. I giochi presi in considerazione sono stati l'aquilone, lo zuppa e i burattini.</i>
<b>FONTI E MATERIALI UTILIZZATI</b>  (siti, libri, riviste, schede, racconti degli alunni, immagini, ecc.)	<i>Pubblicazione : La Cina è un aquilone. Oggetti dell'universo infantile nella Terra del drago. Racconti degli alunni, immagini prese da vari siti.</i>
<b>MODALITA' ORGANIZZATIVE DELLA CLASSE</b>	<i>La presentazione di letture, racconti e immagini è avvenuta a classe intera, la fase di rielaborazione ed esposizione di questi contenuti, come degli altri, di carattere più prettamente geo-storico, è avvenuta a piccolo gruppo.</i>
<b>OSSERVAZIONI IN ITINERE SIGNIFICATIVE</b>  (brevi osservazioni su cosa succede agli alunni, come interagiscono, eventi particolari, ecc.)	<i>Le reazioni sono state positive e hanno manifestato interesse da parte di tutti, sia degli alunni di origine cinese che dei compagni di altra origine. Agli alunni cinesi non è stato chiesto di raccontare le proprie esperienze, ma sono stati accolti, molto volentieri, i loro contributi spontanei.</i>
<b>OSSERVAZIONI CONCLUSIVE DELL'ATTIVITÀ</b>  (punti di forza e punti di criticità, eventuali modifiche da attuare per migliorare il lavoro)	<i>E' positivo che anche i libri di testo abbiano allargato, in parte, il raggio d'azione presentando, seppur molto sommariamente, le civiltà non europee. E' stato molto utile e interessante proporre ulteriori approfondimenti.</i>

<b>EVENTUALE DOCUMENTAZIONE DELL'ESPERIENZA</b>	<i>L'esperienza è rimasta, in gran parte documentata su quaderni e fogli di lavoro.</i>
---	---

<b>FINESTRE INTERCULTURALI</b>			
<b>Scuola</b>	<b>Primaria</b>		
<b>Classe IVA</b>	<b>Insegnante / materia Matematica</b>	<b>Data Marzo/ Aprile</b>	<b>Durata 8 ore</b>
<b>TITOLO DELLA FINESTRA INTERCULTURALE</b>	I numeri nelle varie civiltà.		
<b>ARGOMENTO DISCIPLINARE AFFRONTATO</b> (specificare quale argomento e se è stato proposto oppure è scaturito da una situazione problematica, da una ricerca degli stessi alunni... ecc.)	<i>L'argomento affrontato è stato affrontato partendo da curiosità partita dai bambini. Fra le domande poste: "Maestra, come scrivevano i numeri gli antichi egizi?"; "Come scrivono i numeri in Cina e in Giappone?"</i>		
<b>FONTI E MATERIALI UTILIZZATI</b> (siti, libri, riviste, schede, racconti degli alunni, immagini, ecc.)	<i>Libri. Schede, siti internet (utilizzando la LIM della classe).</i>		
<b>MODALITA' ORGANIZZATIVE DELLA CLASSE</b>	<i>I bambini hanno lavorato in cooperative learning suddivisi in piccoli gruppi (4,5) effettuando delle ricerche anche con l'uso dei tablet in dotazione della classe.</i>		
<b>OSSERVAZIONI IN ITINERE SIGNIFICATIVE</b> (brevi osservazioni su cosa succede agli alunni, come interagiscono, eventi particolari, ecc.)	<i>I bambini hanno lavorato con entusiasmo a questo tipo di lavoro. Tutti si sono attivati lavorando in modo costruttivo e aiutandosi a vicenda.</i>		

<p><b>OSSERVAZIONI CONCLUSIVE DELL'ATTIVITÀ</b> (punti di forza e punti di criticità, eventuali modifiche da attuare per migliorare il lavoro)</p>	<p><i>Il fatto che l'attività sia scaturita dai bambini, penso sia stato un fattore determinante perché tutti si sono dimostrati molto motivati e partecipi. Anche l'uso dei tablet è stato importante, una importante e nuova modalità di fare ricerca.</i></p>
<p><b>EVENTUALE DOCUMENTAZIONE DELL'ESPERIENZA</b></p>	<p><i>In classe c'è una raccolta significativa di disegni, di foto e schede con la riproduzione dei numeri associati alle diverse civiltà.</i></p>

<h2 style="text-align: center;">FINESTRE INTECULTURALI</h2>			
<p>Scuola</p>	<p>Primaria</p>		
<p style="text-align: center;"><u>Classe</u></p> <p><b>Gruppo</b> di 11 alunni così composto: cl.II n°3 alunni, cl.III n°6, cl.IV n°1, cl.V n°1. Provenienza: 1 Italiano, 1 Italo-giapponese, 1 Is.Mauritius, 1 Sri Lanka, 1 Perù, 6 Marocchini</p>	<p style="text-align: center;"><u>Insegnante / materia</u></p> <p>Insegnante di francese nella scuola primaria. Corso extracurriculare di teatro in francese</p>	<p style="text-align: center;"><u>Data o periodo</u></p> <p>Novembre - aprile</p>	<p style="text-align: center;"><u>Durata in ore</u></p> <p>25 ore, il mercoledì dalle 16,45 alle 18.</p>
<p><b>Argomento dell'attività</b> (Si consiglia di partire da una situazione reale/realistica e/o da un problema da risolvere)</p>	<p>Preparazione di un piccolo spettacolo in francese, in cui sono presentate in parallelo due fiabe, una di cultura europea ("Cappuccetto Rosso") e una di cultura araba ("La palma di Mosh")</p>		

<p><b>Contenuto disciplinare o di ambito disciplinare/campo di esperienza affrontato</b> (Indicare l'elemento specifico di apprendimento, max 3, che tutti gli alunni devono essere in grado di utilizzare alla fine dell'attività)</p>	<p>Lingua francese: apprendimento e uso corretto della terminologia relativa a personaggi, luoghi, oggetti, azioni; apprendimento e uso corretto di frasi, nel copione e in altre situazioni analoghe. Utilizzo del corpo, della mimica e della voce per curare l'espressività teatrale.</p>
<p><b>Svolgimento dell'attività</b> (Annotare la sollecitazione iniziale per creare curiosità/motivazione, le fasi di lavoro, la conclusione)</p>	<p>Conoscenza delle due storie, rilevazione di personaggi, ambienti, trame, finali: somiglianze e differenze. Giochi teatrali per autocontrollo, movimento e uso della voce. Composizione di un semplice copione, prove, spettacolo finale presentato alle famiglie</p>
<p><b>Modalità organizzative</b> (Dettagliare organizzazione degli alunni, per es.: tipologia dei gruppi ecc.)</p>	<p>Per la maggior parte il gruppo ha lavorato unito; talvolta a coppie o gruppi di tre (scelti liberamente) hanno inventato e rappresentato brevi scenette per i compagni.</p>
<p><b>Osservazioni in itinere significative</b> (Come si relazionano gli alunni nel gruppo? Cosa ostacola e/o agevola lo svolgimento dell'attività? Brevi osservazioni sui comportamenti degli alunni...)</p>	<p>Il gruppo ha raggiunto un buon livello di socializzazione, anche nell'interazione tra età diverse. Alto l'interesse e la curiosità per la scoperta delle somiglianze tra una storia celebre e una per niente conosciuta. Gli alunni marocchini sono stati particolarmente fieri del coinvolgimento per la preparazione della scenografia della fiaba araba; anche le loro famiglie hanno molto apprezzato la scelta.</p>
<p><b>Osservazioni da parte degli alunni</b> (Preferibilmente all'interno di momenti di sviluppo della metacognizione o di valutazione/autovalutazione)</p>	<p>La brevità del corso non ha permesso particolari momenti di autovalutazione del lavoro svolto; ho rilevato comunque un costante interesse durante gli incontri e una forte soddisfazione per la riuscita dello spettacolo conclusivo.</p>
<p><b>Osservazioni conclusive dell'attività</b> (Punti di forza e punti di criticità, eventuali modifiche da attuare per migliorare il lavoro)</p>	<p>L'attività mi è parsa valida per aver messo a confronto due storie provenienti da culture diverse, ricercandone le somiglianze e le differenze nella trama e nell'ambientazione; importante la collaborazione degli alunni di età e provenienze diverse. L'esperienza si può certamente ripetere in lingua italiana, il fatto che fosse un corso di francese ha dato la possibilità di conoscere e praticare una lingua diversa (poco conosciuta anche dagli alunni marocchini)</p>

<b>Eventuale documentazione dell'esperienza</b>	<p>Testi usati: "Chaperon Rouge", ELI edizioni  "La palma di Mosh" nel libro "Storie del Magreb"  ed.EMI  Per chi fosse interessato, sono disponibili il co-  pione dello spettacolo "IL ETAIT UNE FOIS...  DEUX FILLETTES"  (in francese e in italiano) e alcune schede relati-  ve alle  attività preparatorie.  <i>[da richiedere per mail: atapo@libero.it]</i></p>
---	---

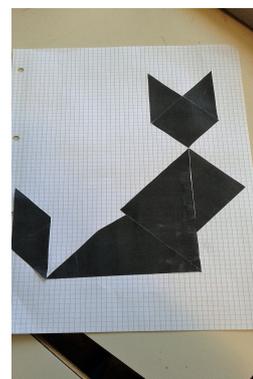
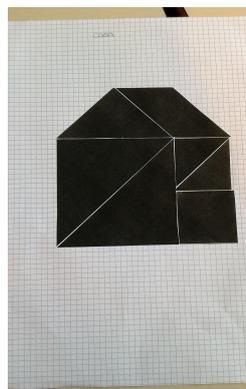
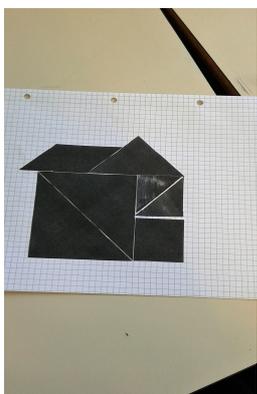
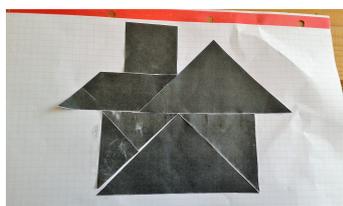
<b>FINESTRE INTERCULTURALI</b>			
<b>Scuola</b>	Scuola secondaria 1° grado		
<b>Classe</b> IA	<b>Insegnante / materia</b> Scienze	<b>Data</b> Marzo-Giu- gno	<b>Durata</b> 8 unità orarie
<b>TITOLO DELLA FINE-  STRA INTERCULTURALE</b>	Piante medicinali dal mondo		

<p><b>ARGOMENTO DISCIPLINARE AFFRONTATO</b></p> <p>(specificare quale argomento e se è stato proposto oppure è scaturito da una situazione problematica, da una ricerca degli stessi alunni... ecc.)</p>	<p>Questo argomento è stato proposto. L'attività didattica si è realizzata con l'intervento di Lioba Lankes, operatrice del laboratorio permanente per la pace del comune di Firenze.</p> <p>Il percorso didattico ha previsto diverse fasi: una dedicata al riconoscimento di piante da alcune loro parti e ai racconti relativi all'uso che i ragazzi hanno avuto modo di fare in famiglia di queste piante; una dedicata all'analisi di schede che descrivevano provenienza e caratteristiche delle piante in esame; una parte pratica durante la quale i ragazzi hanno seminato alcune delle piante esaminate; un'ultima parte di confronto con un'altra classe prima nella quale l'operatrice aveva svolto un'altra attività durante l'anno.</p>
<p><b>FONTI E MATERIALI UTILIZZATI</b></p> <p>(siti, libri, riviste, schede, racconti degli alunni, immagini, ecc.)</p>	<p>Nella prima parte dell'attività didattica a partire da materiale vegetale (semi, radici, fusti, foglie o frutti) sono stati stimolati i racconti degli alunni su tradizioni seguite e esperienze vissute in famiglia rispetto all'uso delle piante officinali. Nelle fasi successive sono state utilizzate delle schede tratte da un libro interamente dedicato alle piante officinali.</p>
<p><b>MODALITA' ORGANIZZATIVE DELLA CLASSE</b></p>	<p>Nella prima parte dedicata ai racconti degli alunni la classe è stata disposta in cerchio, nelle attività successive gli alunni sono stati divisi in gruppi di quattro persone.</p>
<p><b>OSSERVAZIONI IN ITINERNE SIGNIFICATIVE</b></p> <p>(brevi osservazioni su cosa succede agli alunni, come interagiscono, eventi particolari, ecc.)</p>	<p>Tutti gli alunni hanno potuto partecipare attivamente ad almeno una delle fasi dell'attività. Infatti diverse sono state le capacità e le attitudini che sono state stimolate. Alcuni alunni si sono lasciati coinvolgere maggiormente nella parte relativa ai racconti, altri nella parte relativa all'analisi delle schede che descrivevano le piante analizzate e altri ancora nella parte più pratica che ha previsto l'interramento di semi, l'accudimento e il successivo travaso dei germogli.</p>
<p><b>OSSERVAZIONI CONCLUSIVE DELL'ATTIVITÀ</b></p> <p>(punti di forza e punti di criticità, eventuali modifiche da attuare per migliorare il lavoro)</p>	<p>Punti di forza: la presenza di un esperto esterno che, a mio avviso, favorisce l'interesse degli alunni verso la proposta didattica, la diversificazione delle attività che ha dato la possibilità di coinvolgere tutti gli alunni, la conclusione del percorso con un'attività che ha coinvolto le due classi prime, A e C, con le quali l'operatrice aveva lavorato durante l'anno.</p> <p>Punti di debolezza: nessuno.</p>

EVENTUALE DOCUMENTAZIONE DELL'ESPERIENZA	Erbario preparato dagli alunni e foto.
--	--

<b>FINESTRE INTERCULTURALI</b>			
Scuola	Secondaria di I grado		
Classe II	Insegnante / materia Matematica	Data 9 marzo	Durata 2 ore
TITOLO DELLA FINESTRA INTERCULTURALE	Il tangram		
ARGOMENTO DISCIPLINARE AFFRONTATO (specificare quale argomento e se è stato proposto oppure è scaturito da una situazione problematica, da una ricerca degli stessi alunni... ecc.)	Questo argomento è stato proposto dagli studenti in quanto presente come approfondimento sul libro di testo di geometria. L'attività didattica si è realizzata in classe.		
FONTI E MATERIALI UTILIZZATI (siti, libri, riviste, schede, racconti degli alunni, immagini, ecc.)	Libro di testo da cui sono state fotocopiate le sette tavolette che servono per realizzare le varie figure. internet per trovare figure da realizzare.		
MODALITA' ORGANIZZATIVE DELLA CLASSE	Sono state cercate informazioni su Internet sulle antiche origini del gioco e di come il gioco in Cina sia conosciuto come "le sette pietre della saggezza" perché si pensava che la padronanza di esso fosse la chiave per ottenere saggezza e talento. Gli alunni hanno lavorato individualmente o a coppie, in un clima di grande collaborazione.		

<p><b>OSSERVAZIONI IN ITINERE SIGNIFICATIVE</b> (brevi osservazioni su cosa succede agli alunni, come interagiscono, eventi particolari, ecc.)</p>	<p>Gli alunni cinesi durante la realizzazione delle figure si sono dimostrati in generale più bravi e sono stati molto disponibili ad aiutare i compagni in difficoltà.</p>
<p><b>OSSERVAZIONI CONCLUSIVE DELL'ATTIVITÀ</b> (punti di forza e punti di criticità, eventuali modifiche da attuare per migliorare il lavoro)</p>	<p>Punti di forza: gli alunni cinesi sono stati protagonisti di questa attività e questo ha migliorato sicuramente la loro autostima e il loro processo di socializzazione all'interno della classe. Viene inoltre valorizzata la loro cultura e condivisa con i compagni.</p>
<p><b>EVENTUALE DOCUMENTAZIONE DELL'ESPERIENZA</b></p>	<p>Foto di alcune figure realizzate degli alunni.</p>

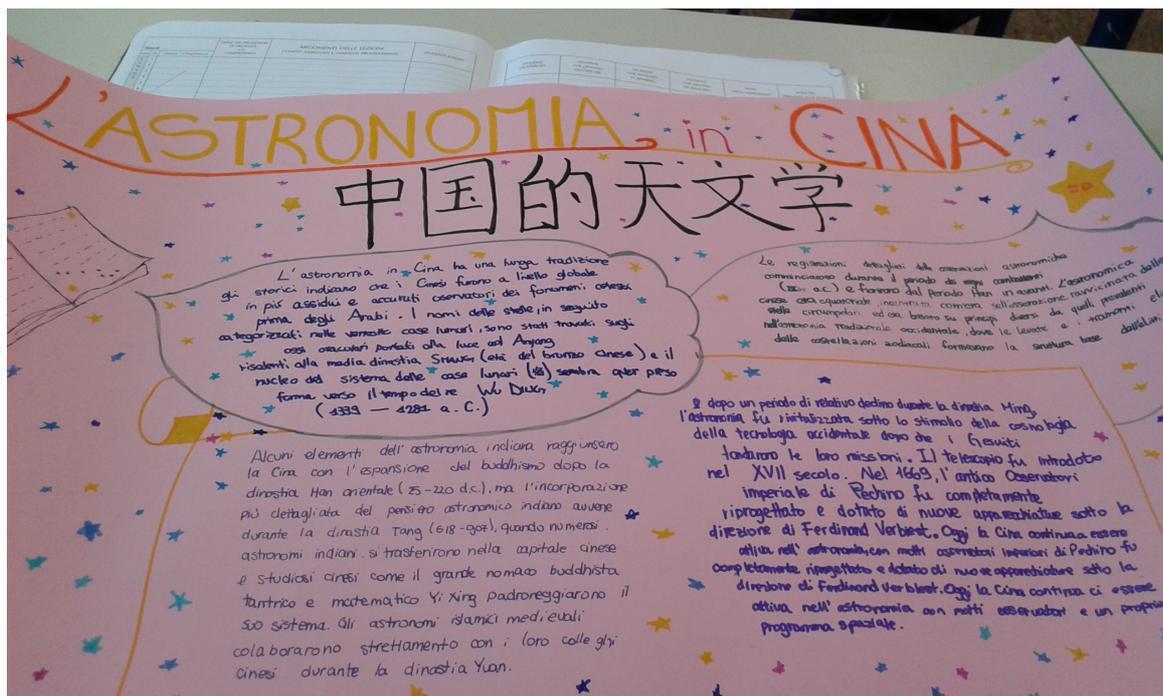


<p align="center"><b>FINESTRE INTERCULTURALI</b></p>			
<p>Scuola</p>	<p align="center">Secondaria di I grado</p>		
<p align="center">Classe III</p>	<p align="center">Insegnante / materia Scienze</p>	<p align="center">Data due giorni a gennaio</p>	<p align="center">Durata 2 ore</p>

<b>TITOLO DELLA FINESTRA INTERCULTURALE</b>	<i>L'astronomia in Cina</i>
<b>ARGOMENTO DISCIPLINARE AFFRONTATO</b>  (specificare quale argomento e se è stato proposto oppure è scaturito da una situazione problematica, da una ricerca degli stessi alunni... ecc.)	<i>Questo argomento è stato proposto dall'insegnante come approfondimento durante lo studio del sistema solare.</i>
<b>FONTI E MATERIALI UTILIZZATI</b>  (siti, libri, riviste, schede, racconti degli alunni, immagini, ecc.)	<i>Siti internet da cui gli alunni hanno ricavato le informazioni e le immagini</i>
<b>MODALITA' ORGANIZZATIVE DELLA CLASSE</b>	<i>Gli alunni sono stati divisi in gruppi ed hanno cercato informazioni anche autonomamente a casa. Il materiale recuperato è stato scelto e assemblato insieme in classe per realizzare dei cartelloni. Alla fine del lavoro ogni gruppo ha fatto una piccola presentazione del proprio lavoro alla classe.</i>
<b>OSSERVAZIONI IN ITINERE SIGNIFICATIVE</b>  (brevi osservazioni su cosa succede agli alunni, come interagiscono, eventi particolari, ecc.)	<i>Gli alunni cinesi sono stati particolarmente attivi durante la ricerca del materiale ed anche in classe hanno partecipato con impegno alla realizzazione dei cartelloni. Anche durante l'esposizione del lavoro tutti (anche se qualcuno con grande fatica) hanno parlato davanti alla classe.</i>
<b>OSSERVAZIONI CONCLUSIVE DELL'ATTIVITÀ</b>  (punti di forza e punti di criticità, eventuali modifiche da attuare per migliorare il lavoro)	<i>Punti di forza: gli alunni cinesi sono stati protagonisti di questa attività e questo ha migliorato sicuramente la loro autostima e il loro processo di socializzazione all'interno della classe. Viene inoltre valorizzata la loro cultura e condivisa con i compagni. Inoltre si consolida anche l'uso della lingua italiana sia scritta sia parlata.</i>

EVENTUALE DOCUMENTAZIONE DELL'ESPERIENZA

Foto di un tabellone realizzato da alcuni alunni.



## FINESTRE INTERCULTURALI

Scuola	Scuola Media		
Classe I	Insegnante / materia Italiano	Data due giorni ad aprile	Durata 3 ore
<b>TITOLO DELLA FINESTRA INTERCULTURALE</b>	<i>Non tutti hanno Itaca. Del viaggio di Ulisse e altri viaggi.</i>		

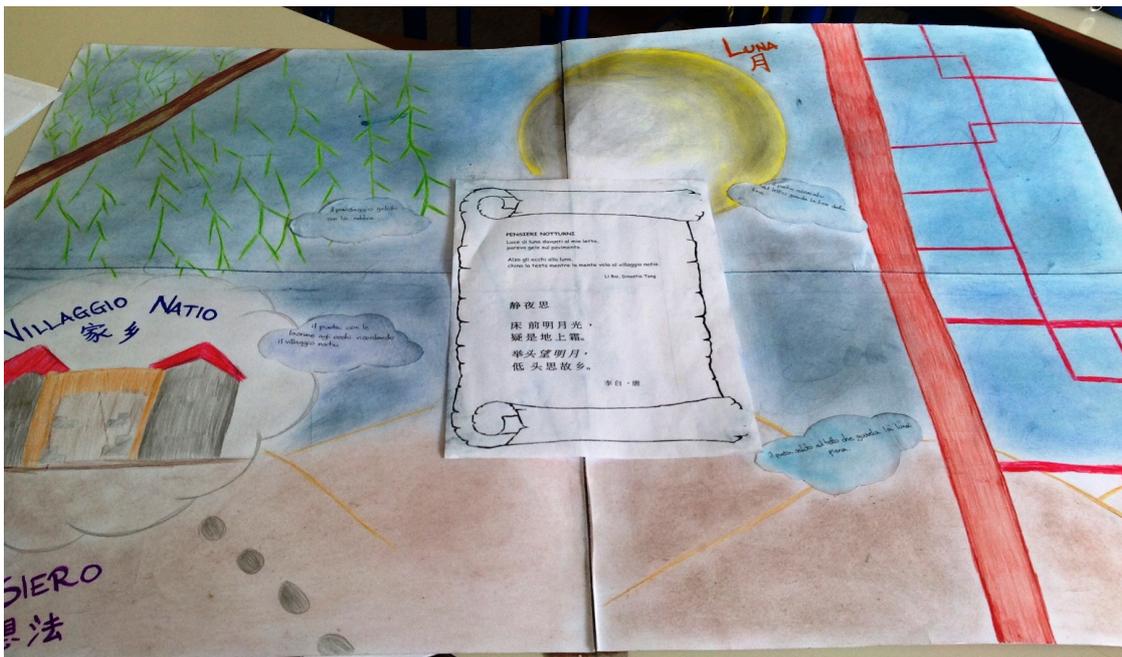
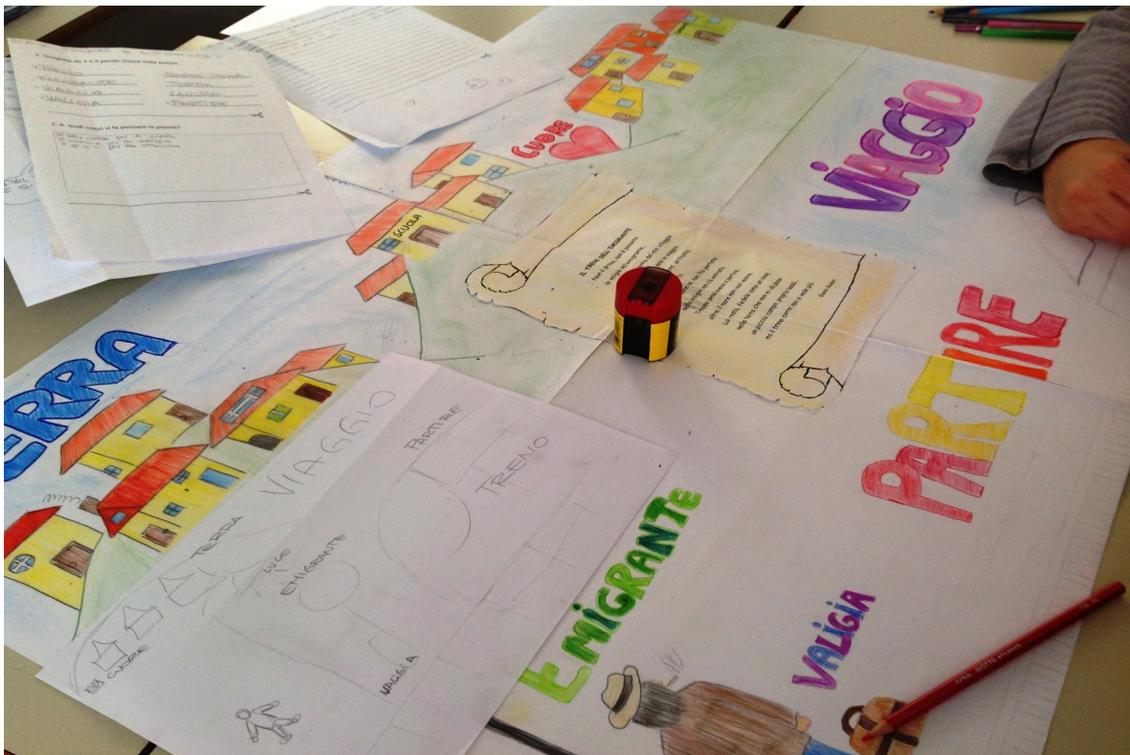
<p><b>ARGOMENTO DISCIPLINARE AFFRONTATO</b></p> <p>(specificare quale argomento e se è stato proposto oppure è scaturito da una situazione problematica, da una ricerca degli stessi alunni... ecc.)</p>	<p>Nello studio dell'Odissea, ci siamo soffermati sul tema del viaggio come <i>nostos</i>, ritorno a casa, nel quale il punto d'arrivo, Itaca, è una parte essenziale del viaggio. Ma i ragazzi hanno osservato che non sempre si viaggia per tornare a casa e hanno fatto esempi dei popoli primitivi, delle grandi migrazioni del X secolo e del popolo rom, sul quale è stato fatto un approfondimento.</p>
<p><b>FONTI E MATERIALI UTILIZZATI</b></p> <p>(siti, libri, riviste, schede, racconti degli alunni, immagini, ecc.)</p>	<p><b>Sul popolo rom:</b></p> <p>Schede didattiche</p> <p>Power point di storia</p> <p>(dal sito dell'Istituto)</p>
<p><b>MODALITA' ORGANIZZATIVE DELLA CLASSE</b></p>	<p>Brainstorming sulle parole “Viaggio”, “Viaggiatore”, “Nomade” “Rom”</p> <p>Visione di Power point didattici</p>
<p><b>OSSERVAZIONI IN ITINERE SIGNIFICATIVE</b></p> <p>(brevi osservazioni su cosa succede agli alunni, come interagiscono, eventi particolari, ecc.)</p>	<p>Interessante questa osservazione: in greco c'è differenza tra la parola <b>anthropos</b> (genere umano) e <b>andros</b> (uomo maschio) come in latino homo-vir. Abbiamo capito che la parola <b>rom</b> (uomo) racchiude in realtà i due significati di anthropos e andros.</p>
<p><b>OSSERVAZIONI CONCLUSIVE DELL'ATTIVITÀ</b></p> <p>(punti di forza e punti di criticità, eventuali modifiche da attuare per migliorare il lavoro)</p>	<p>L'approfondimento è partito da alcune osservazioni degli alunni sul tema del viaggio e si è ben inserita nell'attività didattica, sia di italiano sia di storia. Attiva la partecipazione dei due alunni rom quando sono stati coinvolti nell'analisi linguistica; hanno mostrato, invece, una certa ritrosia durante la visione del power point.</p>
<p><b>EVENTUALE DOCUMENTAZIONE DELL'ESPERIENZA</b></p>	<p><i>Sarebbe utile avere una raccolta significativa delle esperienze, anche un esempio fra tanti.</i></p> <p><i>Segnalare se ci sono foto, documenti in file, disegni ecc. da poter raccogliere.</i></p>

<b>FINESTRE INTERCULTURALI</b>			
Scuola	Secondaria di I grado		
Classe I	Insegnante / materia Italiano	Data novembre	Durata 8 ore
<b>TITOLO DELLA FINESTRA INTERCULTURALE</b>	<b>I miti del mondo</b>		
<b>ARGOMENTO DISCIPLINARE AFFRONTATO</b>  (specificare quale argomento e se è stato proposto oppure è scaturito da una situazione problematica, da una ricerca degli stessi alunni... ecc.)	Studio dei miti del mondo, attraverso un laboratorio di italiano L2, con le operatrici del Centro Gandhi.  <b>Obiettivi</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• studiare la letteratura attraverso il cooperative learning</li> <li>• essere di ausilio all'insegnamento dell'italiano come L2</li> <li>• apprendere attraverso la creatività</li> <li>• valorizzare il plurilinguismo</li> </ul>		
<b>FONTI E MATERIALI UTILIZZATI</b>  (siti, libri, riviste, schede, racconti degli alunni, immagini, ecc.)	Materiale del Centro Gandhi sui miti della creazione della terra: miti indiani, cinesi, ebraici, maya ed egizi.  Libro di testo.		

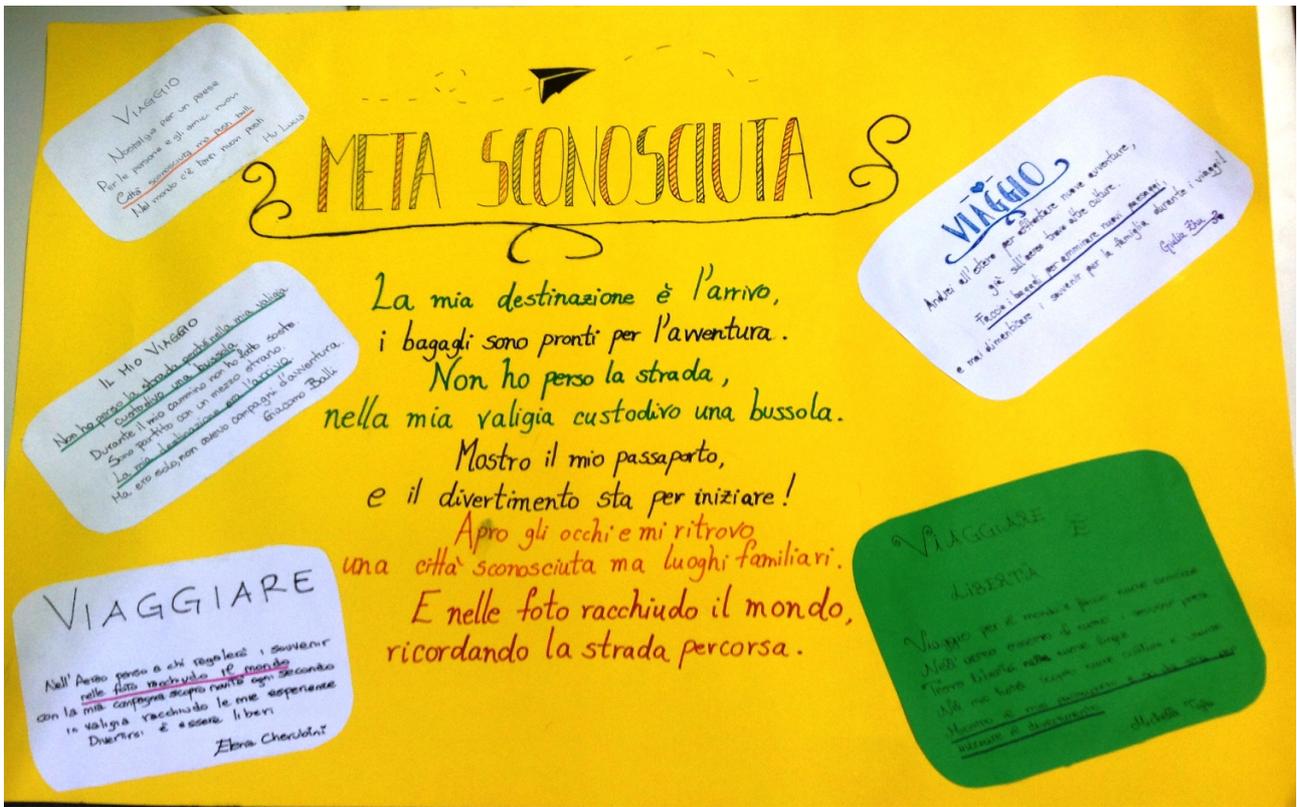
<b>MODALITA' ORGANIZZATIVE DELLA CLASSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lezioni frontali in classe sul mito</li> <li>• Brainstorming: Chi ha creato il mondo? Quali miti conoscete sulla creazione del mondo? Quali sono le vostre idee?</li> <li>• Lavoro in gruppo in classe. Divisione in quattro gruppi. La classe è stata divisa in quattro gruppi di 5 alunni, ognuno dei quali composto da ragazzi eterogenei per attitudini relazionali e padronanza del metodo di studio. Particolare attenzione è stata data alle strategie messe in atto dai ragazzi per coinvolgere gli alunni non italofoni. Ad ogni gruppo veniva dato un mito diverso da raccontare alla classe. Ogni gruppo doveva illustrare i temi scelti con disegni, cartelloni, parole chiave tradotte nelle varie lingue presenti in classe.</li> <li>• Presentazione del lavoro di ogni gruppo alla classe.</li> </ul>
<b>OSSERVAZIONI IN ITINERE SIGNIFICATIVE</b>	<p>La classe è composta da 20 alunni, di cui 11 di origine non italiana (9 cinesi, un'alunna di origine rom e un alunno di origine albanese). Molti sono nati qui, tutti comunque hanno frequentato le scuole italiane fin da piccoli, ad eccezione di A., appena arrivata dalla Cina, e M., che viene dalla Spagna. Lui non conosce l'italiano, parla spagnolo e cinese, che però legge con difficoltà. A. e M. hanno frequentato il corso di prima alfabetizzazione del Centro Gandhi, molti alunni cinesi frequentano la scuola di cinese nel pomeriggio. Tutti si sono mostrati subito disponibili e lieti di partecipare a questa attività, A. e M. inizialmente erano più restii, ma poi sono stati coinvolti dai compagni ed hanno partecipato attivamente.</p>
<b>EVENTUALE DOCUMENTAZIONE DELL'ESPERIENZA</b>	<p>Foto e prodotti alunni</p>

<b>FINESTRE INTERCULTURALI</b>			
<b>Scuola</b>	Secondaria I° grado		
<b>Classe</b>	<b>Insegnante / materia</b>	<b>Data</b>	<b>Durata</b>
3	italiano	Dicembre, gennaio, febbraio	
<b>TITOLO DELLA FINESTRA INTERCULTURALE</b>	<p>“Io e la mia terra”  “Mete sconosciute”</p>		
<b>ARGOMENTO DISCIPLINARE AFFRONTATO</b> (specificare quale argomento e se è stato proposto oppure è scaturito da una situazione problematica, da una ricerca degli stessi alunni... ecc.)	<p>Le poesie, il viaggio.  Le poesie sono state proposte in collaborazione con il Centro alfa Gandhi, raccogliendo la tematica del viaggio che era stata sollevata da diverse/i alunne/i.</p>		
<b>FONTI E MATERIALI UTILIZZATI</b> (siti, libri, riviste, schede, racconti degli alunni, immagini, ecc.)	Testi poetici di autori italiani, cinese, turco.		
<b>MODALITA' ORGANIZZATIVE DELLA CLASSE</b>	<p>Presentazione delle poesie, lettura, schede per analisi testo.</p> <p>Lavoro in gruppi: rielaborazione del testo poetico, organizzazione in cartelloni, progetto e realizzazione, immagini e parole chiave in lingue diverse.</p> <p>Consulenza e collaborazione della professoressa di arte Riemma sulla struttura dei cartelloni.</p> <p>Dalle parole-chiave, scrittura creativa, scrittura di poesie individuali.</p>		

<p><b>OSSERVAZIONI IN ITINERE SIGNIFICATIVE</b> (brevi osservazioni su cosa succede agli alunni, come interagiscono, eventi particolari, ecc.)</p>	<p>Tutti i ragazzi sono stati coinvolti e hanno dato il proprio contributo. Essendo stati abituati dal primo anno a collaborare e lavorare in gruppi, non ci sono stati né problemi né conflitti. Hanno curato molto la parte grafica dei lavori prodotti. A lavoro ultimato alcune ragazze hanno proposto di fare un assemblaggio delle loro poesie a seconda del tema e di comporne una unica. Ottimo lavoro!</p>
<p><b>OSSERVAZIONI CONCLUSIVE DELL'ATTIVITÀ</b> (punti di forza e punti di criticità, eventuali modifiche da attuare per migliorare il lavoro)</p>	<p><i>I ragazzi, anche quelli più “difficili” e i non italofoeni, sono stati molto coinvolti e protagonisti nel lavoro di gruppo perché in quelle fasi di lavoro ognuno di loro ha potuto mettere in gioco quelle competenze che gli altri gli riconoscono: capacità grafico-pittoriche, capacità di riflettere e trovare soluzioni creative e originali...</i></p> <p><i>Nel gruppo ognuno riesce a esprimersi e a controllare le proprie emozioni con l'aiuto spontaneo dei compagni: non c'è più la necessità per alcuni di loro di fare i provocatori e gli oppositori come nel contesto classe “gestito” dall'adulto, il “controllo” del gruppo permette la distensione degli stati emotivi.</i></p> <p><i>I ragazzi non italofoeni erano davvero coinvolti perché padroneggiavano i contenuti del lavoro sia nella poesia cinese, che conoscevano, ma anche la tematica trasversale grazie alle parole chiave evidenziate, rielaborate ed espresse in più lingue, compresa la loro.</i></p> <p><i>I tempi, come al solito, in questa modalità di lavoro sono molto distesi e sono lunghi... rispetto ai tempi della scansione scolastica</i> <i>Comunque è stato un lavoro lungo ma ottimo!</i></p>
<p><b>EVENTUALE DOCUMENTAZIONE DELL'ESPERIENZA</b></p>	<p><i>Alcune immagini di lavoro in itinere allegate</i></p>







Rielaborazione finale di un gruppo

FINESTRE INTERCULTURALI			
Scuola	Secondaria 1° grado		
Classe II	Insegnante / materia tecnologia	Data	Durata 4 - 8 ore
TITOLO DELLA FINESTRA INTERCULTURALE	<p><i>Studio dello spazio architettonico residenziale nei diversi paesi del mondo, con particolare riferimento all'uso delle tipologie e materiali.</i></p> <p><i>Alimentazione e piramide alimentare nelle varie culture del mondo.</i></p>		

<b>ARGOMENTO DISCIPLINARE AFFRONTATO</b>	<p><i>In riferimento alla storia dell'architettura, si sono visti gli sviluppi delle tipologie edilizie nelle varie culture mondiali in riferimento all'utilizzo dei materiali edilizi e delle nuove scoperte che hanno comportato uno sviluppo e un nuovo modo di costruire. Si sono inoltre visti particolari tipologie edilizie regionali con particolare riferimento alle varie culture mondiali e religiose.</i></p> <p><i>Storia del cibo nei vari periodi storici, con particolare riferimento alla relazione fra la scoperta di nuovi mondi e la modifica delle abitudini alimentari.</i></p> <p><i>Calcolo del metabolismo basale e dei consumi energetici in base alle proprie attività ed abitudini. Calcolo delle varie diete alimentari.</i></p>
<b>FONTI E MATERIALI UTILIZZATI</b>	<p><i>La traccia iniziale è partita dal libro di testo o da stimoli ed esempi dell'insegnante.</i></p> <p><i>Poi la ricerca è proseguita con un'indagine personale su vari siti della rete che in seguito è stata riportata a scuola e svolta in classe o nel laboratorio informatico.</i></p>
<b>MODALITA' ORGANIZZATIVE DELLA CLASSE</b>	<p><i>Sono stati attivati gruppi di lavoro che hanno svolto le diverse ricerche per poi affrontare in gruppo la presentazione degli elaborati.</i></p> <p><i>Il calcolo delle varie diete e del metabolismo basale è stato svolto in classe e in seguito nel laboratorio d'informatica utilizzando il foglio elettronico excel o calc.</i></p>
<b>OSSERVAZIONI IN ITINERE SIGNIFICATIVE</b>	<p><i>Generalmente la scelta di affrontare con metodologie diverse la conoscenza degli argomenti rispetto alla classica lezione tout court, trova negli allievi un maggiore interesse, anche se questo può significare un maggior dispendio di energie e soprattutto tempi più lunghi, difficilmente compatibili con l'esiguo monte ore della materia.</i></p>

<b>FINESTRE INTERCULTURALI</b>			
Scuola	Paolo Uccello		
Classe	Insegnante / materia	Data	Durata
II	Inglese		Gennaio-Giugno
<b>TITOLO DELLA FINESTRA INTERCULTURALE</b>	<p><i>My green world.</i></p> <p><i>E' un progetto che viene realizzato attraverso la piattaforma eTwinning. Uno scambio culturale con altri Paesi Europei usando la lingua inglese e TIC</i></p>		
<b>ARGOMENTO DISCIPLINARE AFFRONTATO</b> (specificare quale argomento e se è stato proposto oppure è scaturito da una situazione problematica, da una ricerca degli stessi alunni... ecc.)	<p><i>L'argomento trattato è l'educazione ambientale .Gli alunni stanno affrontando problemi ambientali relativi alla nostra scuola e al nostro quartiere e conosceranno i problemi ambientali (scuola-quartiere) di altri Paesi.</i></p> <p><i>L'argomento è scaturito dalle penose condizioni in cui versano le nostre classi alla fine dell'ultima ora.</i></p>		
<b>FONTI E MATERIALI UTILIZZATI</b> (siti, libri, riviste, schede, racconti degli alunni, immagini, ecc.)	<p><i>Fotografie,siti, libri, riviste,racconti degli alunni, immagini, video, email, powerpoint.</i></p>		

<p><b>MODALITA' ORGANIZZATIVE DELLA CLASSE</b></p>	<p><i>La maggior parte del lavoro viene svolto nel laboratorio di informatica. I ragazzi possono lavorare individualmente, a coppie, oppure, in piccoli gruppi(massimo tre persone).</i></p> <p><i>Io, come insegnante, assumo un ruolo non frontale e cerco di condurre e guidare le attività lasciando libero spazio alle proposte degli alunni che rispondono agli input forniti.</i></p>
<p><b>OSSERVAZIONI IN ITINERARE SIGNIFICATIVE</b></p> <p>(brevi osservazioni su cosa succede agli alunni, come interagiscono, eventi particolari, ecc.)</p>	<p><i>La prima centrale strategia è stata creare le premesse per un lavoro come piacere, che stimolasse la curiosità di conoscere e di confrontarsi e non la preoccupazione per le “interrogazioni”e le malefiche verifiche.</i></p> <p><i>Sono rimasta colpita dalla loro espressione di stupore , quando vedendo le foto fatte da alcuni di loro, tutti si sono resi conto di quanti posti squallidi ci sono vicino a noi, resi tali dall’incuria e dalla mancanza di civiltà. Fino a quel momento non li aveva notato nessuno.</i></p> <p><i>Durante uno dei primi lavori nel laboratorio di informatica mi ha fatto piacere sentire l’espressione spontanea di un ragazzo:”Profe, ma questo lavoro lo <u>costruiamo</u> insieme, non solo impariamo l’inglese, ma ci fanno vedere un sacco di cose anche delle loro famiglie. Ora anche io mando le mie foto e scrivo che non sempre facciamo la raccolta differenziata”.</i></p> <p><i>E altri: “Però loro sono ganzi perché ci sono anche gli errori nei loro testi e quindi anche noi non ci dobbiamo preoccupare. E anche da loro ci sono posti sudici.”</i></p>

<p><b>OSSERVAZIONI CONCLUSIVE DELL'ATTIVITÀ</b></p> <p>(punti di forza e punti di criticità, eventuali modifiche da attuare per migliorare il lavoro)</p>	<p><i>L'attività non si è ancora conclusa, ma posso affermare che questo tipo di scambio offre spunti e suggerimenti per favorire l'ascolto dell'altro e quindi, l'accoglienza e l'educazione interculturale.</i></p> <p><i>E' importante, comunque, mantenere l'attenzione nel proporre attività che possano avere riferimenti autobiografici con ragazzi che hanno un vissuto complesso e a volte doloroso, e non pensare che bastino le buone intenzioni dell'insegnante per alleggerire certe situazioni.</i></p> <p><i>Un altro punto importante da considerare. Molti ragazzi stranieri riescono a portare all'attenzione degli altri le proprie esperienze e a parlarne assieme. Non tutti, purtroppo, ci riescono ma bisogna insistere perché è un processo lento e i risultati si otterranno nel tempo.</i></p> <p><i>Più difficile, invece, tra i ragazzi, mantenere una capacità di discussione critica sul lavoro fatto insieme.</i></p>
<p><b>EVENTUALE DOCUMENTAZIONE DELL'ESPERIENZA</b></p>	<p><i>Sarebbe utile avere una raccolta significativa delle esperienze, anche un esempio fra tanti.</i></p> <p><i>Segnalare se ci sono foto, documenti in file, disegni ecc. da poter raccogliere.</i></p>

## **Leggere, scrivere e parlare**

Presentiamo di seguito due documenti. Il primo può risultare utile per la semplificazione dei testi da parte dei docenti, ma anche come attività di applicazione di conoscenze anche grammaticali da parte di alunni con gradi elevati di autonomia. Il secondo richiama l'attenzione alla necessità di far parlare tutti gli alunni nel corso delle normali attività didattiche. È il prodotto di una ricerca azione che riportiamo senza aver apportato variazioni.

### **a) La semplificazione dei testi**

**Principali criteri per il controllo sia della scrittura che della riscrittura dei testi di facile lettura (da T. De Mauro)**

- Studiare in modo preliminare il contenuto da trasmettere su materiali diversi fra loro.
- Ordinare le unità informative in senso logico e cronologico.
- Distinguere le informazioni principali da quelle secondarie.
- Scrivere periodi brevi di 20-30 parole, evitando gli incisi.
- Scrivere testi brevi di 200-250 parole.
- Usare il più possibile il Vocabolario di Base e fornire spiegazioni delle parole che non vi rientrano.<sup>9</sup>
- Usare frasi coordinate.
- Ripetere le parole chiave evitando i sinonimi e usando limitatamente i pronomi.
- Rispettare l'ordine S(oggetto) V(erbo) O(oggetto) nella costruzione della frase.
- Evitare, quando è possibile, le nominalizzazioni.
- Usare verbi di modo finito evitando infiniti, participi e gerundi.
- Preferire la forma attiva alla forma passiva.
- Evitare le forme impersonali.
- Usare, quando è possibile, l'indicativo al posto del congiuntivo.
- Preferire i seguenti tempi dell'indicativo: presente, passato prossimo, futuro semplice
- Evitare le personificazioni. Per esempio: "il Parlamento" > "i parlamentari".
- Sostituire le doppie congiunzioni e le doppie negazioni.

I criteri possono essere utili ai docenti che intendono semplificare almeno in parte testi di studio o di semplice lettura.

Nel lavoro di semplificazione dei testi possono essere coinvolti gli alunni "più capaci" a partire dai loro criteri personali di semplificazione per facilitare i compagni che hanno difficoltà di comprensione nella lettura.

Nell'ottica generale di facilitare la comprensione, in special modo da parte di alunni con background culturali diversi, è opportuno che l'insegnante attento alle questioni dell'intercultura cerchi di identificare in anticipo le parole marcate culturalmente, polisemiche o la cui comprensione comporta una serie di preconcoscenze relative al contesto.

---

<sup>9</sup> <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>

## **b) Per imparare a parlare bisogna parlare<sup>10</sup>**

L'attività dell'anno scorso: Osservazione- confronto e progettazione-sperimentazioni-riflessioni

### **Piccolo Vademecum uscito dalle riflessioni:**

**Quattro obiettivi principali da tener in considerazione per promuovere l'utilizzo della lingua italiana:**

#### **Curare il clima**

La scuola dell'infanzia ci insegna alcuni punti fondamentali:

- l'importanza del clima rilassato, ambiente familiare;
- l'importanza della naturalezza dell'approccio (se si sentono esaminati i bambini con difficoltà non intervengono);
- i bambini hanno più difficoltà a interagire con un adulto. Hanno bisogno di tranquillità e chiarezza per partecipare;
- esporsi davanti agli altri, soprattutto nel grande gruppo, li inibisce;
- Le parole delle routine sono importanti;
- quando l'insegnante propone un'attività troppo strutturata, i bambini con difficoltà di espressione si isolano.

#### **Strutturare la lezione in modo che tutti debbano esprimersi**

Ovvietà matematica: se la comunicazione avviene solo tra l'insegnante e il bambino, il tempo per parlare per un bambino è molto limitato. Da qui la necessità di strutturare la lezione in modo che i bambini interagiscono il più possibile fra di loro attraverso:

- coppie composte in modo strategico (per rilevare preconcoscenze, risolvere problemi, ...);
- gruppo cooperativo;

Meglio due più due. Il clima cooperativo è più facile da promuovere tra i piccoli, i ragazzi hanno bisogno di sperimentare che ci guadagnano anche loro, se ci guadagnano gli altri (valore aggiunto della diversità). Rimane all'insegnante il compito di organizzare le attività in

---

<sup>10</sup>Ricerca-azione : Che lingua parlo?

Collaborazione I.C. Gandhi, tre ordini di scuola, Laboratorio permanente per la Pace, Centro di Alfabetizzazione Gandhi, Rete Scuole e Città - a.s. 2018/19

modo che i ragazzi comprendano l'utilità della realizzazione in un'ottica pro-sociale.

- l'utilizzo del coro, come un elemento base, soprattutto per i più piccoli. Parlare tutti insieme è rassicurante, permette comunque a tutti di "aprire bocca" e sentirsi parlare, allena alla pronuncia, non mette in soggezione davanti al gruppo, anzi, fa sentire "parte di".

### **La cura della comprensione**

- Usare sempre la coppia per confrontarsi su dubbi, formulare domande, riassumere concetti.
- Dare attenzione alle parole: i ragazzi hanno il compito di cercare a casa tutte le parole che non hanno capito. In questo modo leggono il testo senza scoraggiarsi. Non hanno problemi di dire cosa non hanno capito. Serve soprattutto ai ragazzi cinesi, ma fa bene anche a tutti gli altri, che a volte non le sanno nemmeno loro, ma spesso si attivano a spiegare.

### **Creare la motivazione ad argomentare**

- Compiti reali (esempi)
  - Quando i bambini possono scoprire delle cose, la comunicazione diventa più facile perché la motivazione a comunicare è più alta.
  - Allenare i ragazzi all'argomentazione: ponendo un problema con più possibilità di soluzioni, i ragazzi sono invitati ad argomentare su come risolvere il problema, per poi confrontarsi con gli altri gruppi sul loro approccio. A questo punto il risultato ha una importanza relativa, acquisiscono importanza i ragionamenti che sono stati fatti.
  - Dover spiegare un concetto ai più piccoli.

- Autodeterminazione

La libertà di scelta è un elemento importante per stimolare la motivazione al confronto.

- Responsabilità condivisa: ogni gruppo di partenza è responsabile di fare in modo che i suoi membri sappiano davvero esporre la propria parte. Questo dà una responsabilità al gruppo di condividere bene i contenuti del proprio argomento.
- Inserimento di elementi ludici - la sfida, il gioco, la canzone possono avere un effetto positivo sulla motivazione.

**Non si può delegare al Centro di Alfabetizzazione il problema della competenza linguistica, nemmeno alle materie di lettere/italiano. Tutti docenti devono stimolare la competenza linguistica.**

## **Alcune strategie per una lezione in classe**

### **Preconoscenze:**

- Riflessione individuale, ognuno deve scrivere una cosa. Poi ci si confronta in coppia per poi scrivere su alcuni bigliettini che saranno collocati/raggruppati sulla lavagna. (Importante tranquillizzare: sono ammesse, anzi, benvenute anche supposizioni sbagliate in quanto portano stimoli per la conoscenza successiva).

### **Lavorare sulla conoscenza:**

- Integrazione delle preconoscenze da parte dell'insegnante e poi o lettura o spiegazione.
- Lavoro in coppia: confrontare cosa hanno compreso per poi formulare almeno una domanda.
- Risposta alla domanda.

### **Allenamento:**

- Esercitazioni in coppia o in piccoli gruppi. (Svolgimento di esercizi, dialoghi in lingua, risolvere problemi, studiare insieme concetti appresi).

### **Compito a casa:**

- individuare che cosa non si è capito.

### **Come andare avanti**

- Condivisione con Collegio - progettazione di attività esempio per la prima settimana di scuola.
- Conoscenza della storia linguistica degli alunni.
- Iniziative formative e di monitoraggio che possono essere utilizzate per migliorare la nostra capacità di far interagire i ragazzi.
  - Progetto ConcertAzione, corso di Stefania Lamberti sul cooperative learning (chiedendo a lei e a Marta Milani di mettere una parte dell'attenzione proprio su questa tematica)
  - Ricerca-azione abilità per la vita (ASL): la comunicazione efficace

- Cogliere la presenza degli esterni (RSC e Laboratorio permanente per la Pace) per rendere esplicito l'utilizzo di strumenti che facilitano la partecipazione di alunni con poche competenze linguistiche
- Mettere in pratica un'osservazione reciproca come strumento di monitoraggio

La ricerca-azione **Che lingua parlo**, fase 3: rapporto con la scuola cinese e con le famiglie. Monitoraggio esperienze della scuola, rilevazione diffusa dei percorsi linguistici e di studio degli alunni.

## Accoglienza (Ipotesi articolata per la scuola secondaria di II grado)

Accoglienza come progetto educativo, pedagogico e culturale per tutti, allievi e famiglie, implica una visione sistemica, un modello organizzativo e responsabilità condivise e partecipate .

A tale scopo può essere utile predisporre un **Protocollo** in cui siano indicati tempi, azioni, soggetti lungo tutto l'arco dell'anno scolastico.  
Segue una proposta elaborata in un Istituto di Istr. Sec. di II grado.

PRINCIPALI FASI DI ATTUAZIONE DI UN PROTOCOLLO		
COSA	CHI	QUANDO
Iscrizione	Segreteria didattica in collaborazione con GLI / L2	Al momento dell'iscrizione
Prima conoscenza	- Docente referente GLI per l'inserimento in classe - Mediazione con famiglia dell'alunno	Prima dell'inserimento a settembre
Inserimento nella classe	- Consiglio di classe - Facilitatore linguistico - Referente intercultura / L2 - Coordinatore di classe	Primo mese di scuola
- Definizione del percorso scolastico e interventi di	- Consiglio di classe - Docenti L2 - Facilitatori linguistici	Intero anno scolastico

- facilitazione (Lab. L2) - Presentazione del PPT alla famiglia	- Coordinatore di classe - Mediatore se necessario	Primo mese di scuola
--	---	----------------------

## FASE 1 - ISCRIZIONE

- La Segreteria Didattica riceve e raccoglie la documentazione inviata dalle famiglie e verifica la compilazione della Scheda Conoscitiva per Alunni Stranieri (Questionario sociolinguistico)
- Il GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione) analizza le schede relative alle competenze degli alunni in uscita dalla scuola media o dalla scuola estera di provenienza - se neo arrivati in Italia (NAI) - ed il questionario sociolinguistico, al fine di trarre informazioni utili per l'inserimento nelle prime classi e predisporre prima dell'inizio dell' a.s. tutte le attività necessarie al supporto didattico e al contatto con le famiglie.

Per l'inserimento nelle classi è opportuno tenere presente:

- *l'età anagrafica;*
- *l'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dello studente (per determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica);*
- *il corso di studi seguito dall'alunno nel Paese di provenienza;*
- *il titolo di studio posseduto dall'alunno;*
- *l'accertamento delle competenze, abilità, livelli di preparazione dello studente. (Vedi D.P.R. n.394 del 31/08/1999, art.45, aggiornato al 01/02/21, vedi art.38).*

Il GLI valuta tutte le informazioni utili e prende in considerazione i seguenti elementi:

- presenza nella classe di studenti stranieri provenienti dallo stesso Paese;
- presenza nella classe di altri studenti stranieri;
- complessità delle classi (altri alunni BES).

Le decisioni assunte in relazione a tale valutazione, vengono inoltrate alla Commissione Formazione Classi ed infine il Dirigente Scolastico rende definitiva l'assegnazione alla classe della/lo studentessa/studente.

## FASE 2 - Primo mese di scuola - ACCOGLIENZA -

- **Colloqui con genitori e studente**

Su appuntamento, nei giorni successivi al primo contatto con la scuola, entro il mese di settembre, avviene un colloquio tra un docente del GLI, i genitori e lo studente, per raccogliere informazioni sulla persona e sulla sua storia scolastica.

Il colloquio ha come finalità quella di:

- offrire un aiuto nella comprensione della realtà scolastica e degli adempimenti da parte delle famiglie.
- raccogliere informazioni relative al sistema scolastico del paese d'origine e sul percorso scolastico dello studente.
- conoscere, se possibile, il progetto di vita della famiglia e/o dello studente, in relazione alla permanenza in Italia

Laddove necessario si invitano i mediatori linguistico-culturali, che hanno il compito di mettere in contatto la scuola e le famiglie straniere, facilitarne il dialogo, accogliere gli studenti e favorire il loro primo inserimento. Questa opportunità può essere richiesta nel corso dell'intero a.s.

Le informazioni raccolte vengono verbalizzate e inserite nel fascicolo personale dello studente.

In caso di inserimento ad a.s. già iniziato, il Dirigente Scolastico, attraverso il GLI, informa il coordinatore di classe, il quale provvede a comunicare al Consiglio di Classe il nuovo inserimento.

L'insegnante in servizio accoglie il nuovo studente e lo presenta alla classe. Gli insegnanti e gli studenti della classe interessata cercheranno di aiutare il neo-arrivato a inserirsi attraverso le modalità più opportune.

### FASE 3 - Primo mese di scuola - **COMPETENZE LINGUISTICHE** -

Preferibilmente nelle prime due settimane di scuola il GLI predispone le seguenti attività:

- **TEST B1 /B2** rivolto a tutti gli studenti delle classi Prime, per accertare il livello di competenza sulla lingua italiana.
- **TEST specifico (A1/A2)**, fatto in collaborazione con la rete dei centri di alfabetizzazione presenti nel territorio, per gli studenti stranieri che presentano un livello inferiore a quello valutato nel test precedente. (**vedi Quadro Comune Europeo**)

L'elaborazione dei dati ottenuti e la loro analisi, unitamente agli elementi emersi dai colloqui con le famiglie, vengono trasmessi ai relativi CDC, in modo da essere eventualmente predisposti piani di studio transitori (PPT).

All'inizio dell'a.s. il Collegio dei Docenti delibera

- il necessario adattamento dei programmi di insegnamento
- l'individuazione di specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni
- la calendarizzazione delle riunioni per materia nel piano annuale delle attività al fine di individuare i nuclei fondanti delle discipline, fondamentali per l'adattamento dei programmi o percorsi disciplinari.

**-FASE 4 - Dal mese di ottobre a seguire**

- **DEFINIZIONE del PERCORSO SCOLASTICO e INTERVENTI di FACILITAZIONE (Lab. L2)**

I CDC del Primo Biennio devono seguire i percorsi di apprendimento degli alunni stranieri inseriti nella classe, individuare i loro bisogni, assicurare lo scambio di informazioni fra Consiglio di classe, alunno, famiglia e GLI.

Nei CDC di ottobre, si individuano le proposte di interventi di facilitazione dell'apprendimento linguistico/ disciplinare e di mediazione, anche per la stesura di eventuali PPT.

#### **Indicazioni ai Consigli di Classe**

- *Promuovere l'inserimento dello studente attraverso attività di gruppo e cooperative learning.*
- *Rilevare nelle prime fasi dell'inserimento i bisogni formativi e costruire un piano didattico transitorio (PPT).*
- *Prevedere attività di sostegno linguistico all'interno della classe.*
- *Favorire la partecipazione degli studenti ai laboratori di italiano L2 in orario curricolare ed extracurricolare (Centri di alfabetizzazione presenti nel territorio).\**
- *Individuare e preparare materiali per la facilitazione linguistica delle discipline per agevolare lo studio delle stesse.*
- *Individuare, all'interno del curricolo, gli obiettivi essenziali di ciascuna disciplina, per favorire il successo scolastico.*

\*Si definiscono i percorsi da attuare con i docenti facilitatori di apprendimento italiano L2 (in collaborazione con i Centri di alfabetizzazione del comune di Firenze), per consentire l'organizzazione dei corsi in orario curricolare, nel caso di ragazzi stranieri neoarrivati o che, comunque, si ritiene debbano dedicare parte del tempo scuola all'apprendimento separato della L2.

Questa azione coinvolge gli alunni che nel test di ingresso si collocano ad una conoscenza dell'italiano corrispondente ai livelli A1/A2, fino al livello B1 del *Quadro Comune Europeo*, per i quali vengono organizzati corsi nel 1° quadrimestre e/o nel 2° quadrimestre per almeno 50 ore.

- I docenti facilitatori mettono anche a disposizione 1h settimanale con i docenti curricolari sia per un confronto sul lavoro in aula, sia per uno scambio dei materiali didattici da utilizzare nei singoli percorsi.

## **ADATTAMENTO dei PROGRAMMI**

e

### **STESURA di un PIANO di STUDIO PERSONALIZZATO (oppure Piano Personalizzato Transitorio)**

L'adattamento dei programmi, frutto del lavoro sui nodi essenziali delle discipline, si concretizza nella definizione da parte del Consiglio di Classe di un percorso individuale di apprendimento ovvero di un **Piano Personalizzato Transitorio (PPT)** che:

- diventa il punto di riferimento essenziale per la valutazione dell'alunno straniero
- valorizza costruttivamente le conoscenze pregresse
- permette di cogliere lo scarto tra il punto di partenza e il punto d'arrivo
- mira a coinvolgere e motivare l'alunno/a.

## **COME ADATTARE I PROGRAMMI**

- **l'omissione:** prevede di non proporre all'alunno NAI i contenuti di una o più discipline e di collocare in questa fascia oraria l'insegnamento dell'italiano L2;
- **la riduzione:** prevede di proporre nel PPT gli stessi contenuti del curricolo comune ma in forma più semplice e ridotta (attraverso materiali facilitati), sulla base dell'identificazione degli "obiettivi minimi";
- **l'integrazione:** prevede di inserire nel piano personale contenuti, saperi e abilità già acquisiti dall'alunno straniero nella sua lingua e nella scuola precedente, che possono diventare una *chance* e un "*credito*".

Dunque con il PPT, il Consiglio di Classe indirizza il percorso di studio verso gli obiettivi comuni mediante scelte quali:

- l'attribuzione di priorità all'apprendimento della lingua italiana;
- la sospensione temporanea di alcuni insegnamenti;
- i nuclei essenziali dei contenuti e dei processi inerenti le singole discipline;

- l'integrazione del curricolo con altre discipline o contenuti già introdotti nel percorso scolastico del paese di origine.

Nel PPT vengono integrate le attività svolte nella classe e nei laboratori e/o nei corsi attivabili sia in orario scolastico che extrascolastico.

## Strumenti e Risorse

### - *STUDENTE TUTOR*

Qualora nella stessa classe sia presente un altro alunno della stessa nazionalità, egli potrà affiancare lo studente NAI soprattutto nei primi tempi, con la funzione di tutor.

### - *PEER - TUTORING*

Nel caso sia possibile proporre agli studenti il progetto del peer-tutoring, in orario extracurricolare, questo può essere un altro elemento di supporto.

- Il **GLI** provvede a costituire con la collaborazione dei docenti disponibili un archivio (cartaceo e informatico) che raccoglie:

- testi semplificati di argomenti di varie discipline
- esercitazioni, schemi e sintesi
- testi di lezioni tradotti in altre lingue
- indicazioni bibliografiche sulla base delle richieste dei Consigli di Classe

## LA VALUTAZIONE

La valutazione delle competenze, sia generali, sia linguistico-comunicative, degli studenti e studentesse stranieri non può prescindere dal ***Piano Personalizzato Transitorio*** predisposto dal CDC.

In relazione alle singole situazioni quindi, e soprattutto alla data di arrivo dell'alunno in Italia e alla sua conoscenza della lingua italiana, nel primo periodo la valutazione formativa può essere espressa dai docenti del CdC e da quelli coinvolti a vario titolo nelle azioni previste dal PPT. Gli strumenti valutativi sono costruiti armonizzando il quadro delle competenze già acquisite dallo studente e quelle previste dal sistema europeo.

Alla fine dell'a.s., i docenti del C.d.C. attraverso un processo che armonizzi la valutazione formativa e quella sommativa, a partire da un profilo di competenze contestualizzato e in riferimento al PPT, valuteranno i risultati ottenuti dagli apprendenti.

A conclusione della frequenza del primo biennio sarà rilasciata la certificazione delle competenze sui quattro assi culturali.

### COME E COSA VALUTARE?

Per la seconda fase dell'accoglienza, le *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del MIUR (CM. n 24 - 1.3.2006) rafforzano l'idea che *la valutazione non abbia solo funzione certificativa, ma anche una funzione formativa/regolativa:*

*"in grado di consentire, sulla base delle informazioni via via raccolte, un continuo adeguamento delle proposte di formazione alle reali esigenze degli alunni e ai traguardi programmati per il miglioramento dei processi e dei risultati, sollecitando, altresì, la partecipazione degli alunni e delle famiglie al processo di apprendimento."*

Le stesse *Linee Guida* aggiungono:

*"Benché la norma non accenni alla valutazione, ne consegue che il possibile adattamento dei programmi per i singoli alunni comporti un adattamento della valutazione, anche in considerazione degli orientamenti generali su questo tema, espressi in circolari e direttive, che sottolineano fortemente l'attenzione ai percorsi personali degli alunni."*

Dunque il PPT si pone come punto di riferimento per la preparazione delle prove di verifica sia per le valutazioni effettuate in itinere sia per quelle a carattere sommativo con cadenza quadrimestrale o trimestrale.

### INDICATORI DA PRENDERE IN CONSIDERAZIONE NELLA VALUTAZIONE

In questo contesto, che privilegia la valutazione formativa rispetto a quella "sommativa", comunque rivolta ai processi e non solo ai prodotti, i Consigli di Classe devono prendere in considerazione non solo le singole prove di verifica ma anche i seguenti indicatori:

- il percorso scolastico pregresso;
- la situazione di partenza e i progressi seguiti in itinere;
- i risultati ottenuti nell'apprendimento dell'italiano L2;
- i risultati ottenuti nei percorsi disciplinari programmati, privilegiando l'acquisizione dei contenuti sull'errore linguistico;
- il potenziale e lo stile cognitivo;
- gli interessi e le attitudini;
- la motivazione;
- la partecipazione;
- l'impegno;

- la progressione e le potenzialità d'apprendimento.

### **Prove di Verifica**

In questa fase di lavoro è preferibile proporre delle specifiche tipologie di prove, quali:

- prove oggettive: Vero / Falso
- prove oggettive: Scelta multipla con 1 o più risposta
- completamento

Inoltre il lavoro svolto dall'alunno nei corsi di alfabetizzazione o di sostegno linguistico (Italiano L2) concorre alla sua valutazione formativa e sommativa.

Il passaggio dalla lingua per comunicare alla lingua per studiare (fase ponte), condizione necessaria per prevenire o limitare l'insuccesso scolastico a cui vanno incontro molti studenti stranieri, coinvolge tutti i docenti in quanto esperti dei linguaggi settoriali. Spetta ai docenti dei consigli di classe confrontarsi sulle **strategie didattiche** da adottare per facilitare l'apprendimento dei contenuti minimi e dei linguaggi settoriali.

L'alunno straniero deve, quindi, essere valutato sulla base del percorso di apprendimento compiuto sapendo bene che, durante i primi anni del suo inserimento scolastico, non può raggiungere le stesse prestazioni richieste ai compagni italiani. Infatti secondo quanto osservato dallo studioso J. Cummins,

*“l'alunno non italofono impiega fino a due anni per superare le difficoltà legate alla lingua per la comunicazione interpersonale, mentre l'apprendimento della lingua accademica dello studio e dei concetti richiederebbe fino a cinque anni”.*

Nel caso che l'ingresso a scuola dell'alunno/a avvenga in prossimità della scadenza valutativa e quindi non sia possibile acquisire tutti i dati utili per una valutazione correttamente fondata è ormai prassi diffusa nelle scuole sospendere, per il primo quadrimestre, la valutazione per alcune discipline con una motivazione di questo tipo:

- 1) ***“La valutazione non viene espressa in quanto l'alunno/a si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana”***  
oppure
- 2) ***“La valutazione espressa si riferisce al PPT poiché l'alunno/a si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana”.***

Per quanto riguarda la **valutazione di fine anno scolastico**, il Consiglio di Classe può ricorrere alla seconda formulazione, tenendo conto degli attuali orientamenti della

linguistica e della pedagogia interculturale e facendo, inoltre, riferimento alle indicazioni espresse dal MIUR nelle *Linee Guida*, che sono orientate ad una valutazione più comprensiva e diluita in un arco di tempo più lungo, per rispettare i tempi di apprendimento/acquisizione delle varie discipline, come dal PPT:

*“...La lingua per comunicare può essere appresa in un arco di tempo che può oscillare da un mese a un anno, in relazione all’età, alla lingua d’origine, all’utilizzo in ambiente extrascolastico. Per apprendere la lingua dello studio, invece, possono essere necessari alcuni anni, considerato che si tratta di competenze specifiche (...) È necessaria, pertanto, una programmazione mirata sui bisogni reali e sul monitoraggio dei progressi di apprendimento nella lingua italiana, acquisita via via dall’alunno straniero (...) Una volta superata questa fase [capacità di sviluppare la lingua per comunicare], va prestata particolare attenzione all’apprendimento della lingua per lo studio perché rappresenta il principale ostacolo per l’apprendimento delle varie discipline.”*

La valutazione degli alunni stranieri deve quindi tenere in considerazione:

- 1) il recupero dello svantaggio linguistico
- 2) il raggiungimento degli obiettivi trasversali
- 3) l’acquisizione delle competenze minime.

Nel momento in cui si valuta il passaggio alla classe successiva, occorre far riferimento a una pluralità di elementi fra cui non può mancare una previsione di sviluppo dell’alunno.

Nella pagina seguente: esempio di modello per il PPT

## PIANO PERSONALE TRANSITORIO

### SEZIONE 1

#### DATI PERSONALI DELL'ALUNNO

(a cura della Commissione GLI, in collaborazione con la Segreteria Didattica)

Cognome e Nome:	
Luogo e data di nascita:	
Nazionalità:	Data di arrivo in Italia:
Classe:	Coordinatore
Modalità di comunicazione tra famiglia e scuola: <input type="checkbox"/> mediata dall'interprete dall'interprete <input type="checkbox"/> altro <input type="checkbox"/> non mediata	
Nome e Cognome dei genitori:	
Indirizzo e numero di telefono:	
Composizione nucleo familiare:	
Eventuali sorelle o fratelli iscritti nell'istituto:	
Lingue conosciute in famiglia:	Altre lingue conosciute dall'alunno:
Percorso Scolastico	
- N. anni nel paese d'origine: - scuole frequentate e titoli di studio	- N. anni in Italia - scuole frequentate e titoli di studio
Eventuali ripetenze	

## SEZIONE 2

Crediti formativi in ingresso (vedi ultima pagella / test d'ingresso)

	Livello di conoscenza in rapporto ai prerequisiti mediamente richiesti		
	alt o	medio	limitato
area linguistico - letteraria			
area logico - matematica			
uso del computer			
conoscenza di lingue, compresa la madrelingua:			
altro			

**Competenze rilevate**

*relazionali:*

*linguistiche:*

	<b>iniziale</b>	<b>parziale</b>	<b>sufficiente</b>
<b>Comprensione orale:</b>	[ ]	[ ]	[ ]
1) Linguaggio quotidiano	[ ]	[ ]	[ ]
2) Istruzioni di lavoro	[ ]	[ ]	[ ]
3) Spiegazioni termini specifici	[ ]	[ ]	[ ]
<b>Capacità comunicativa, espressione orale:</b>	[ ]	[ ]	[ ]
1) Linguaggio quotidiano	[ ]	[ ]	[ ]
2) Utilizzo termini specifici	[ ]	[ ]	[ ]
<b>Comprensione del testo scritto:</b>	[ ]	[ ]	[ ]
a. Manuale	[ ]	[ ]	[ ]
b. Testo letterario	[ ]	[ ]	[ ]
<b>Scrittura:</b>	[ ]	[ ]	[ ]
- Uso del lessico	[ ]	[ ]	[ ]
- Competenze grammaticali/ sintattiche	[ ]	[ ]	[ ]

Il CDC, tenuto conto della situazione di partenza, propone un intervento personalizzato nei contenuti e nei tempi, allo scopo di permettere

all'alunno/a di raggiungere gli obiettivi prefissati nelle singole discipline nel corso del primo biennio, secondo le indicazioni del Collegio dei Docenti.

***Esempio di obiettivi disciplinari raggiungibili nel corso del primo anno per alunni NAI e /o con competenze linguistiche A1/ A2 / B1:***

Obiettivi trasversali del CdC	Obiettivi disciplinari Raggiungibili nel corso del 1° anno / biennio	Obiettivi minimi fissati dal Collegio per il 1° anno
<p>Promuovere la relazione all'interno della classe di appartenenza della/ o studentessa/e</p> <p>Valorizzare l'identità culturale e favorire lo scambio e il raffronto delle esperienze anche in ambito disciplinare</p> <p>Fornire gli strumenti linguistici di base per un successo formativo.</p>	ITALIANO	<p>Miglioramento della competenza linguistica</p> <p>Acquisizione delle conoscenze e abilità di base nelle varie discipline in base agli obiettivi prefissati.</p>
	STORIA	
	INGLESE	
	DIRITTO ED ECONOMIA	
	SCIENZE DELLA TERRA	
	MATEMATICA	
	SCIENZE MOTORIE	
	TECNOLOGIE INFORMATICHE	
	SCIENZE INTEGRATE FISICA	
	SCIENZE INTEGRATE CHIMICA	
TECNICHE e TECNOLOGIE DI RAPP. GRAFICHE		
GEOGRAFIA		

	<b>ALTERNATIVA / RELIGIONE</b>	
	<b>EDUCAZIONE CIVICA</b>	

Strumenti compensativi e dispensativi	Discipline
<p>adattamenti del programma argomenti sostitutivi e/o integrativi uso di testi semplificati individuazione di un vocabolario essenziale integrazioni nella madrelingua tempi di verifica più lunghi ricorso a forme di recupero in ambito curricolare con gruppi misti spiegazioni individualizzate</p> <p>schemi tabelle prove oggettive: (vero/falso, scelte multiple; completamento)</p> <p>testi semplificati</p> <p>Il CDC richiede la attivazione di una delle seguenti risorse:</p> <p>a) Corso di italiano L2 in orario scolastico in orario pomeridiano</p> <p>b) Sportello disciplinare tenuto da docenti del C.d.C.</p> <p>c) mediazione linguistico/ culturale</p> <p>barrare quanto interessa.</p>	<p>Segnalare per ogni disciplina le scelte che si intendono attuare riportando i numeri corrispondenti</p> <p>Geografia _____ Italiano _____ Storia _____</p> <p>Diritto ed economia _____ Scienze della terra _____ Matematica _____ Scienze Motorie _____ Educazione Civica _____</p> <p>Tecn. Informatiche _____</p> <p>Scienze Integrate Chimica _____ Scienze Integrate Fisica _____ Scienze della Terra _____</p> <p>TTRG _____ Inglese _____</p> <p>religione / materia alternativa _____</p>

Data

Firme Docenti Consiglio di Classe

<hr/>	<hr/>

## Orientamento

La questione dell'orientamento si pone con particolare problematicità nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo, scelta che risulta difficile, data l'età precoce, anche per gli studenti italiani, in considerazione della rigidità del sistema scolastico che non consente, in caso di ripensamento, di modificare facilmente la scelta iniziale. Tale scelta diventa tanto più ardua per i ragazzi stranieri. Infatti mancano interventi mirati a far conoscere le differenze tra i piani di studio dei vari istituti su un determinato territorio; ancora più a monte manca un bilancio delle competenze degli studenti a livello di scuola sec. di primo grado, che non tenga in considerazione solo i risultati ma anche e soprattutto le potenzialità degli allievi. Di conseguenza, l'iscrizione alla scuola sec. di sec. grado avviene spesso secondo criteri estrinseci, tipo la vicinanza dell'Istituto all'abitazione, le scelte degli amici o una vaga familiarità con l'indirizzo di studi a partire dalla semplice denominazione.

Tutto ciò lungi dal produrre scelte consapevoli comporta spesso un notevole disorientamento che si può tradurre anche in abbandono scolastico nell'arco dei primi due anni di scuola superiore.

Altra distonia riguarda l'incanalamento poco consapevole, spesso indotto, degli studenti stranieri verso gli istituti professionali, in quanto si ritiene che questi possano offrire un percorso più semplice e collegato maggiormente ad attività di tipo pratico e uno spazio di accoglienza anche per studenti italiani con particolare disagio scolastico o sociale, come se gli studenti stranieri fossero automaticamente omologabili in queste categorie. Si aggiunge anche che in indirizzi diversi dal professionale spesso non c'è molta attenzione ad alcune necessità degli alunni con background migratorio anche se hanno avuto risultati scolastici in precedenza positivi?

Dunque, che fare?

Con l'opportunità dei fondi PNRR collegati anche alle attività scolastiche, il Ministro dell'Istruzione e del Merito con decreto n. 328 del 22 dicembre 2022 ha approvato le Linee guida per l'orientamento, dando così attuazione alla riforma prevista dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza(PNRR). Sono stati indicati 13 punti e delineato lo scopo dell'operazione: *attuare la riforma dell'orientamento, (...) che ha la finalità di rafforzare il raccordo tra il primo ciclo di istruzione e il secondo ciclo di istruzione e formazione, per una scelta consapevole e ponderata, che valorizzi le potenzialità e i talenti degli studenti, nonché di contribuire alla riduzione*

*della dispersione scolastica e di favorire l'accesso alle opportunità formative dell'istruzione terziaria (1.1)*

Per raggiungere tali finalità si individua la necessità di operare in maniera sistemica a tutti i livelli dell'istruzione, ma in particolare nella scuola secondaria di primo grado dove si prevedono *attività opzionali e facoltative infra ed extra scolastiche (quali ad esempio attività culturali, laboratoriali creative e ricreative, di volontariato, sportive, ecc.) per consentire agli studenti occasioni per autenticare e mettere a frutto attitudini, capacità e talenti nei quali reputino di poter esprimere il meglio di sé (5.2)*

Al punto 5.3. si suggerisce anche *la realizzazione, in prospettiva sperimentale, di "campus formativi", attraverso reti di coordinamento fra istituzioni scolastiche e formative, che vedano compresenti tutti i percorsi secondari, al fine di ottimizzare iniziative che facilitino l'accompagnamento personalizzato e i passaggi orizzontali fra percorsi formativi diversi.*

Inoltre, a partire dall'anno scolastico 2023-2024 è previsto, *a richiesta, il graduale rilascio, da parte delle scuole, della certificazione delle competenze anche al termine di ciascuna annualità del secondo ciclo di istruzione. La certificazione delle competenze riveste una particolare importanza nelle annualità del biennio per favorire il riorientamento e il successo formativo, consentendo il passaggio ad altro percorso, indirizzo, articolazione, opzione di scuola secondaria di secondo grado in maniera più flessibile, riconoscendo la possibilità che la scelta effettuata durante l'ultimo*

*anno della scuola secondaria di primo grado possa essere rivista.*

Si introducono quindi *nelle scuole secondarie di secondo grado a partire dall'anno scolastico 2023-2024:*

*- moduli di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore, anche extra curricolari, per anno scolastico, nelle classi prime e seconde;*

*- moduli curricolari di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore per anno scolastico, nelle classi terze, quarte e quinte (7.2).*

Tali esperienze andranno a confluire nell'E-Portfolio che *integra e completa in un quadro unitario il percorso scolastico, favorisce l'orientamento rispetto alle competenze progressivamente maturate negli anni precedenti e, in particolare, nelle esperienze di insegnamento dell'anno in corso.*

Per sostenere questo percorso viene individuata la figura del **docente tutor** di cui al punto 8.3 si dice che debba svolgere le seguenti attività:

*1. aiutare ogni studente a rivedere le parti fondamentali che contraddistinguono ogni E-Portfolio personale e cioè:*

*a. il percorso di studi compiuti, anche attraverso attività che ne documentino la personalizzazione;*

*b. lo sviluppo documentato delle competenze in prospettiva del proprio personale progetto di vita culturale e professionale.*

*c. le riflessioni in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa sul percorso svolto e, soprattutto, sulle sue prospettive.*

*d. la scelta di almeno un prodotto riconosciuto criticamente dallo studente in ciascun anno scolastico e formativo come il proprio “capolavoro”.*

*2. costituirsi “consigliere” delle famiglie, nei momenti di scelta dei percorsi formativi e/o delle prospettive professionali, anche alla luce dei dati territoriali e nazionali, delle informazioni contenute nella piattaforma digitale unica per l’orientamento.*

Viene inoltre individuata la figura del **docente orientatore** intesa a favorire:

*l’incontro tra le competenze degli studenti, l’offerta formativa e la domanda di lavoro per consentire una scelta informata e consapevole del percorso di studio o professionale da intraprendere.*

Queste linee generali se da un lato si fanno carico di alcuni vuoti che nell’ambito dell’orientamento abbiamo citato in precedenza, dall’altro tendono a spostare l’attenzione dalle attività del percorso didattico in aula a momenti anche esterni che non sempre incrociano il curriculum dello studente. Ugualmente, lungi dal responsabilizzare il CdC nella sua normale attività didattica con le discipline, che implica anche il percorso orientativo, delineano le nuove figure del docente tutor e del docente orientatore che si dovrebbero occupare di gruppi di ragazzi di cui magari non hanno seguito direttamente il percorso scolastico.

Come afferma la Dirigente Scolastica Simonetta Fasoli (rivista *Insegnare Cidi*):

*il tema dell’orientamento è [...] centrale nell’istruzione e formazione, ma va declinato anzitutto in termini educativi, come ci hanno a suo tempo indicato i Programmi del ’79 della Scuola media, sotto questo aspetto non superati. Parliamo infatti di orientamento “attraverso” le discipline, che dai diversi punti di vista “collocano nel mondo” (Programmi del 79) come a dire che orientano. Possiamo dunque a ragione delineare i connotati di un percorso di orientamento “educativo”. Potremmo osservare anzitutto che è tale se prende le distanze da ogni forma, anche surrettizia, di addestramento al lavoro; se è mirato a formare soggetti capaci di riconoscersi parte attiva delle proprie scelte di vita; se, inoltre, non assume il punto di vista del mercato come luogo di incontro della domanda/offerta, sovrapponendo le esigenze economiciste ai percorsi*

*formalizzati di istruzione/formazione; se, infine, non limita il campo di azione dentro gli spazi angusti di una idea di "prossimità", del territorio e delle sue caratteristiche produttive.*

Ecco perché sembrano più significative le indicazioni che alcuni Istituti scolastici hanno messo in campo già da qualche anno in merito al tema, elaborando Protocolli di accoglienza, alla cui stesura e realizzazione ha partecipato anche la rete dei Centri di alfabetizzazione del Comune di Firenze. In tali protocolli si prevedono alcune pratiche da svolgersi lungo il cammino formativo dell'alunno a partire dal momento dell'iscrizione fino al completamento del ciclo di studi all'interno dell'IC.

All'atto dell'iscrizione il referente per l'intercultura/la commissione accoglienza fornisce alla famiglia informazioni riguardanti l'organizzazione generale del sistema educativo e di istruzione italiano, avendo cura di evidenziare i passaggi tra un ordine scolastico e l'altro e i momenti in cui la famiglia dovrà operare una scelta tra diversi indirizzi. Le informazioni possono essere fornite anche attraverso materiale esplicativo tradotto oppure mediante l'ausilio diretto di mediatori.

Tra un ordine scolastico e l'altro, poi, i docenti hanno cura di trasmettere e ricevere le informazioni utili a garantire la continuità del percorso formativo dell'alunno.

Al termine del ciclo della scuola secondaria di primo grado, all'inizio dell'anno della classe terza, i docenti di classe accompagnano l'alunno nella scelta del successivo percorso nella scuola secondaria di secondo grado, prevedendo, ove necessario, il supporto di mediatori linguistico-culturali durante le attività di orientamento organizzate dalla scuola e durante gli *open-day*.

Si convoca la famiglia per informarla circa le opportunità formative presenti sul territorio, per favorire il più possibile l'adozione di scelte coerenti con la vocazione e le attitudini dimostrate dall'alunno. Il Centro di alfabetizzazione presente sul territorio, in raccordo con i docenti di classe, contribuisce a orientare gli alunni inseriti nei laboratori linguistici attraverso attività calibrate sulle competenze linguistiche possedute dagli alunni stessi, e organizzando, in tale attività, il supporto dei mediatori linguistico culturali. Questa azione risulta più efficace se inizia già durante la seconda media e prosegue nel primo periodo della terza perché le attività mirano a far emergere un bilancio di competenze dello studente che si incrocia con i suoi sogni e la sua percezione di sé.

Nella fase di iscrizione online alla scuola secondaria di secondo grado, l'alunno e la famiglia sono poi supportati dal coordinatore di classe/dal referente per l'intercultura, prevedendo anche in quest'occasione l'ausilio - ove necessario - del mediatore o del facilitatore linguistico.

E' cura dell'Istituto trasmettere alla scuola secondaria di secondo grado il fascicolo dell'alunno con allegata la scheda di osservazione sulle competenze in L2 compilata dal Centro e altra documentazione valida ai fini della continuità.

Infine, in caso di trasferimento della famiglia in altri quartieri della città, il dirigente scolastico potrà aiutare la famiglia nella scelta dell'Istituto Comprensivo più vicino al luogo di residenza e contatterà la scuola di destinazione per agevolare la fase di iscrizione del nuovo alunno.

Inutile affermare che il contatto tra i docenti dell'IC e quelli della scuola superiore dove lo studente sarà iscritto sono fondamentali per contribuire allo sviluppo del suo percorso di apprendimento e ad una sempre migliore delineazione del suo progetto di vita.

Un iter di questo tipo tende a ridurre la possibilità di errore nella scelta, ma, se anche già si verificasse, le nuove Linee guida danno spunti su cui occorre lavorare a proposito del passaggio da un'articolazione o indirizzo all'altro.

## **La Rete “Scuola e Territorio”**

La rete Scuola Territorio è nata come gruppo informale nel 2005 dall'esigenza di creare occasioni di confronto e scambio di esperienze tra le diverse scuole del Quartiere 5 di Firenze ed i servizi educativi presenti nel territorio, per ottimizzare l'uso delle risorse e trovare strategie comuni d'intervento sui temi dell'educazione interculturale e alla Pace. Nel Marzo 2017, con la firma di un PROTOCOLLO D'INTESA tra Comune di Firenze/Quartiere 5/Direzione Istruzione (per il Laboratorio permanente per la Pace ed i Centri di alfabetizzazione Gandhi e Giufà), Azienda UsI Educazione alla Salute e Istituti comprensivi del Quartiere 5, il gruppo è diventato una Rete istituzionalizzata. La Rete, oltre a regolari incontri di confronto sui bisogni emergenti e sulle risorse disponibili del territorio, ha organizzato in questi anni 13 giornate studio e diversi percorsi formativi su tematiche legate allo “stare bene insieme a scuola”, con una particolare attenzione ai contesti multiculturali e plurilingue che caratterizzano il territorio del Quartiere 5 di Firenze.

La giornata studio “Ben-ESSERE A SCUOLA”, è coordinata dal Laboratorio permanente per la Pace ed è organizzata e gestita dalla Rete Scuola Territo-

rio attraverso la collaborazione tra educatori dei servizi coinvolti e insegnanti referenti degli Istituti comprensivi del Quartiere 5.

I soggetti coinvolti nelle giornate studio “Ben-ESSERE A SCUOLA”

### **Servizi, associazioni e cooperative.**

**Centri di alfabetizzazione Gandhi, Giufà.** La Rete dei Centri di Alfabetizzazione in L2 é un progetto nato nel 2000 nell’ambito di un protocollo di intesa fra l’Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Firenze e l’Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana e il - CSA di Firenze -attuale Ufficio Scolastico Provinciale-. L’attività dei tre Centri è rivolta a cittadini di origine straniera e con background migratorio, iscritti alle scuole primarie e secondarie di primo grado del territorio cittadino e si svolge parallelamente al calendario scolastico, da settembre a giugno. Obiettivo di intervento condiviso è sostenere concretamente il diritto allo studio e alla formazione per questi studenti, in stretta e ormai consolidata relazione e co-progettazione con le Scuole e con la dimensione territoriale, supportando attraverso interventi specifici:

- la fase di accoglienza e inserimento in classe
- il successo scolastico
- la prevenzione e il contrasto al disagio e all’abbandono scolastico
- la promozione del plurilinguismo e di un’attività didattica interculturale

### **Azienda Usl Toscana Centro - Ambito Firenze (ex ASL 10)**

**Promozione della salute.** La struttura di Promozione della Salute della USL Toscana Centro progetta e coordina attività di promozione della salute e di sani stili di vita, sul territorio e con le scuole, privilegiando le metodologie della peer education e delle life skills education. Promuove, fra gli altri, il progetto “Star bene a scuola”, percorsi di ricerca azione verticali sul tema delle life skills, anche in alcuni Istituti comprensivi del Quartiere 5. La struttura di Promozione della Salute fa parte della Rete Scuola Territorio del Quartiere 5.

## **Consultori Adolescenti Usl Toscana Centro**

Il Consultorio Adolescenti è un servizio rivolto a ragazze e ragazzi dai 14 ai 24 anni, ad accesso libero e gratuito, senza richiesta medica e senza necessità del consenso dei genitori per chi è minorenni. Al suo interno operano figure professionali qualificate ad accogliere, ascoltare e comprendere i bisogni di questa fase evolutiva (il corpo che cambia, i progetti, le relazioni con gli adulti e i pari, l'amicizia, l'innamoramento, le scelte consapevoli, i divertimenti ed i rischi, la contraccezione e la prevenzione), offrendo consulenze, prestazioni sanitarie e accompagnamento nei percorsi di salute specifici. Il servizio collabora con la struttura di Promozione della Salute della USL Toscana Centro per i progetti di educazione all'affettività e alla sessualità da realizzare insieme alle scuole e alle associazioni del territorio.

**Laboratorio permanente per la Pace.** Centro polivalente del Comune di Firenze che opera da quasi 30 anni sul territorio del Quartiere 5 con iniziative sulle tematiche dell'educazione interculturale, alle relazioni, alla cittadinanza attiva, alle life skills. Il Centro è attivo nella Rete Scuole e Territorio con una funzione di raccordo e coordinamento. Gestisce un Centro di Documentazione che svolge incontri di formazione e consulenze per educatori e insegnanti, promuove attività per le scuole direttamente nelle classi o in visita nella sede, laboratori extra scolastici e incontri per la cittadinanza, partecipa a Reti locali, cittadine e nazionali. Il Centro è gestito per il Consorzio Coeso dalla Cooperativa sociale L'Abbaino in collaborazione con la cooperativa Il Pozzo.

**Cooperativa L'Abbaino (Area LEP).** Il Laboratorio delle Educazioni alla Pace (LEP) nasce nel 2004 ed è un gruppo di educatrici e educatori che si muove all'interno della cooperativa sociale L'Abbaino occupandosi di progetti di educazione interculturale e alla Pace. Il gruppo gestisce servizi territoriali in appalto per il Comune di Firenze quali il Laboratorio permanente per la Pace e le Ludoteche Mondolfiera, Carrozza di Hans e Castello dei Ballocchi. Svolge attività con le scuole di ogni ordine e grado promuovendo i metodi dell'educazione cooperativa e inclusiva, propone attività di formazione per educatori e insegnanti, incontri con i genitori e laboratori extra-scolastici per bambini e ragazzi. I progetti del LeP sono inseriti nelle Chiavi della Città, sia per quanto riguarda le attività nelle classi che per la formazione dei docenti.

**MCE.** L'MCE, Movimento di Cooperazione Educativa, nato in Italia nel 1951, sulla scia del pensiero pedagogico di Elise e Celestin Fréinet, è un'associazione professionale di insegnanti ed educatori che si occupa di ricerca e sperimentazione di metodologie didattiche innovative nella scuola. L'idea pedagogica di fondo è un approccio educativo basato sull'esperienza e la sua elaborazione valorizzando i vissuti, le storie, le pre-conoscenze del bambino; attento alla relazione educativa e ai processi di apprendimento per la costruzione di conoscenza; alla "diversità" come valore per la costruzione di una cultura di pace. È soggetto riconosciuto dal Ministero per la formazione e l'aggiornamento. **GruppoArt-MCE** Il gruppo sviluppa un approfondimento delle metodologie MCE attraverso lo sguardo dell'Arte, si incontra più volte nell'anno per sperimentare attivamente tecniche, linguaggi e percorsi e affrontando una costante riflessione sulle possibilità dell'educazione all'immagine a scuola.

**Ecosistema Giovani Firenze.** Servizio di educativa di strada e empowerment di comunità del Q5. Progetto finanziato nell'ambito della risposta dell'UE alla pandemia di Covid-19 Programma Operativo Nazionale - PON Città Metropolitane 2014-2020. L'obiettivo è contribuire al rafforzamento del sistema sociale della città di Firenze rivolgendosi ad una categoria di persone vulnerabili, i minori e i giovani, particolarmente colpiti dalle conseguenze umane e sociali della pandemia di COVID-19, riportandoli alla socializzazione e condivisione sociale a sostegno della coesione sociale. Progetto rivolto prioritariamente a giovani e adolescenti dai 12 ai 20 anni, presumibilmente dal 10 aprile 2022 al 10 dicembre 2023. L'Educativa di Strada è un servizio volto alla prevenzione del disagio giovanile tramite educatori professionisti che si rivolgono ai gruppi spontanei di adolescenti e giovani nei luoghi naturali di ritrovo, generando crescita e cambiamento nei contesti e nei ragazzi stessi. Nel Quartiere 5, il progetto è gestito dalla Coop. Sociale Il Girasole

**Proteo Fare sapere.** Proteo Fare Sapere dal 1987 si occupa dei temi che riguardano il complesso mondo della conoscenza e promuove lo sviluppo professionale di tutto il personale che vi opera, secondo il principio del mutuo aiuto professionale. Proteo, la cui attività non ha fini di lucro, promuove e organizza ricerche, corsi, seminari, convegni, master, formazione a distanza e corsi di preparazione ai concorsi per personale docente e dirigente e ATA della scuola, per il personale dell'università e degli enti di ricerca e per tutto il vasto mondo della conoscenza. Collabora attivamente con le univer-

sità e partecipa a progetti finanziati dal Fondo Sociale Europeo. Proteo Fare Sapere è un'associazione riconosciuta dal MIM quale soggetto qualificato per la formazione. L'associazione è composta da personale docente, ausiliario tecnico amministrativo, dirigente, ispettivo della scuola, nonché da personale degli enti di ricerca, dell'università e dell'alta formazione artistica e musicale.

## **La rete dei Centri Alfa (Gandhi, Giufà, Ulisse)**

Comune di Firenze un sistema integrato

Compiti

### **MEDIAZIONE LINGUISTICO-CULTURALE**

Ricostruzione della biografia scolastica

Rilevazione competenze L1

Relazioni scuola-famiglia

Supporto all'attività didattica

Supporto per il successo scolastico/orientamento formativo

### **RILEVAZIONE COMPETENZE PER L'ITALIANO L2**

#### **LABORATORI LINGUISTICI**

Primaria e Secondaria I° e II°

Lingua della comunicazione (Italbase)

Lingua dello studio (Italstudio)

Moduli specifici per studenti ultimo anno Sec. I grado

#### **MONITORAGGIO COMPETENZE**

in itinere

in uscita

#### **SUPPORTO PRE E POST SCUOLA**

Sostegno scolastico per il sostenimento dell'esame finale scuola Sec. di I grado

Corsi intensivi di italiano L2

#### **SUPPORTO ALLA CLASSE PLURILINGUE AD ABILITÀ DIFFERENZIATE**

Interventi a classe intera

Tutoring docenti curricolari

## FORMAZIONE

Docenti Istituti Comprensivi

### **Sviluppi Centro Gandhi**

Da circa due anni l'equipe del Centro sta lavorando collettivamente alla progettazione di percorsi comuni con l'obiettivo di condividere le proprie competenze specifiche e le esperienze accumulate, al fine di offrire agli studenti e alle scuole materiali e strategie didattiche sperimentate ed efficaci in più contesti. La realizzazione di percorsi didattici condivisi dall'equipe del Centro è andata di pari passo con la condivisione e il confronto con i docenti delle scuole. In quest'ottica si inserisce la scelta di realizzare dei documenti di programmazione in grado di comunicare e condividere non esclusivamente il percorso didattico dedicato agli studenti presentandolo per argomenti, ma anche di fornire informazioni relative alle competenze linguistico-comunicative degli studenti, in relazione alle attività didattiche proposte. In quest'ottica il documento di programmazione rappresenta uno strumento comune e un punto di riferimento per gli attori del percorso didattico-educativo dello studente.