



Il curriculum nel tempo della pluralità

di Graziella Favaro

Immagini eloquenti di scuola inclusiva

Ci sono delle immagini che, più di tante parole, riescono a descrivere con efficacia la scuola italiana di oggi, a renderne evidenti le storie di coloro che la abitano e a portare in primo piano i cambiamenti che l'attraversano.

La prima immagine che scegliamo è un'istantanea che ha la data del 17 marzo 2011, giorno del "compleanno" dell'Italia e che riprende due bambine della scuola primaria di Lonigo intente a compiere la cerimonia dell'alzabandiera davanti a tutti i loro compagni e insegnanti. Una è italiana e autoctona, l'altra è una bambina ghanese, nata qui, futura cittadina italiana, figlia di un operaio che lavora nelle concerie della zona.

Cambiamo città: siamo al Quirinale e, davanti al presidente della Repubblica, sono convocati quel giorno i migliori alunni della scuola italiana, individuati nelle diverse regioni e città. La delegazione della Liguria è rappresentata da Amal Sadki, allieva tredicenne della scuola media di Taggia, di nazionalità marocchina, arrivata in Italia a quattro anni e figlia di un pizzaiolo e di una casalinga. A Mario Calabresi che l'ha intervistata e che ha scritto la sua storia (in *Cosa tiene accese le stelle*), Amal racconta di studiare tre o quattro ore al giorno e confida di voler fare da grande la chirurga o la psicologa. "Credo nella gente che prova a farcela", dice la ragazza.

Sono fotogrammi eloquenti di una scuola italiana che celebra se stessa, la propria storia e la nostra lingua, e lo fa contando sulla creatività, i talenti e la partecipazione di tutti: alunni autoctoni e stranieri, "vecchi" e "nuovi" cittadini.

Esempi di criticità

Altre immagini, recenti, affiancano i ritratti d'inclusione sopra descritti e propongono invece storie con una fine meno lieta.

In una di queste vi è Ruda, la cui famiglia proviene dal Bangla Desh, e che è stata bocciata a sette anni alla fine della prima classe della primaria perché non ha imparato a leggere e scrivere e anche nella comunicazione orale ha grandissime difficoltà. In

classe la bambina sta per lo più in silenzio, in una condizione di mutismo/difesa che rispecchia la medesima situazione d'isolamento e nostalgia che vive la madre, giunta da poco in Italia insieme alla figlia per ricongiungimento familiare.

Nella seconda immagine vi è Nafiz, un ragazzo pakistano che non è stato ammesso per la seconda volta all'esame di terza media a causa delle sue difficoltà linguistiche, benché abbia già due anni in più dei suoi compagni.

Se le prime immagini hanno il segno dell'inclusione e mostrano in primo piano il volto dei futuri cittadini, mescolati agli altri e alle storie di noi tutti, le ultime due istantanee esprimono alcune criticità. Vi è innanzi tutto il vissuto di solitudine che i bambini e i ragazzi stranieri sperimentano di fronte alle sfide e ai compiti ardui e cruciali che devono affrontare. Ma si evidenzia anche il cammino che la scuola italiana deve ancora compiere per diventare davvero inclusiva e accompagnare tutti e ciascuno lungo la strada dell'apprendimento e della buona integrazione. Nessuno escluso.

Indicazioni e scuola oggi

Abbiamo voluto aprire le note sulle Indicazioni nazionali con questi ritratti variegati e contrastati di chi abita la nostra scuola perché il documento sul curriculum si colloca oggi in un tempo e in un contesto fatto di luci e di ombre, di eccellenze e di fatiche, di attenzioni mirate e di alcuni preoccupanti segnali di disuguaglianza.

La lettura e l'analisi partecipata delle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione rappresentano un'occasione importante per ripensare la scuola, le sue finalità e traguardi possibili. E anche per rendere esplicite le trasformazioni che sono nel frattempo intervenute nei volti e nelle storie di chi la abita e che abbiamo cercato di tratteggiare proponendo le immagini precedenti.

In particolare, il documento cerca di rispondere a due esigenze che sono oggi cruciali: da un lato, intende proporre in maniera esplicita un'idea di scuola adatta ai tempi e alle complessità, chiarendo l'approccio pedagogico comune e illuminando il



“fare” e le pratiche grazie ai principi e ai riferimenti comuni. Dall'altro lato, vuole rendere più omogenei e condivisi il cammino e le tappe dell'apprendimento e dell'insegnamento: descrivendo il “fare scuola”, attenuando i divari esistenti e ponendo in maniera chiara le strategie e i percorsi comuni.

Un curricolo verticale, inclusivo, interculturale

Le Indicazioni delineano un curricolo che vuole essere verticale, inclusivo, interculturale, attento allo “scenario” che muta e che si auspica basato su un “nuovo umanesimo e su una nuova cittadinanza”. Vi si legge infatti: *“La generalizzazione degli istituti comprensivi, che riuniscono scuola d'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, crea le condizioni perché si affermi una scuola unitaria di base che prenda in carico i bambini dall'età di tre anni e li guidi fino al termine del primo ciclo di istruzione...”*.

Si sottolinea l'importanza di un curricolo verticale dunque, che sappia delineare con gradualità scopi e abilità fra loro collegati, al fine di evitare le rigidità e i blocchi che oggi si continuano a registrare nei passaggi da una scuola all'altra, perfino all'interno dello stesso ciclo. Questa discontinuità è evidenziata, ad esempio, dai risultati scolastici (talvolta negativi) che gli alunni ottengono al termine della prima classe di ogni ordine di scuola, quando si manifestano le criticità più frequenti, come se il cammino di apprendimento dovesse sempre ripartire da capo fra cesure e ricominciamenti.

Si prefigura nel documento un curricolo *inclusivo*, quando si dichiara che *“la scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione della persona e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile”*. Il concetto d'inclusione inoltre non viene posto in astratto, ma deve riguardare “le persone che vivono qui e ora” e infatti ci si propone di *“valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente”* e si insiste sul fatto che *“le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza”*. Anche in questo caso, si tratta di una sottolineatura importante e necessaria, dal momento che oggi la scuola sembra avere talvolta difficoltà a fare davvero uguaglianza, a “praticare il pari”, per citare Erri De Luca.

Una tale concezione del curricolo si richiama inoltre al “modello” *interculturale*: insegna a conoscere e a gestire le differenze, a convivere fra uguali e di-

versi, a stabilire relazioni, mediazioni e scambi nel tempo della pluralità, nella consapevolezza di appartenere tutti alla stessa umanità, con uguali diritti, medesimi doveri, identico valore. Nelle Indicazioni si legge: *“l'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno”*. È una dichiarazione importante, che intende riaffermare il modello già esistente nella scuola. L'affermazione, tuttavia, sollecita una prima domanda: ma è davvero così? La scuola italiana ha già fatto proprio il modello interculturale?

In realtà, su questo tema, negli anni scorsi non sono stati realizzati piani di formazione dei docenti intenzionali, capillari e mirati. E, anche a causa di questa carenza, gli insegnanti neoassunti per più del 50% dichiarano di avere difficoltà a “gestire la molteplicità e le classi eterogenee”, secondo i dati raccolti da una recente ricerca della Fondazione Agnelli sui neoassunti che ha coinvolto circa 32.000 “nuovi” insegnanti.

Se queste sono le premesse e i principi, del tutto condivisibili, avviciniamoci ora a quelle parti delle Indicazioni nazionali che riguardano i due macro obiettivi dell'educazione interculturale e dell'inclusione scolastica dinnanzi all'eterogeneità – culturale, sociale, linguistica – sempre più visibile nelle scuole e nelle classi.

Una normale eterogeneità

Nella parte iniziale del documento, in cui la scuola viene vista e collocata nel “nuovo scenario”, si afferma che la domanda cruciale che la investe riguarda oggi sia “l'apprendimento” che “il saper stare al mondo”.

Ma stare in quale mondo? Un mondo che si è nel frattempo “ristretto” e allargato, mescolato e divenuto quasi privo di confini, ma che al tempo stesso si è anche irrigidito ed è diventato più distante e frammentato, disegnando un paesaggio sociale, culturale ed educativo plurale e attraversato quotidianamente dalla molteplicità.

Le Indicazioni riconoscono la situazione di fatto che una molteplicità di lingue e culture è entrata nella scuola. Vi si legge: *“Anche ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si confronta con la pluralità delle culture. Nel suo itinerario formativo ed esistenziale, lo studente si trova a interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria”*.



In seguito all'immigrazione, l'esperienza quotidiana della diversità e le forme e i segni della multiculturalità diffusa permeano da tempo gli spazi pubblici e privati delle nostre città, colorano le relazioni, indirizzano le scelte, abitano parole e linguaggi, trasformano riti e modi di comunicare. Le differenze, raccontate attraverso i volti delle persone e veicolate dalle loro storie e narrazioni, dimorano nelle case, nella quotidianità condivisa, nei ruoli comuni di chi è – insieme agli altri – bambino, alunno, adolescente, genitore, paziente, utente, cittadino... dovunque si collochi il suo luogo di nascita.

Le città multiculturali oggi sono dunque "laboratori" in fermento di convivenza fra diversi, territori in cui si sperimentano insieme sia la vicinanza affettiva ed esperienziale che la distanza, il timore e l'attrazione per il folklorico. Rappresentano, a un tempo, l'osmosi feconda e "normale" che si realizza spesso fra culture porose e "insature", ma registrano anche le paure annichilenti che non hanno bisogno di fatti o ragioni.

Se questa è la realtà di fatto e contraddittoria di comunità che si fanno sempre di più composite e plurali, in termini di rappresentazioni, relazioni e prassi, all'interno delle scuole siamo forse ancora alle soglie della consapevolezza.

Insegnare in contesti multiculturali

La scuola è al centro di questi cambiamenti, luogo di tutti e di ciascuno, in cui si rappresentano e si riproducono la comunità e il contesto in cui opera e se ne registrano le dinamiche e le interazioni, come il documento attesta: "... la presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti". L'immigrazione ha cambiato la scuola.

I luoghi educativi della formazione e le scuole sono stati, e continuano a essere, i primi e principali contesti pubblici a vivere il confronto con la diversità. In pochi anni le istituzioni educative hanno accolto – e continuano ad accogliere – un numero crescente di bambini e ragazzi stranieri, venuti da lontano o nati in Italia. Hanno imparato, in alcuni casi, ad ascoltare le aspettative e i messaggi, espliciti e impliciti, delle famiglie straniere e italiane, a fare i conti con le loro ansie, paure, attese, resistenze. Hanno sperimentato qua e là azioni innovative, volte a dare risposta a bisogni linguistici e didattici specifici, a conoscere almeno un po' la storia che fa da sfondo ai viaggi e alle migrazioni dei minori, a leggere nel loro silenzio il lavoro sorprendente dell'acquisizio-

ne del sapere e, talora, il disagio della nostalgia. Se l'immigrazione straniera – nessuno può più negarlo – ha cambiato profondamente la scuola così come ha cambiato la società, tuttavia una trasformazione così profonda e cruciale non è stata accompagnata e sostenuta finora, come abbiamo detto, da un altrettanto incisivo piano nazionale di formazione degli insegnanti e degli educatori. Sui significati e le pratiche dell'integrazione non vi sono state occasioni allargate e diffuse di presa di parola, approfondimento e scambio fra i docenti, ma la scuola ha piuttosto risposto di volta in volta alle urgenze, come se si dovesse ripristinare una presunta "normalità". Quando invece la normalità consiste e consisterà sempre di più nell'insegnare e nell'apprendere nelle classi eterogenee.

Anche per questo la situazione dell'integrazione degli alunni stranieri appare oggi ancora fortemente diversificata da città a città, da scuola a scuola; si presenta segnata dalla discrezionalità e spesso ancora dettata dall'emergenza. Vi è, per citare De Certeau, un vivace "brusio delle pratiche", che attende di diventare sistema, riferimento comune e prassi condivisa.

L'approccio seguito fino a ora

L'approccio maggiormente seguito e sperimentato per dare risposta alla pluralità dei bisogni e dei cammini scolastici si è finora orientato verso l'adozione di misure e la realizzazione di progetti *in favore* degli alunni immigrati o figli degli immigrati. Alcuni dispositivi – laboratori per l'insegnamento della nuova lingua, presenza di mediatori linguistico – culturali, strumenti e materiali per l'accoglienza – sono diventati nel frattempo quasi delle *routine*, da seguire o da richiedere.

Nella zona d'ombra sono tuttavia rimaste le attenzioni e la cura pedagogica delle trasformazioni in atto nella comunità, nel mondo dell'infanzia e dell'adolescenza, che incidono profondamente sul "clima" sociale, sui contesti, sulle relazioni e sui saperi. In altre parole, ci si è orientati spesso a rispondere a bisogni immediati, con un approccio spesso di tipo "compensatorio", volto a colmare carenze e lacune degli alunni stranieri più che a sostenere e seguire con cura le trasformazioni dei "luoghi comuni": l'appartenenza agli spazi di tutti, i modi dell'incontro e la prevenzione delle discriminazioni, le interazioni fra uguali e diversi e le reciproche rappresentazioni, l'integrazione e il riconoscimento dei saperi...



Un modello dato per scontato

Le Indicazioni nazionali cercano di andare oltre tale tipo di approccio e propongono finalità e traguardi per tutti gli alunni, italiani e stranieri, e per tutte le scuole, multiculturali o ancora monoculturali. Lo fanno, come abbiamo visto, riaffermando la validità del modello interculturale e, in questo modo, dandolo per scontato, richiamandosi implicitamente a documenti precedenti (tra questi, ad esempio, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR 2007) che si erano già espressi in tale direzione.

Lo fanno, insistendo soprattutto su alcune parole chiave, quali: riconoscimento, identità, differenze, interazione. Si legge, infatti: *“Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere”*.

Il documento prende dunque le distanze da una modalità di tipo assimilatorio, in cui le differenze vengono ignorate e rimosse, relegate nella sfera privata e di fatto svalorizzate. Ma si discosta anche dal modello multiculturale, nel quale le culture sono conosciute, celebrate e proposte nella loro “autonomia”, con il rischio di irrigidirle, fissarle nel tempo e produrre separatezza. Il modello interculturale invece, com'è noto, chiede a tutti di percorrere un cammino comune di scambio e di reciproco cambiamento, grazie alla relazione quotidiana, che è fatta di mediazioni e negoziazioni dalle due parti, cedimenti e guadagni, perdite e conquiste, conflitti e accordi, in un'interazione feconda che produce reciproche e continue ridefinizioni.

Le Indicazioni nazionali, così come sono oggi strutturate, rischiano tuttavia di mancare almeno in parte gli obiettivi che si sono prefigurati. In primo luogo perché vengono posti come già dati un modello e un paradigma (*“l'intercultura è già oggi il modello...”*) che la scuola nella sua totalità non ha ancora fatto propri, discussi, approfonditi e davvero adottati. Sarebbe invece necessario, per fare un passo avanti, riproporre l'approccio interculturale attualizzandolo rispetto alle dichiarazioni precedenti e collocandolo nella situazione reale di una scuola e di comunità diventate di fatto diffusamente multiculturali. In secondo luogo, un documento di tale portata rappresenta l'occasione per declinare l'educazione interculturale – dai tre ai quattordici

anni, dall'infanzia all'adolescenza – in maniera operativa, sulla base di parole/chiave comuni, contenuti curriculari definiti, attenzioni didattiche e traguardi espliciti. Se questo non viene fatto, l'intercultura rischia di continuare ad essere un “modello fantasma”, sempre dichiarato, ma che resta nei fatti indefinito ed evanescente, un termine *passerpartout* di volta in volta piegato alle necessità del momento e alle contingenze della situazione.

L'intercultura di “seconda generazione”

Vi è dunque oggi la necessità di definire un approccio comune, non dandolo per scontato ma sostanziandolo e rendendolo fattivo e praticabile. Altrimenti vi è il rischio di vanificare le intenzioni di apertura che stanno alla base del documento e di svuotare le parole del loro significato, allargando la distanza e lo scollamento che si registrano tra le retoriche e le pratiche.

Quando tutto è intercultura, si rischia che niente sia davvero interculturale: i significati si annacquano, si diluiscono e dilatano fino a diventare indeterminati e onnicomprensivi. Spesso le scuole oggi dichiarano di fare intercultura (e quindi un “progetto interculturale”) quando organizzano un laboratorio d'italiano L2 per apprendenti neoarrivati, quando si celebra il capodanno di un'altra comunità, quando si cerca di stabilire, più o meno efficacemente, una relazione con le famiglie immigrate, quando si traduce un avviso per i genitori in varie lingue... Si mescolano azioni ispirate dalla necessità immediata di comunicare, con quelle che devono dare risposta ai bisogni linguistici specifici degli alunni non italofoni, con eventi sporadici e casuali legati a una festa, una ricorrenza...

Il piano dei diritti dei minori, qualunque sia la loro provenienza, s'intreccia dunque con quello delle urgenze quotidiane e con quello delle idee e degli approcci pedagogici, sui quali non vi è stato ancora il tempo di una riflessione e di scelte consapevoli. Il rischio che si è già evidenziato in questi anni e che si corre ancora oggi è che anche questo richiamo al tema interculturale, solo accennato e invocato nelle Indicazioni nazionali, come abbiamo visto, resti una dichiarazione di principio che attende ancora una volta di essere interpretata, vivificata, resa prassi operativa e concreta. Nei saperi e nei metodi, nei contenuti e nelle discipline, nelle relazioni e nelle lingue, e anche nelle modalità di valutazione. La sfida che si pone oggi, nelle scuole multiculturali “di seconda generazione”, è quella di proporre *l'educazione interculturale davvero per tutti*, ridefi-



nendone i significati e distinguendola dai dispositivi e le azioni specifici per l'integrazione degli alunni stranieri.

Di fatto, un'integrazione "rallentata"

Una prima nota critica che può essere fatta alle Indicazioni nazionali è quella, come abbiamo visto, di porre il tema e l'orizzonte interculturale in maniera ancora non del tutto esplicitata, dando per scontato che le scelte del modello siano acquisite e che le consapevolezze pedagogiche e didattiche siano ormai diffuse.

Un'altra sottolineatura non può non riguardare la limitata attenzione dedicata alle domande e alle risposte che devono essere date alle istanze d'integrazione e di inclusione degli alunni stranieri, immigrati o figli di immigrati.

Si tratta certamente di un aspetto mirato e specifico nell'ambito del curriculum comune, ma non per questo marginale, dal momento che riguarda la grande maggioranza delle scuole e che assume importanza sempre maggiore in termini quantitativi assoluti e di incidenza percentuale. Nelle Indicazioni si legge: *"La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione. Favorisce inoltre, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce; a tal fine attiva risorse e iniziative mirate anche in collaborazione con gli enti locali e le altre agenzie educative del territorio"*.

L'integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri rappresenta uno dei pilastri del progetto di convivenza nella pluralità e attiene alla dimensione delle specificità, delle "azioni per": accogliere e orientare negli studi in maniera efficace; insegnare l'italiano a chi ancora non lo padroneggia; adattare il programma comune nella fase iniziale; valutare i progressi e le difficoltà, tenendo conto dei punti di partenza e della portata dei compiti richiesti...

Sono mosse e dispositivi che assumono tali intendimenti e si rivelano cruciali soprattutto nei confronti di coloro che hanno vissuto direttamente il viaggio di migrazione, i quali rappresentano oggi una quota importante, anche se in diminuzione, degli alunni "stranieri".

"Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze". Così si legge nelle Indicazioni nazionali. Anche in questo caso il documento sembra esprimere più un auspicio e un'esortazione ad agire che la necessità di governare e gestire la situazione di pluralità e la complessità dei bisogni educativi e dei cammini di apprendimento.

Ma quali sono le dinamiche dell'integrazione scolastica

dei bambini e di ragazzi stranieri che si possono oggi osservare, a fronte d'interventi a volte frammentati e sporadici e dunque non sempre adeguati, anche a causa della situazione delle scuole e della scarsità delle risorse? Se diamo uno sguardo ai percorsi d'inserimento scolastico dei minori che hanno un'origine migratoria, almeno cinque sono le criticità che si osservano e che sono rese evidenti anche dai dati nazionali raccolti e commentati da MIUR-ISMU nel 2011 (www.istruzione.it):

1. *le difficoltà di accoglienza nella scuola*: una parte dei ragazzi stranieri, bambini e adolescenti neo arrivati, si "disperde" e non viene inserita nella scuola subito dopo l'arrivo, oppure trascorre un lasso di tempo considerevole fra il momento del ricongiungimento familiare e quello dell'ingresso nella classe;
2. *il ritardo scolastico*: gran parte degli alunni stranieri viene inserita al momento dell'arrivo in Italia in un classe non corrispondente all'età anagrafica, registrando così un ritardo scolastico, rispetto ai coetanei, di uno, due o più anni;
3. *l'insuccesso scolastico*: la seconda variabile che provoca il ritardo scolastico riguarda invece gli esiti scolastici a fine anno e il tasso di promozione/bocciatura che si registra fra gli stranieri. Il divario medio tra allievi italiani e stranieri è rilevante fin dal primo ciclo di scuola;
4. *la prosecuzione degli studi*: una parte consistente degli alunni stranieri ha difficoltà a proseguire gli studi dopo la secondaria di primo grado: ricerche a livello locale mostrano tassi elevati di abbandono dopo il primo anno delle superiori, numerosi "scivolamenti" verso il basso e un addensamento delle presenze nei percorsi di formazione brevi e meno esigenti.

"È la lingua che ci fa uguali"

Alla base delle criticità descritte sopra e dei percorsi di studio rallentati viene spesso indicata una competenza ridotta nella lingua italiana, non tanto per gli usi comunicativi e dell'interazione interpersonale, quanto per le abilità di studio. Ed è questa la quinta difficoltà che gli alunni stranieri incontrano sul loro cammino.

Se, infatti, l'acquisizione dell'italiano per comunicare avviene per gran parte degli alunni stranieri in tempi relativamente brevi – soprattutto quando vi sono contatti numerosi e densi con i coetanei a scuola e nel tempo libero – l'apprendimento della lingua veicolare richiede tempi lunghi, modalità didattiche protratte di facilitazione e semplificazione,



materiali didattici efficaci¹. Sono dispositivi, capacità e risorse di cui spesso le scuole non hanno la disponibilità.

A proposito di competenza linguistica, di recente sono stati presentati i risultati delle prove INVALSI d'italiano somministrate nelle scuole primarie e secondarie, divisi per origine degli alunni e per regione (www.invalsi.it/snv1011). Le differenze fra i punteggi degli alunni italiani e non italiani permangono importanti e salgono a quasi 19 punti di divario nella classe seconda della primaria tra bambini italiani e stranieri nati all'estero e a oltre 21 punti nella classe prima della scuola secondaria di primo grado tra gli alunni degli stessi due gruppi.

Sul tema dell'educazione linguistica nelle Indicazioni si dichiara 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"*, dal momento che: *"nell'esperienza di molti studenti, l'italiano rappresenta una seconda lingua"*. E si aggiunge: *"Particolare attenzione va rivolta agli alunni con cittadinanza non italiana i quali, ai fini di una piena integrazione, devono acquisire sia un adeguato livello di uso e controllo della lingua italiana per comunicare e avviare i processi di apprendimento, sia una sempre più sicura padronanza linguistica e culturale per proseguire nel proprio itinerario di istruzione"*. Questa affermazione appare oggi ovvia e alquanto riduttiva. È ovvia perché descrive una situazione e dei bisogni di apprendimento con cui la scuola italiana si confronta da tempo (e sui quali ha prodotto nel frattempo riflessioni, proposte e strumenti), senza proporre ulteriori approfondimenti o traguardi possibili, rispetto ai modi, ai tempi e ai mezzi dell'insegnamento dell'italiano L2. Si presenta inoltre riduttiva perché non auspica una padronanza piena e di qualità della lingua di scolarità, ma solo una competenza "sufficiente" che non garantisce un percorso scolastico positivo.

All'apprendimento linguistico, in generale, le Indicazioni dedicano ampio spazio e sarebbe auspicabile inserire una parte dedicata *all'italiano come seconda lingua*, sollecitando attenzioni e risposte didattiche fin dalle età più basse. Ai fini dell'acquisizione della nuova lingua, il tempo dell'infanzia e la scuola dei più piccoli risultano infatti cruciali: in questi anni e negli spazi educativi precoci si possono porre davvero le basi di una buona integrazione

ne, a partire dalle sue componenti comunicative e linguistiche (Si vedano a questo proposito le analisi e le raccomandazioni contenute nel Libro Verde del 2008 e nello studio Eurydice 2009).

A proposito dei più bambini fra 3-6 anni, si legge nel documento: *"I bambini si presentano alla scuola dell'infanzia con un patrimonio linguistico significativo, ma con competenze differenziate, che vanno attentamente osservate e valorizzate"*. E ancora: *"la scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua d'origine"*. Proseguendo nella lettura, nella parte riferita alla scuola primaria, si afferma: *"È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie"*.

Alla fine della scuola dell'infanzia è importante che tutti i bambini siano in grado di comunicare con i pari e gli adulti, riferire fatti personali, descrivere e narrare. Particolare attenzione deve quindi essere dedicata a coloro che compiono il loro sviluppo linguistico in italiano concentrandolo solo nel tempo e negli spazi della scuola e che possono contare a casa sulla disponibilità di input comunicativi e narrativi e di "beni linguistici" più ridotta.

Nella scuola primaria la sfida più ardua per i bambini stranieri è quella di affrontare il mondo della letto-scrittura in una seconda lingua, e non nella lingua materna, introducendo così un'ulteriore complessità e potendo contare in maniera limitata sull'aiuto delle famiglie. Proseguendo lungo il cammino di apprendimento, un altro compito difficile per gli alunni non italofofoni è quello, come abbiamo visto, di padroneggiare la lingua veicolare, il lessico e i microlinguaggi delle discipline al fine di comprendere, fare propri e verbalizzare i concetti e i contenuti di studio.

Data la portata dei compiti di chi apprende e di chi insegna, non basta allora sottolineare la "responsabilità della scuola dell'infanzia" e richiamare il "compito ineludibile" della primaria; si tratta di mettere l'una e l'altra nelle condizioni di accompagnare gli alunni stranieri non (ancora) italofofoni lungo il cammino di apprendimento dell'italiano L2 di qualità, dal momento che, come affermava don Milani, "è la lingua che ci fa uguali". Nella parte delle Indicazioni riferite all'educazione linguistica le attenzioni per l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua dovrebbero dunque essere poste in maniera più esplicita, indicando gli obiettivi principali, le tappe e gli stadi successivi, le modalità di valutazione.

¹Per bibliografie, sitografie e materiali didattici di livello linguistico diverso, si può accedere al sito del centro COME: www.centrocome.it.



E, naturalmente, anche la necessità di dare tempo e di realizzare interventi di facilitazione mirati ed efficaci.

Valorizzare la pluralità linguistica

L'insistenza sul riconoscimento e la valorizzazione delle lingue d'origine, come si legge nelle citazioni riportate sopra, è un elemento innovativo nelle Indicazioni nazionali ed è in linea con un recente documento europeo del Consiglio d'Europa denominato "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale" (è disponibile sul sito della rivista e del master Promotals: www.riviste.unimi.it).

La Guida prende origine dalla consapevolezza dell'eterogeneità, rispetto alla lingua e alla provenienza culturale, che si ritrova oggi nelle scuole europee e dalla necessità di stabilire un legame efficace tra i contenuti comuni e i bagagli individuali, linguistici e culturali, che ogni alunno porta con sé. Nel documento europeo si afferma infatti: "Poiché ogni apprendimento avviene integrando nuove conoscenze e competenze a quelle che già di posseggono (e a scuola questo avviene soprattutto attraverso la lingua di scolarizzazione) e che queste sono spesso codificate in altre lingue, è indispensabile tenere conto delle lingue che costituiscono i repertori degli studenti. Queste sono, d'altra parte, la base prima, il fondamento, della formazione delle identità individuali e collettive degli apprendenti".

I principi ai quali si ispira il documento sono quelli della *coerenza* fra le dichiarazioni di principio e le scelte educative; dell'*equità* e del riconoscimento di competenze e conoscenze; della *qualità* dell'educazione per tutti, con un'attenzione particolare ai soggetti più vulnerabili. Vi si legge, infatti: "L'educazione plurilingue e interculturale risponde al diritto di ogni individuo ad una educazione di qualità: acquisizione di competenze, di conoscenze, di strategie e di atteggiamenti; diversità delle esperienze di apprendimento; costruzione di identità individuali e collettive. Si tratta di rendere più efficace l'insegnamento e, contemporaneamente, di far sì che esso contribuisca in modo maggiore al successo scolastico degli allievi più vulnerabili, oltre che alla coesione sociale".

L'obiettivo della Guida è "fare in modo che l'educazione plurilingue e interculturale trovi collocazione nel curricolo. Questo può voler dire modificarlo in maniera importante e sostanziale, senza tuttavia iscriversi in una logica di rottura rispetto alle finalità perseguite dal curricolo preesistente".

Le Indicazioni nazionali per il curricolo riconoscono che la pluralità linguistica rappresenta oggi una

condizione diffusa ("i bambini vivono spesso in ambienti plurilingue") e che nelle biografie linguistiche dei bambini e dei ragazzi gli accenti e le parole di più idiomi convivono fin dalla prima infanzia. Ma, anche in questo caso, ad un riconoscimento della situazione di fatto sarebbe bene far seguire Indicazioni pedagogiche, didattiche e organizzative più esplicite e operative.

Come valorizzare le lingue d'origine dei bambini e dei ragazzi stranieri? Le esperienze di altri Paesi, che hanno introdotto da tempo attività di sensibilizzazione alla diversità linguistica per i più piccoli, e che consentono di accogliere nel piano di studi la lingua d'origine dell'allievo come seconda lingua straniera, per i più grandi, vanno nella giusta direzione per fare della pluralità linguistica un punto di forza nella scuola di tutti.

Una scuola aperta sul mondo

In sintesi, le Indicazioni nazionali auspicano una scuola aperta sul mondo, plurilingue e interculturale, attenta alle relazioni e gli scambi. Esse sono tuttavia, in alcune parti, ancora poco esplicative e operative, ad esempio, rispetto a una proposta operativa ed efficace di educazione interculturale. E, come abbiamo visto, dedicano un'attenzione limitata ai bambini e ai ragazzi "nuovi italiani", alle dinamiche d'integrazione scolastica e ai processi reciproci d'interazione e d'inclusione nella comunità.

Ancora una volta, sarà dunque grazie alla traduzione concreta che delle Indicazioni verrà fatta e sperimentata giorno dopo giorno dagli insegnanti, dai dirigenti e dagli operatori, che la scuola potrà rispondere in maniera più efficace ai cambiamenti che l'attraversano. È una scuola che ha imparato dall'esperienza di questi anni e che:

diventa sempre di più *eterogenea e plurale*, abitata da bambini e ragazzi differenti per bagagli autobiografici, competenza linguistica, storia personale, riferimenti e tracce culturali;

– cerca di essere *lungimirante, aperta, accogliente e bene orientante*. Essa muove dalla consapevolezza dei mutamenti ed elabora la proposta formativa per tutti a partire dalle sue caratteristiche di eterogeneità di fatto, facendo di queste un punto di forza;

– mette al centro *l'insegnamento/apprendimento dell'italiano di qualità* per tutti, consapevole della varietà delle biografie linguistiche presenti nella classe. Presta attenzione e risponde in modo efficace alla situazione diffusa e ai bisogni specifici di allievi non ancora italo-foni o che hanno abilità linguistiche differenziate;



- valorizza la pluralità linguistica e il plurilinguismo, anche grazie al riconoscimento delle lingue d'origine e alla gestione positiva delle situazioni bilingui dei bambini e dei ragazzi stranieri;
- promuove e accudisce interazioni positive fra bambini e adulti di origini e provenienze diverse, a partire dai più piccoli, perché è solo a partire dal contatto denso e ripetuto e dal dialogo quotidiano che lo scambio reciproco può avvenire in maniera fluida, prevenendo la distanza, la separazione e le forme di segregazione/auto-segregazione, reali o simboliche;
- pone l'educazione interculturale al centro della proposta pedagogica per tutti, nella sua dimensione cognitiva, dei saperi e delle conoscenze, e nella sua dimensione affettiva e relazionale, della vicinanza e dell'empatia, al fine di promuovere un ethos positivo di apertura e curiosità nei confronti di ciascuno, dovunque si collochino le sue radici;
- collega la proposta interculturale alla conoscenza, alla cura e all'appropriazione dei contesti e dei luoghi

comuni, nei quali bambini e ragazzi vivono e coabitano insieme, perché solo se ci si sente parte di uno stesso spazio ci si può sentire "a casa" e "di casa";

- promuove e accompagna il processo di/cittadinanza, facendo della scuola il luogo dell'incontro tra bambini e ragazzi "vecchi e nuovi" cittadini e l'ambito privilegiato per apprendere una cittadinanza attiva e responsabile, vissuta nella pluralità e nel reciproco e riconoscimento.

È una scuola che non può continuare a gestire i cambiamenti giorno per giorno, frammentando i dispositivi e moltiplicando le pratiche, il "fare per il fare", ma che definisce un orizzonte comune, amplia lo sguardo, immagina e costruisce il futuro insieme. Perché, come si legge nelle Indicazioni: "non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme".

Tratto da *Fare scuola con le indicazioni*, Tecnodid, Napoli 2012, pp. 151-162

DOCUMENTI NAZIONALI ED EUROPEI

- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Libro verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei*, Bruxelles, 2008.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-RCS, Milano, 2002.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, 2010 (tr. it. sul sito www.riviste.unimi.it).
- EURYDICE, *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, 2009 (www.indire.it).
- MIUR, *Osservatorio per l'integrazione interculturale, La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007 (www.istruzione.it).
- MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, in CM 24/2006 (www.istruzione.it).
- MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2010/2011. Verso l'adolescenza*, 2011 (www.istruzione.it).
- PARLAMENTO EUROPEO-COMMISSIONE CULTURA E ISTRUZIONE, *Intercultural Education in Schools*. Uno studio comparato curato da C. Allemann-Ghionda, 2008 (www.europarl.europa.eu).

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- DALLA ZUANNA G., FARINA P., STROZZA S., *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro Paese?* Il Mulino, Bologna, 2009.
- FIORUCCI M., *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano, 2011.
- FAVARO G., *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella classe multiculturale*, Giunti, Firenze, 2011a.
- FAVARO G., a cura di, *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma, 2011b.
- FAVARO G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia-RCS, Firenze, 2009.
- GIUSTI M., *L'educazione interculturale nella scuola*, Rizzoli-Etas, Milano, 2012.
- GRANATA A., *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma, 2011.
- ONGINI V., *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, Bari, 2011.
- SANTERINI M. (a cura di) *La qualità nella scuola interculturale. Nuovi modelli di integrazione*, Erickson, Trento, 2010.
- ZOLETTO D., *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2012.