

# L'INCLUSIONE DI ALLIEVI NON MADRELINGUA ITALIANA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA PROVINCIA DI TREVISO: L'IMPORTANZA DELLA FORMAZIONE AI DOCENTI NEO-ASSUNTI

*Laura Campanale*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Il presente contributo illustra i contenuti proposti nel corso della mia attività come formatrice qualificata per l'ambito "Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale" nel triennio 2016-2019.

Durante i laboratori formativi destinati ai docenti della scuola primaria della Provincia di Treviso durante il loro anno di prova<sup>2</sup>, si sono alternati momenti di lavoro di gruppo, sulla base delle diverse modalità di *cooperative learning*, ad altri di riflessione sulla glottodidattica ludica, fondamentale nella scuola primaria.

Sono, inoltre, stati forniti materiali didattici, così come una corposa bibliografia relativa a quanto presentato durante i moduli formativi<sup>3</sup>.

Vista la nutrita presenza di allievi non madrelingua italiana nelle scuole primarie del sopraccitato territorio, la prima parte dei seminari proponeva una esamina delle percentuali migratorie, sensibilmente incrementate nell'ultimo periodo.

Ciò impone una riflessione anche in termini didattici, implicando un approccio basato sui concetti di inclusione e interculturalità. Questi ultimi sono stati declinati a livello normativo, riflettendo soprattutto sulla Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 e sulla Circolare MIUR n. 4233 del 19 febbraio 2014 (*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*), mentre a livello di prassi scolastica si sono discussi i concetti di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi.

Nella seconda parte dei seminari venivano, invece, illustrati i contenuti relativi alla corretta gestione di classi sempre più complesse, tramite i principi della didattica umanistico-affettiva e grazie all'impiego di strategie cooperative per un'efficace

<sup>1</sup> ITT Mazzotti di Treviso.

<sup>2</sup> Durante l'anno di prova i docenti devono partecipare ad un prestabilito percorso formativo, che comprende diversi laboratori organizzati e gestiti dalla "scuola polo" designata per la formazione dei docenti di un determinato ambito territoriale della Provincia di Treviso. I laboratori si tengono in orario pomeridiano e propongono attività formative di tre ore per ciascuna tematica individuata come prioritaria per la formazione. A conclusione di ogni laboratorio, il formatore è tenuto ad inviare alla "scuola polo" sia il materiale impiegato, con relative indicazioni bibliografiche, sia una relazione finale sull'andamento del corso. Nel caso dei percorsi formativi a me assegnati, non sono stati previsti incontri successivi. Pertanto, non è stato in seguito possibile verificare con i corsisti l'efficacia delle proposte presentate, né discutere di eventuali problematiche o dei traguardi raggiunti nelle rispettive classi, sulla base dell'esecuzione delle attività esplicitate durante il laboratorio formativo. Dal feedback finale, a conclusione delle tre ore di laboratorio, è, tuttavia, emerso che i docenti si sono espressi positivamente in merito all'azione formativa proposta – ritenendola valida e interessante – e che avrebbero cercato di rielaborare nelle proprie classi quanto appreso.

<sup>3</sup> <https://www.italy.it/materiali-la-didattica>.

inclusione e integrazione di tutti gli allievi, in particolar modo di coloro con un diverso *background* culturale e linguistico.

Nella parte conclusiva, i laboratori prevedevano la presentazione di alcune attività didattiche per la costruzione di contesti inclusivi di apprendimento cooperativo.

Visto il trend in aumento di alunni con cittadinanza non italiana anche nel Trevigiano, si rivelano prioritarie a scuola “politiche di integrazione e di accoglienza della diversità”, supportate da “approcci relazionali e interculturali”<sup>4</sup> e da un’adeguata formazione in ingresso dei docenti, in particolare della scuola primaria.

## 2. GLI ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA NELLA SCUOLA ITALIANA: ALCUNI DATI STATISTICI

Negli ultimi dieci anni il numero totale degli alunni stranieri con cittadinanza non italiana, nati in Italia ma con entrambi i genitori non italiani, è drasticamente aumentato. Nel 2005/2006 il loro numero superava appena le 400.000 unità, mentre nel 2019 risultava raddoppiato: circa 860.000 presenze<sup>5</sup> con un aumento costante ed esteso a tutti i livelli dell’istruzione<sup>6</sup>.

Secondo i dati, forniti dal MIUR, anche in Veneto gli studenti con cittadinanza non italiana rappresenterebbero il 13,6% della popolazione scolastica regionale: su 598.193 alunni italiani, 94.486 sono stranieri, di cui 67.411, ossia il 71,3% è nato in Italia, con il maggior numero di iscritti alle primarie (36.586); a seguire le secondarie di I grado (20.254), le scuole dell’infanzia (19.188) e le secondarie di II grado (18.458).

Al primo posto, tra le città venete con il maggior numero di alunni stranieri, troviamo Verona (20.718), e successivamente Padova (17.880), Treviso (17.828), Vicenza (17.305), Venezia (15.318), Rovigo (3.457) e Belluno (1.980).

Infine, in merito ai paesi d’origine degli alunni con cittadinanza non italiana, nella nostra regione se ne registrano 48.629 provenienti dall’Europa, di cui 21.521 dall’Unione Europea, mentre 23.741 sono originari dell’Africa e 19.284 dell’Asia<sup>7</sup>.

## 3. PRINCIPALI RIFERIMENTI NORMATIVI PER L’INCLUSIONE DEGLI ALLIEVI NON MADRELINGUA ITALIANA NELLE SCUOLE PUBBLICHE ITALIANE

La scuola italiana si è contraddistinta nel tempo per un processo di evoluzione del concetto di integrazione scolastica che, a partire dagli anni Novanta, ha puntato sull’aspetto dell’inclusione<sup>8</sup>.

Fin dall’inizio, l’Italia ha mirato alla completa integrazione degli allievi immigrati a scuola e all’educazione interculturale come dimensione trasversale e *background* comune a tutte le materie e a tutti gli insegnanti, sulla base delle norme più rappresentative (C.M. 205/26.7.90; C.M. 73/2.3.94; C.M. 122/1992; C.M. 138/1993) su cui si fondano la Costituzione italiana e le Carte internazionali (Dichiarazione dei diritti dell’uomo, O.N.U. 1948 Convenzione Internazionale dei diritti dell’infanzia, O.N.U. 1989).

<sup>4</sup> Cfr. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus300317>.

<sup>5</sup> <https://www.cisveneto.it/Notizie/Scuola.-Veneto-oltre-il-10-degli-alunni-sono-stranieri>.

<sup>6</sup> Mochi, 2017.

<sup>7</sup> <https://www.cisveneto.it/Notizie/Scuola.-Veneto-oltre-il-10-degli-alunni-sono-stranieri>.

<sup>8</sup> Cfr. <https://it.pearson.com/istituzioni/scolastiche/inclusione-bes/normativa-bes.html>.

La scuola deve, infatti, trasmettere anche saperi sociali, con l'obiettivo di formare cittadini del mondo responsabili, autonomi e critici, in grado di condividere i valori universali dell'uguaglianza, della solidarietà, della cooperazione e della pace.

Con l'intensificarsi dei flussi d'immigrazione, la normativa per l'integrazione scolastica si è arricchita ed evoluta. Ultimamente si è data risposta anche al problema dell'inserimento degli alunni cosiddetti "irregolari", appartenenti cioè a famiglie non in regola con il permesso di soggiorno. In questo caso è prevalso il "diritto del minore all'istruzione", recepito come "obbligo scolastico" e pertanto vincolante per tutti i minori presenti sul territorio italiano, regolari e non.

Accanto a questo diritto pienamente riconosciuto se ne trovano altri spesso non sempre del tutto accolti, quali l'inserimento dell'alunno in una classe adeguata alla scolarità precedente e alla sua età cronologica (C.M. 205/26.7.90). Di solito, si procede all'immissione degli alunni stranieri, con scarsa o nessuna conoscenza dell'italiano, in classi inferiori di due o tre anni per facilitarne l'alfabetizzazione linguistica, in quanto si ritiene che una buona padronanza della L2 sia indispensabile per un'efficace integrazione sociale e scolastica.

Non molto praticata è pure la "valorizzazione della lingua e cultura di origine" – secondo la C.M. 205/26.7.90 e la Legge 40 del 6 marzo 1998 – che prevederebbe un'effettiva collaborazione in rete degli istituti scolastici con enti locali, associazioni, comunità straniere, anche se nella scuola dell'autonomia, grazie alle risorse aggiuntive e alla flessibilità organizzativa e gestionale, è già possibile avviare corsi di "madrelingua" e altre iniziative culturali in convenzione.

In fase iniziale, si sono rivelate, inoltre, imprescindibili alcune nuove figure professionali come il "mediatore culturale" e il "mediatore linguistico" (C.M. 205/90 - L. 40/98), al fine di facilitare il dialogo fra la cultura di origine e quella di accoglienza.

Relativamente al tema "inclusione degli allievi stranieri", ci sembra, infine, opportuno, menzionare due importanti riferimenti legislativi degli ultimi anni, ossia la Direttiva MIUR del 2012 e la Circolare MIUR n. 4233 del 2014.

1) *Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 – Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*: vengono fornite indicazioni organizzative sull'inclusione anche degli alunni che non siano certificabili né con disabilità, né con DSA, ma con difficoltà di apprendimento imputabili a svantaggio personale, familiare e socio-ambientale<sup>9</sup>.

2) *Circolare MIUR n. 4233 del 19 febbraio 2014 – Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*: si offrono indicazioni di percorsi operativi basati sulle migliori pratiche. Rispetto alla precedente versione del 2006, c'è l'introduzione del tema della scolarizzazione nel livello secondario superiore e la distinzione fra i bisogni degli alunni con cittadinanza non italiana di seconda generazione, e i bisogni degli alunni di nuovo arrivo. La padronanza della lingua italiana si rivela fondamentale, dato che le difficoltà linguistiche sono spesso alla base del fallimento scolastico, con conseguente abbandono precoce degli studi. In tal senso, è da incoraggiare l'iscrizione alle scuole dell'infanzia, in quanto il livello preprimario, favorendo la socializzazione, consente di apprendere quanto prima la lingua italiana<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Con il termine BES si intendono alunni con disabilità, alunni con DSA e alunni con svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.

<sup>10</sup> Ho potuto confermare la validità di tale tesi durante la mia quasi decennale esperienza di insegnamento della Lingua e Cultura Italiana come Lettrice MAE nei Dipartimenti di Romanistica delle università

Si raccomandano, inoltre, iniziative formative per i docenti e per i dirigenti scolastici, al fine di acquisire competenze di tipo organizzativo, ma anche per fornire strumenti di metodologia didattica per la scolarizzazione degli studenti stranieri e lo sviluppo dell'educazione interculturale.

### 3.1. *Individualizzazione e personalizzazione dei percorsi scolastici per l'integrazione degli studenti stranieri*

L'Italia ha optato per un modello scolastico inclusivo con conseguente valorizzazione delle differenze: dal 1977 nel nostro Paese non sono previste "classi speciali" di nessun tipo, per cui tutti gli studenti, stranieri compresi, vengono inseriti direttamente nelle classi assieme ai coetanei, con l'obiettivo di una piena integrazione nella scuola.

Dal punto di vista educativo, non solo "le diversità", ma anche le potenzialità formative connesse alle diversità servono a costruire e incrementare le conoscenze.

A tal proposito, gli studiosi sono concordi nell'attribuire agli strumenti dell'individualizzazione e della personalizzazione un ruolo prioritario per il conseguimento dell'integrazione scolastica degli alunni stranieri.

Mentre la prima si prefigge «il raggiungimento di standard minimi comuni», o «delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento» (Baldacci, 2006: 11), la seconda mira a «un adattamento degli obiettivi di apprendimento [secondo i] bisogni specifici dell'apprendente»<sup>11</sup>, ricorrendo a «strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive» (Baldacci, 2006: 11).

Per identificare il modello di individualizzazione più idoneo per l'integrazione degli alunni stranieri, bisogna partire dai loro particolari bisogni e dagli obiettivi che si intendono perseguire.

L'acquisizione della lingua italiana come "lingua per comunicare" e "lingua dello studio" diventa, pertanto, prerequisito irrinunciabile sia per l'inclusione sociale sia per il successo scolastico, raggiungibile, soprattutto ai livelli più alti di scolarità, tramite l'apprendimento di conoscenze e competenze relative alle differenti discipline.

È ovvio che, rispetto ai coetanei italiani, un alunno straniero sarà, per ragioni linguistiche, svantaggiato, il che comporta possibili rischi di abbandono, demotivazione e percorsi d'istruzione al di sotto delle effettive capacità.

Per tale motivo, Valgimigli (2008)<sup>12</sup> si dimostra "critica" rispetto all'individualizzazione dell'insegnamento come diversificazione delle strategie didattiche per il conseguimento degli obiettivi standard minimi, mentre evidenzia l'importanza della personalizzazione capace «di un[ire] in maniera più diretta il binomio obiettivo/apprendente, slegandolo da quello di standard minimo»:

La personalizzazione, inoltre, prevedendo percorsi didattici diversificati per raggiungere obiettivi personali, può garantire, anche ai ragazzi stranieri appena arrivati, l'esercizio, fin dal primo momento, delle competenze personali, ad esempio attraverso la possibilità di frequentare, per un maggior

tedesche di Kassel e Trier, in cui nell'ultimo decennio si registra una progressiva presenza di oriundi italiani di II e III generazione.

<sup>11</sup> Cfr. anche Valgimigli, 2008.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

numero di ore, lezioni in cui vengono valorizzati mezzi espressivi alternativi alla lingua italiana, come disegno, musica, lingue straniere, educazione motoria, con ricadute positive sul proprio senso di autoefficacia e motivazione<sup>13</sup>.

Relativamente agli interventi linguistici specifici per l'acquisizione della lingua italiana da parte degli allievi stranieri, si ripropone, invece, il modello indicato da Bettinelli (2013), sulla base dei bisogni linguistici connessi alle diverse fasi di apprendimento<sup>14</sup>.

Nella prima fase di avvio (livello A0/A1), di durata variabile a seconda delle caratteristiche degli alunni, l'allievo dovrebbe aver la possibilità di frequentare un laboratorio linguistico per alcune ore settimanali o di essere comunque supportato in modo sistematico e continuativo.

In questo primo stadio, essenziale per porre le basi per la comunicazione quotidiana, Bettinelli consiglia un approccio "figurativo e didascalico" alle discipline<sup>15</sup>. In classe l'allievo straniero avrà ovviamente bisogno di interventi individualizzati per poter partecipare, a suo modo, al curriculum comune.

Nella seconda fase (livello A2-B1), in cui verranno forniti gli strumenti per l'italiano dello studio, Bettinelli esorta alla selezione e riduzione dei contenuti disciplinari, presentando "testi semplici ad alta comprensibilità" e servendosi anche di glossari in L1<sup>16</sup>.

In questo secondo momento, si può ricorrere a moduli laboratoriali, ossia a blocchi di interventi su tematiche e argomenti specifici (linguistici e/o disciplinari); da incentivare anche la partecipazione ad attività di doposcuola, in cui l'alunno è seguito nel fare i compiti e nello studio.

Si tratta di dispositivi che sono validi anche durante il terzo livello (B2), quando l'alunno pare ormai in grado di comunicare, leggere e scrivere in italiano e può partecipare al curriculum comune, anche se Bettinelli suggerisce comunque di adottare "testi facilitati" per lo studio delle discipline<sup>17</sup>. In questo periodo l'individualizzazione dell'insegnamento dovrà focalizzarsi sulle difficoltà della lingua scritta dello studio, cercando di non dare nulla per scontato nella comprensione dei significati.

In merito agli strumenti per l'individualizzazione, la normativa lascia ampia libertà decisionale e attuativa alle scuole: il POF, il Protocollo di Accoglienza degli alunni stranieri, il Piano Educativo Individualizzato/Personalizzato, l'Unità di Apprendimento/Didattica, il Portfolio, il Certificato di competenze, il Tutor ne costituiscono i principali riferimenti.

Il *Piano Educativo Personalizzato/Individualizzato*, ispirato al documento previsto dalla Legge 104/92 per gli alunni disabili, rappresenta il documento di programmazione preventiva riferito all'alunno straniero per la realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione. Può essere suddiviso in tre sezioni principali: il profilo dell'alunno, la programmazione comune e disciplinare, la valutazione.

È opportuno sottolineare la complessità, le potenzialità dello studente e i modi con cui gli insegnamenti possono essere sviluppati, ad esempio valorizzando il plurilinguismo all'interno delle attività di classe e di istituto e mettendo in atto un sistema per il riconoscimento dei crediti oltre che dei debiti<sup>18</sup>.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Cfr. Bettinelli, 2013.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> Cfr. Valgimigli, 2008.

Particolare attenzione va dedicata alla descrizione completa del profilo dell'allievo straniero in ingresso per evitare, se non si tengono presenti anche gli aspetti affettivo/relazionali oltre a quelli cognitivi, il rischio che venga negata a scuola la sua "identità plurale".

L'*Unità di Apprendimento* è un altro strumento di programmazione che può essere utilizzato ai fini dell'individualizzazione dell'insegnamento in classi plurilingue e plurilivello. Può essere individuale e/o a gruppi di livello; è pensata appositamente per gli alunni stranieri attraverso la progettazione di attività stratificate e differenziate<sup>19</sup>.

Per quanto riguarda la valutazione, il *Portfolio*, inteso come raccolta di elaborati, osservazioni, registrazioni e riflessioni, documenta il percorso educativo e il processo di apprendimento dei singoli allievi, consentendo di monitorare gli stadi dell'interlingua nell'acquisizione dell'italiano L2 e i momenti in cui è opportuno introdurre concetti nuovi<sup>20</sup>.

Il D.lgs. n. 59/2004 e il D.P.R. n. 275/1999 prevedono, al termine del primo ciclo di istruzione, contestualmente al diploma, il rilascio da parte delle scuole di un *Certificato di competenze*, di fondamentale importanza per il processo di riconoscimento dell'identità plurale e dell'accoglienza degli allievi stranieri, con l'obiettivo di evidenziare le competenze individuali, ossia il "saper fare", rimuovendo gli ostacoli linguistici che possono contribuire a mascherarle<sup>21</sup>.

Rilevante anche la figura del *Tutor*, preferibilmente interno al Consiglio della Classe in cui è inserito l'alunno straniero, eventualmente affiancato all'inizio da un mediatore culturale. Si può inoltre pensare a una *tutorship* tra pari, affidata a un coetaneo italiano o straniero, per favorire le relazioni amicali e i processi di apprendimento attraverso il *modelling* su soggetti positivi<sup>22</sup>.

Nelle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* non compaiono riferimenti ad alcun strumento di attuazione, ma ci si può basare sulla Legge 104/92 (per l'inserimento degli allievi disabili), fondamentale per la sperimentazione di metodologie e strumenti legati all'individualizzazione dell'insegnamento, nonché sulla Legge n.53/2003 e le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Individualizzati* che rinviano, per l'estensione dell'individualizzazione a tutti gli studenti, ai già citati e sopra esplicitati strumenti.

#### 4. PEDAGOGIA INCLUSIVA PER LA CORRETTA GESTIONE DI CLASSI SEMPRE PIÙ COMPLESSE

L'educazione socio-affettiva degli studenti si esplicita soprattutto attraverso il clima di classe e i processi di comunicazione/interazione che si instaurano tra docenti/studenti e all'interno del gruppo dei pari<sup>23</sup>.

Una delle finalità primarie della funzione docente, oltre allo sviluppo degli obiettivi cognitivi, è favorire relazioni positive a livello interpersonale e di gruppo.

Ciò comporta una capacità da parte del docente di gestire il gruppo/classe e le dinamiche che lo attraversano, tramite la comprensione e il riconoscimento delle emozioni (incluse quelle spiacevoli), ma anche favorendo "azioni costruttive".

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> <https://www.tecnicadellascuola.it>. Problematiche relazionali e gestione della classe. Metodi e strategie.

Alla base, un'educazione socio-affettiva che mira al raggiungimento dell'autostima da parte dei discenti, con il conseguente miglioramento delle competenze relazionali, comunicative, sociali, oltre all'impiego della creatività nella risoluzione di problemi. In tal modo, si perviene alla consapevolezza che il gruppo può essere il luogo, in cui sperimentare quei valori di solidarietà, libertà, giustizia, rispetto per l'altro<sup>24</sup>, importanti non solo nel contesto personale e scolastico, ma anche in quello sociale e professionale.

Quest'approccio, testato e verificato scientificamente sia nei paesi anglosassoni sia in Italia, si basa sulle teorie della Psicologia umanistica e della Psicologia di Comunità, che partendo dal presupposto che ciascun individuo, grazie allo sviluppo delle proprie potenzialità, può "diventare nel miglior modo possibile, ciò che può essere", non disdegnano, tuttavia, il ruolo del gruppo nella costruzione di contesti d'apprendimento.

In ambito scolastico, ciò si esplica nella cosiddetta "didattica delle emozioni", fondata sui principi dell'educazione emotiva già individuati nel 1990 da Goleman<sup>25</sup>, per cui la conoscenza e la gestione delle emozioni proprie e altrui consentono di affrontare con successo livelli anche elevati di stress, di conflitto e di frustrazione.

Questo metodo risulta particolarmente efficace per promuovere benessere in classe attraverso lo sviluppo di quattro specifiche competenze: empatia, autoregolazione, autoefficacia e autostima, fondamentali per uno sviluppo sano, equilibrato e improntato all'autonomia.

Per la gestione di classi complesse, che prevedono l'inclusione e l'integrazione di tutti gli allievi – compresi coloro con un diverso *background* culturale e linguistico –, possiamo ricorrere agli strumenti della pedagogia inclusiva, con metodologie e strategie di apprendimento cooperativo<sup>26</sup> (*peer education, problem solving*, didattica laboratoriale). In tal modo, gli allievi, grazie ai lavori di gruppo, riescono a sviluppare abilità cognitive e sociali, sollecitando la riflessione meta-cognitiva e il processo di autovalutazione in un clima di collaborazione, fiducia e rispetto reciproco<sup>27</sup>.

Alla base della pedagogia inclusiva troviamo i concetti di inserimento, integrazione e inclusione:

- *inserimento* di alunni con disabilità nelle scuole comuni e relativa accoglienza nella scuola di tutti;
- *integrazione* a livello organizzativo e didattico, affinché la scuola possa diventare capace di accoglienza, nel rispetto degli stili e dei tempi e ritmi di apprendimento di tutti;
- *inclusione* come capacità di accogliere tutte le diversità, rimodulando le scelte organizzative, progettuali, metodologiche didattiche e logistiche, anche tramite collaborazioni e alleanze tra scuola, famiglia, servizi, istituzioni di vario tipo, associazionismo, mondo del lavoro in una fitta rete di solidarietà.

L'inclusione diventa, pertanto, un paradigma pedagogico, secondo il quale l'accoglienza non è condizionata dalla disponibilità della maggioranza a integrare una minoranza, ma scaturisce dal riconoscimento del comune diritto alla/e diversità, così che è l'eterogeneità a divenire normalità.

Nell'ambito della scuola primaria, la pedagogia inclusiva si esplica attraverso l'adozione di una didattica ludica e laboratoriale<sup>28</sup>, fondata sulla libera esplorazione e

<sup>24</sup> Cfr. Luchetti, 2014/2015.

<sup>25</sup> Cfr. Goleman, 1996.

<sup>26</sup> Cfr. <https://didatticapersuasiva.com/category/didattica/>;  
<https://didatticapersuasiva.com/didattica/che-cosa-e-il-piano-annuale-per-linclusivita-pai>.

<sup>27</sup> Morselli: *gestione della classe e problematiche relazionali*.

<sup>28</sup> Cfr. Semplici, 2015.

sulla ricerca, sulla base dell'intrinseca relazione tra gioco e lingua, essendo il gioco essenziale per lo sviluppo cognitivo e per rafforzare l'apprendimento.

Diverse le tipologie di gioco che si possono adottare: dai giochi di movimento (fare azioni, mimare) a quelli di memoria (indovinelli, filastrocche, canzoni), dai giochi di esercizio (catene, storie o descrizioni) a quelli simbolici (burattini, maschere)<sup>29</sup>.

Per il coinvolgimento totale degli allievi si preferisce ricorrere a metodi umanistico-affettivi (ad es. il *Total Physical Response* di Asher e la *Suggestopedia* di Lozanov) e ad approcci cooperativi attraverso l'attivazione di laboratori grafico-pittorici, ludici, teatrali, musicali, di psicomotricità e di espressione corporea. In tal modo, si promuovono lo sviluppo armonico del corpo, l'educazione alla salute e ad una corretta alimentazione, ma anche la conoscenza di sé e dell'altro, nonché l'acquisizione della competenza linguistica e comunicativa<sup>30</sup>.

Il metodo cooperativo del *Project Work* è, invece, particolarmente consigliato per i bambini e viene impiegato in contesti di apprendimento non omogeneo, in cui la lingua diventa lo strumento per interagire con il mondo reale; privilegia il contenuto alla forma e prevede la realizzazione di un progetto comune attraverso l'esecuzione di una serie di compiti (*tasks*), con competenze e abilità di diverso genere e graduate su differenti livelli di competenza e abilità<sup>31</sup>.

## 5. ALCUNE PRATICHE DIDATTICHE PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

I laboratori di formazione, tenuti dalla scrivente, sono stati suddivisi in due parti: nella prima, attraverso il ricorso al C.L., sono stati enucleati gli argomenti che si intendevano tematizzare durante il seminario<sup>32</sup>, già illustrati nel presente contributo; nella seconda, si cercavano, invece, di condividere, sempre tramite il C.L., alcune possibili attività didattiche per allievi con cittadinanza non italiana.

Qui di seguito ne riproponiamo alcune, come i laboratori di scrittura autobiografica e una U.D.A sulla gestualità.

I partecipanti ai corsi di formazione hanno particolarmente apprezzato l'attività sul "Nome" e l'U.D.A sulla gestualità, in quanto entrambe permettono una riflessione interculturale e un coinvolgimento trasversale di più discipline.

### 5.1. *Laboratori di scrittura autobiografica nella scuola primaria*

Nella costruzione di contesti di apprendimento cooperativo, la scrittura autobiografica assolve indubbiamente una rilevante funzione pedagogica<sup>33</sup>, in quanto mira all'inclusione di tutti gli allievi, dato che:

<sup>29</sup> Cfr. Luise, 2000.

<sup>30</sup> Cfr. Semplici, 2015.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> I corsisti sono stati suddivisi in quattro gruppi di quattro partecipanti con determinati ruoli (moderatore, segretario, relatore, scettico). Gli argomenti assegnati erano: 1) Cosa significano inclusione e il termine B.E.S; 2) Cosa significa integrazione in merito anche alla gestione della classe e agli approcci e alle metodologie cooperative; 3) Come si realizzano i suddetti argomenti dal punto di vista normativo e pratico nelle proprie classi; 4) Perché sono importanti l'inclusione e l'integrazione, così come il saper gestire la classe, impiegando metodologie cooperative?

<sup>33</sup> Cfr. Demetrio, 2003.



[l]a narrazione autobiografica [...] consente di creare nella classe condivisione e motivazione, di stabilire processi di reciprocità realmente inclusivi in cui anche gli alunni più fragili e problematici possono trovare un loro ruolo attivo in cui esprimersi, mettendo in gioco tutte le loro abilità. Nei contesti cooperativi basati sulla narrazione di sé è più facile rimuovere quegli ostacoli che generano nell'alunno senso di inadeguatezza, frustrazione e rabbia e così ostacolano l'apprendimento<sup>34</sup>.

Gli studenti, fortemente motivati, imparano a costruire storie, a raccontare e raccontarsi, attraverso un percorso personale di “memoria”, rielaborando narrativamente vissuti e ricordi; allo stesso tempo il raccontarsi diventa non solo espressione della propria identità, ma anche esperienza di comunicazione che facilita il raggiungimento della competenza narrativa<sup>35</sup>.

Per gli studenti con percorso migratorio, recuperare la memoria personale e familiare relativa alla propria storia migratoria è, inoltre, particolarmente importante, poiché promuove lo sviluppo della coscienza identitaria e la valorizzazione delle competenze multiculturali e multilingue. Per tale motivo, il racconto autobiografico non può essere equiparato a un mero esercizio scolastico da sottoporre a valutazione quantitativa<sup>36</sup>.

Le tre attività di laboratorio, qui di seguito riportate e sperimentate in una classe terza di scuola primaria, sono state estrapolate, anche se con alcune modifiche, da Silvestri (2010). Dopo l'attività laboratoriale è basilare l'aspetto della “restituzione”.

### 1) *Il Nome*<sup>37</sup>

Per ogni persona il nome è essenziale, in quanto concorre a determinare legami di appartenenza a una certa comunità. Conoscere la storia della scelta del proprio nome, il suo significato, è espressione di cura di sé, ma anche riappropriazione di aspetti del passato che ci appartengono fortemente.

Dal punto di vista didattico, si potrebbero organizzare percorsi interdisciplinari, partendo dalla mitologia dei nomi, delle tradizioni popolari, dell'uso di certi nomi in relazione a determinati periodi storici. L'ambito geografico si presta, invece, per le ricerche sull'attribuzione dei nomi – a seconda delle zone –, spesso collegati a personaggi storici o popolari originari del luogo.

Nelle classi in cui sono presenti alunni provenienti da altre culture, sarebbe auspicabile pianificare attività interculturali, ricercando i significati letterali e le tradizioni delle zone di rispettiva provenienza.

Qui di seguito alcune domande rivolte ai bambini, dopo che questi ultimi ne avevano prima discusso in famiglia:

- chi ha scelto il tuo nome?
- perché è stato scelto proprio quel nome?
- conosci il suo significato?
- ti sarebbe piaciuto avere un altro nome?
- quale? perché?

<sup>34</sup> Bruni, Pegoraro: <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/rubriche/laboratorio-storytelling/introduzione.html>.

<sup>35</sup> Cfr. Tussi: [www.funzioniobiettivo.it/glossadid/didattica\\_autobiografica.htm](http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/didattica_autobiografica.htm), così come Campanale (in stampa).

<sup>36</sup> Campanale (in stampa).

<sup>37</sup> L'attività è stata tratta da Farello, Bianchi (2001).

## 2) *La prima volta che...*

In classe si ascoltano canzoni legate in modo particolare all'infanzia: ninne nanne, musiche dei carillon della "buona notte"; i bambini cantano alcune canzoncine imparate alla scuola materna. Si parla delle cose che i bambini facevano (e faceva l'insegnante) da piccoli, i giochi a casa degli amici, al parco, quando avevano fatto delle gite alla scuola materna...

Si consegna il questionario qui riprodotto<sup>38</sup>:

*Se penso ... ricordo .... la prima volta che ...*

- Sono stato a giocare a casa da un amico...
- Ho voluto bene a qualcuno...
- Mi sono sentito felice...
- Ho provato dolore...
- Ho pensato a una cosa importante...
- È stato ingiusto...
- Ho visto una cosa che poi ho sempre ricordato...
- Ho giocato (a che cosa, con chi)...
- Ho imparato qualcosa di utile...

## 3) *Ricordo con i sensi*

Un altro questionario riguarda il ricordo degli odori, dei sapori, della cose viste, ascoltate, toccate<sup>39</sup>:

*Sapori ... odori .... suoni ... anche loro sono ricordi!!!*

- Mi ricordo di aver assaggiato...
- Mi ricordo quell'odore...
- Mi ricordo quel profumo...
- Mi ricordo quella puzza...
- Mi ricordo di aver toccato...
- Mi ricordo di aver sfiorato...
- Mi ricordo di aver sentito...
- Mi ricordo di aver ascoltato...
- Mi ricordo di aver visto...

## 5.2. *Analisi di alcuni gesti in prospettiva interculturale: esemplificazione di un'unità didattica di apprendimento*<sup>40</sup>

L'analisi della dimensione pragmatica della comunicazione è fondamentale soprattutto nell'ambito dell'educazione linguistica dell'italiano L2<sup>41</sup>, in quanto i gesti

<sup>38</sup> L'attività è stata tratta, anche se in parte modificata, da Demetrio, 1999.

<sup>39</sup> *Ibidem*.

<sup>40</sup> Ho presentato una simile U.D.A. alla conclusione del Corso Pilota relativo al "Progetto nazionale Italiano L2: lingua di contatto, lingua di culture", organizzato nell'a.sc. 2005-2006 dall'Ufficio Scol. Reg. Veneto e dall'Università Ca' Foscari di Venezia, dopo averla personalmente sperimentata con successo nell'a.sc. 2005-2006 in Italia in un corso di italiano L2 con allieve straniere adulte di diversa nazionalità, durante la mia attività d'insegnamento dell'italiano L2 al Corso Sirio dell'I.T.T. Mazzotti di Treviso. Nell'U.D.A. originale erano presenti alcuni gesti italiani molto conosciuti, ma ritenuti offensivi, che sono stati volutamente evitati in questa sede, trattandosi di bambini. Cfr. anche Campanale, 2020.

«possono precedere, sostituire, accompagnare» determinate espressioni linguistiche attribuendo loro un significato aggiuntivo o addirittura contrario<sup>42</sup>.

*Durata:* quattro ore.

*Obiettivi:* esercitare le abilità pragma-comunicative, rinforzando indirettamente sia alcuni aspetti grammaticali, sia ampliando il patrimonio lessicale; riflettere sull'importanza della comunicazione non verbale nella lingua e cultura italiana; riflettere, a livello interculturale, sulla conoscenza e valore della diversità.

*Strutturazione U.D.A*

**I<sup>a</sup> ora:** gli studenti stranieri devono mimare ai compagni, allontanando gli italiani, i gesti selezionati; la classe annota su un foglio il numero del gesto mimato e il possibile significato. Successivamente, gli stessi gesti, nello stesso ordine, vengono mimati anche dagli italiani. A conclusione dell'ora si annotano analogie e differenze tra la prima e la seconda versione.

Elenco gesti<sup>43</sup>

1. Aspetta
2. Cosa vuoi???
3. Furbo
4. Ho fame
5. Ok
6. Sei pazzo???
7. Silenzio
8. Stanno insieme
9. Taglia corto
10. Testa dura
11. Tempo scaduto (*time out*)
12. Voglio bere

**II<sup>a</sup> ora:** è stato chiesto ai corsisti di lavorare in gruppo, utilizzando una griglia già predisposta. Precedentemente, si era discusso sui risultati dei giochi del mimo, evidenziando che alcuni gesti erano stati subito recepiti senza difficoltà, trattandosi di segni “internazionali”, altri erano simili in entrambe le culture e altri, ancora, erano “tipicamente” italiani e possono essere sconosciuti agli stranieri che non sono nati e cresciuti in Italia. In questo caso, gli italiani ne hanno spiegato uso, significato e talvolta anche origine. Durante l'elaborazione della suddetta tabella, i gruppi hanno ripetuto i gesti e discusso in italiano sulla corretta collocazione dei segni nella Tabella 1:

<sup>41</sup> Campanale, 2020.

<sup>42</sup> Diadori, 2000.

<sup>43</sup> <https://www.italy.it/gesti-degli-italiani>.

Tabella 1.

Gesti internazionali	Gesti offensivi	Gesti tipicamente italiani
		Testa dura
Silenzio	Sei pazzo	Furbo
Ho fame		Sei pazzo
Ok		
Time out		
Aspetta		Cosa vuoi
Voglio bere		Taglia corto
		Stanno insieme

**III<sup>a</sup> ora:** discussione in plenaria sui risultati della tabella per far emergere eventuali differenze interculturali onde evitare spiacevoli malintesi. Sono particolarmente “rischiosi” i gesti “omomorfi” che hanno significati non solo diversi, ma addirittura opposti da una cultura all'altra e che, di conseguenza, «possono indurre errate interpretazioni e provocare fraintendimenti»<sup>44</sup>.

L'osservazione dell'espressione del volto o il tono della voce può, invece, essere di aiuto per cercare di comprendere il significato di alcuni gesti non conosciuti.

**IV<sup>a</sup> ora:** discussione conclusiva in plenaria sulle esperienze raccolte e su quanto sia importante conoscere non solo la lingua, ma anche la cultura, le tradizioni, il linguaggio non verbale dell'altro paese.

La mancata conoscenza dei parametri culturali è, infatti, spesso causa di errori di comprensione e di comunicazione<sup>45</sup> e può determinare la rottura di rapporti d'affari o interpersonali con il conseguente insorgere di pregiudizi e stereotipi.

Inoltre, un errore paralinguistico risulta, a volte, più grave di un errore linguistico, in quanto da parte di uno straniero si tollera l'uso errato della grammatica, ma si dà per scontata la conoscenza dei simboli e delle tradizioni dell'altra cultura.

## 5. CONCLUSIONI

Dalle informazioni desunte dai laboratori di formazione tenuti dalla scrivente, è emerso che in tutte le classi dei corsisti sono presenti diversi allievi di cittadinanza non italiana, provenienti soprattutto dall'Europa dell'Est (Macedonia), dal Nord Africa (Marocco) e dalla Cina.

Si tratta principalmente di bambini di seconda generazione, nati in Italia, ma anche di nuovi arrivi in seguito a ricongiungimenti familiari, che alcune volte manifestano difficoltà linguistiche, ma anche di integrazione. I cinesi, anche se nati in Italia, risultano essere il gruppo meno integrato e che presenta maggiori problemi linguistici.

In merito all'esito dei percorsi formativi, si è potuto constatare che la maggior parte dei partecipanti ha dimostrato di possedere buone conoscenze dei contenuti e delle metodologie relativi all'inclusione (alcuni erano già in possesso di specializzazione come insegnanti di sostegno). Hanno, inoltre, partecipato con interesse ed entusiasmo

<sup>44</sup> Diadori, 2013.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

soprattutto alle attività di *Cooperative Learning*, contenti di poter rielaborare quanto appreso, oltre a condividere con altri colleghi esperienze e difficoltà, così come le strategie impiegate per risolverle.

Grazie alle attività dei laboratori, i docenti coinvolti hanno meglio compreso l'importanza di sviluppare a scuola, fin dall'inizio, tramite l'adozione di una didattica ludica e laboratoriale e di approcci umanistico-affettivi, attività di educazione interculturale a livello trasversale. In tal modo, gli allievi con cittadinanza non italiana possano fare valere non solo le proprie competenze linguistiche, ma anche quelle motorie (balli), musicali (canti), pittoriche (disegni) o manuali (ricette), non trascurando, allo stesso tempo, le loro famiglie, in nome dell'integrazione e della prevenzione del razzismo e della xenofobia.

Per tutti questi motivi, diventa fondamentale a scuola differenziare i percorsi, ma anche riconoscere e valorizzare le alterità, partendo già dalla scuola dell'infanzia, la cui frequenza si rivela imprescindibile per la socializzazione e l'apprendimento della lingua italiana.

Pertanto, anche nella Provincia di Treviso, è essenziale organizzare regolarmente percorsi formativi anche sulle suddette tematiche (inclusione e diversità), per supportare soprattutto il personale docente di nuovo ingresso nella sua difficile azione educativa in una società sempre più complessa e multiculturale.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci M. (2006), "Personalizzazione e individualizzazione", in *Innovazione educativa*, 6, 6, pp. 11-14.
- Bettinelli G. (2013), "Gli alunni stranieri "sono BES"?", in *Sesamo*: <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/gli-alunni-stranieri-sono-bes/>.
- Campanale L. (2020), "Il valore inclusivo della comunicazione non verbale nell'insegnamento dell'italiano all'estero: esperienze didattiche nelle università tedesche con studenti oriundi italiani", in Pirvu E. (a cura di), *Lingua e letteratura italiana nel presente e nella storia*. Atti del X Convegno internazionale di italianistica dell'Università di Craiova, 14-15 settembre 2018, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 239-252.
- Campanale L. (in stampa), "Laboratori di scrittura autobiografica con studenti oriundi italiani nelle università tedesche: il resoconto di un'esperienza", in Grassi R. (a cura di), *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*. Collana CIS, vol. III, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 269-280.
- Demetrio D. (1999), *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Guerini e Associati, Milano.
- Demetrio D. (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari.
- Diadori P. (2000), *Comunicazione non verbale nell'insegnamento dell'italiano a stranieri in prospettiva interculturale*: <http://www.siena-art.com/diadori/testi/08dnt.pdf>.
- Diadori P. (2003<sup>4</sup>), *Senza parole. 100 gesti degli Italiani*, Bonacci Editore, Roma.
- Diadori P. (2013), *Gestualità e didattica della seconda lingua: questioni interculturali*: [file:///C:/Users/Utente-XB/Desktop/08iGESTI\(diadori\).pdf](file:///C:/Users/Utente-XB/Desktop/08iGESTI(diadori).pdf).

- Farello P., Bianchi F. (2001), *Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé*, Erickson, Trento.
- Goleman, D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Luchetti M. C. (2014/2015), *Educazione socioaffettiva*, Direzione Didattica "G. Mazzini": [educazione socioaffettiva - dd mazzini](#).
- Luise M. C. (2000), "L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera a bambini", in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di Italiano per Stranieri*, Bonacci Editore, Roma, pp. 173-186.
- Luise M. C. (a cura di) (2003), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi. Lingua e culture d'origine*, Vol. 2, Guerra Edizioni, Perugia.
- Mochi A. (2017), "L'integrazione degli alunni immigrati in Italia e in altri paesi a confronto per un futuro studio europeo", in *Eurydice*, Indire, Firenze:  
<http://eurydice.indire.it/lintegrazione-degli-alunni-immigrati-nelle-scuole-deuropa/>.
- Semplici S. (2015), "Insegnare italiano L2 a bambini", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, pp. 172-181.
- Silvestri S. (2010), *Maestra, giochiamo con i ricordi? L'autobiografia nella scuola primaria: un percorso di laboratorio autobiografico*, Tesi finale in Counselling Scolastico, Université Européenne JeanMonnet, Istituto MEME, Modena:  
<http://www.icscastelfocognano.gov.it/joomla/attachments/article/76/Silvestri-2010.pdf>.
- Valgimigli R. (2008), "La didattica individualizzata per gli alunni stranieri: modelli e strumenti", in *Laboratorio Itals*, 11:  
<https://www.itals.it/la-didattica-individualizzata-gli-alunni-stranieri-modelli-e-strumenti>.
- Tussi L.(s.d.) *La didattica autobiografica*:  
[www.funzioniobiettivo.it/glossadid/didattica\\_autobiografica.htm](http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/didattica_autobiografica.htm).

## SITOGRAFIA

- <https://www.cislveneto.it/Notizie/Scuola.-Veneto-oltre-il-10-degli-alunni-sono-stranieri>
- <https://didatticapersuasiva.com/didattica/didattica-laboratoriale>.
- [www.ic-casati.gov.it/wp-content/uploads/GESTIONE\\_CLASSE-Morselli.pdf](http://www.ic-casati.gov.it/wp-content/uploads/GESTIONE_CLASSE-Morselli.pdf).
- <https://www.itals.it/gesti-degli-italiani>
- <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus300317>.
- <http://www.itals.it/materiali-la-didattica>.
- <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano.html>.
- <https://it.pearson.com/istituzioni/scolastiche/inclusione-bes/normativa-bes.html>.
- [www.tecnicadellascuola.it](http://www.tecnicadellascuola.it). Problematiche relazionali e gestione della classe. Metodi e strategie