



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



Ministero dell'istruzione



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020
Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-1597 "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali"

INCLUSIONE E PLURALITÀ

*Il racconto di un progetto
per guardare avanti*

Progetto realizzato in collaborazione con il
Ministero dell'Istruzione - USB del VENETO
Scuola Polo ISTITUTO COMPRESIVO 1 MARTINI DI TREVISO"



ISTITUTO COMPRESIVO 1° MARTINI
Via Rapisardi – 31100 TREVISO - Tel. 0422/300706
C. F. 94136050260 – C.M. TVIC870002 – e-mail: TVIC870002@ISTRUZIONE.IT

Indice

Introduzione	pag. 5
Presentazione del progetto	pag. 7
Capitolo 1	
Come un'orchestra. Pratiche di inclusione nel tempo della pluralità	pag. 9
Capitolo 2	
Il percorso formativo	pag. 29
Capitolo 3	
Dopo tre anni scolastici complicati: facciamo il punto	
Una ricerca osservativa partecipata	pag. 36
Capitolo 4	
Le buone pratiche delle scuole	pag. 61
Allegati	pag. 85
Allegato 1. Traccia interviste reciproche	pag. 86
Allegato 2. Fac simile schede buone pratiche	pag. 87
Allegato 3. Elenco scuole e referenti Buone pratiche.....	pag. 90
Allegato 4. Elenco docenti intervistati	pag. 93

Stralcio dell'Intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella all'inaugurazione dell'anno scolastico 2022/2023

"... In questi due anni segnati dalla pandemia, con le drammatiche sofferenze che ha provocato e con le limitazioni che ha imposto alla nostra vita, abbiamo maggiormente compreso il valore, anche sotto il profilo umano, della scuola.

I nostri ragazzi, alle prese con le chiusure e con la pur necessaria e utile didattica a distanza, sono apparsi sovente disorientati, spaesati, talvolta persino sradicati.

E hanno compreso che senza la scuola si sta male, si è dolorosamente più soli. Perché la scuola assicura, a tutti, uno straordinario arricchimento.

La scuola è, innanzitutto, libertà.

La libertà affonda le sue radici più forti e profonde nella conoscenza. Non si è davvero liberi senza una adeguata cultura - e, aggiungo, senza il confronto tra culture - su cui fondare le proprie scelte di cittadini, di donne e di uomini.

La scuola è integrazione. Abitua alla convivenza, al confronto, al rispetto. Nessuna ragazza, nessun ragazzo dentro una classe deve sentirsi escluso. In classe ci si conosce, si stemperano e si superano le disuguaglianze, si vive insieme, si diventa amici. ..."

Introduzione

Luana Scarfi (Dirigente Scolastica Scuola Polo I.C. 1 Martini)

Il nostro Istituto Comprensivo 1 Martini è stato individuato dal MIUR, su proposta dell'USR del Veneto, quale scuola polo per la realizzazione e gestione dello sportello afferente al Progetto FAMI 1597 "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali" - Obiettivo Specifico 2 "Integrazione e migrazione legale" – Obiettivo Nazionale 3 "Capacity building – lettera J) "Governance dei servizi".

Le finalità del progetto sono la valorizzazione e il consolidamento delle esperienze positive di integrazione scolastica, attraverso la condivisione di metodologie didattiche, amministrative e gestionali tra le scuole, grazie all'istituzione di Scuole polo per l'integrazione quali punti di riferimento per l'erogazione di servizi qualificati rivolti agli studenti e alle loro famiglie, insieme a soggetti pubblici ed Enti non profit presenti nei diversi contesti territoriali.

L'Istituto, pertanto, per il perseguimento di tali finalità ha costituito una rete di scopo dedicata alle scuole delle province di Belluno, Treviso e Venezia con l'intento di promuovere una serie di iniziative e servizi volti a favorire il processo di integrazione e il successo formativo di cittadini di Paesi Terzi. Nell'ambito della progettualità sopra indicata, all'Istituto è stato affidato anche il ruolo di scuola polo regionale per la realizzazione dei Seminari finalizzati alla formazione e aggiornamento professionale del personale scolastico in materia di integrazione e per l'individuazione e la raccolta delle buone pratiche. Abbiamo, pertanto, ritenuto opportuno coniugare alcune attività delle due articolazioni del PRG. 1597 e presentarle in questo quaderno che vuole offrire l'opportunità di conoscere un'articolata progettualità e alcune buone pratiche. Molte azioni qui raccontate sono state portate a termine grazie alla preziosa collaborazione di alcuni formatori del Centro COME - Cooperativa Farsi Prossimo di Milano, accompagnati dalla guida esperta della coordinatrice scientifica del progetto "Inclusione e Pluralità" Dott.ssa Graziella Favaro.

I nostri ringraziamenti per la collaborazione vanno ai Dirigenti e a tutto il personale dell'Ufficio 2 dell'U.S.R. per il Veneto, ai Dirigenti scolastici e ai referenti di progetto delle altre due scuole polo, I.C. Golasine di Verona e C.P.I.A. di Padova, agli esperti del Centro Come di Milano e, in particolare, alla Dott.ssa Graziella Favaro. Inoltre, la mia gratitudine va anche a tutti i docenti che, a diverso titolo, hanno partecipato alle attività di progetto e che hanno contribuito ad arricchire il nostro percorso. Infine, ma non ultimo, uno speciale ringraziamento va alla mia collaboratrice vicaria Paola Pasqualon che, con grandissima professionalità, ha coordinato e gestito tutte le attività di progetto e, a tempo record, ha realizzato le azioni previste con beneficio per tutti i destinatari degli interventi.

Presentazione del progetto

Paola Pasqualon (referente Progetto)

Nell'ambito delle due progettualità previste dal PROG-1597, sono state proposte agli istituti e ai docenti delle scuole delle province di Belluno, Treviso e Venezia una serie di azioni e attività di seguito descritte.

Azione 1: Laboratori di Italiano Lingua seconda (IL2) per alunni con cittadinanza non italiana di Paesi Terzi. Sono state realizzate attività per la preparazione degli alunni all'esame di 3^a (scuola secondaria 1° grado) e di 5^a (scuola secondaria di 2° grado) e sono stati attivati alcuni percorsi di accompagnamento e insegnamento di IL2 dedicati agli alunni in situazione di fragilità o neo arrivati, in particolare ragazze e ragazzi provenienti dall'Ucraina.

Le attività di laboratorio sono state coordinate dall'IC 1 Martini e gestite dai docenti degli Istituti richiedenti.

Azione 2: Percorso di supporto alle scuole e ai docenti, denominato "Inclusione e Pluralità", effettuato in modalità sincrona, è stato realizzato dalla scuola polo della rete "FAMI 1597" (IC 1 Martini) in collaborazione con il Centro COME della Cooperativa Farsi Prossimo di Milano e con la supervisione scientifica della Dott.ssa Graziella Favaro.

Tale progettualità, denominata "Inclusione e pluralità", articolata in varie azioni qui presentate (Azione 2, Azione 3 e Azione 4), ha fornito strumenti e materiali, ha permesso di condividere metodologie e buone pratiche per supportare le scuole, i singoli docenti e anche gli insegnanti che operano negli sportelli di scuola, al fine di erogare servizi qualificati rivolti agli studenti e alle loro famiglie.

Azione 3: Sperimentazione a scuola / in classe delle attività, delle proposte e dei materiali. Il percorso di supporto alle scuole "Inclusione e Pluralità" ha previsto anche la possibilità di condividere i materiali e di sperimentare le proposte emerse. Inoltre, sono state raccolte le buone pratiche realizzate dai docenti di alcune scuole. Una pagina web dedicata ha accompagnato tutte le attività.

Azione 4: Cammini di integrazione "interrotti". Si tratta di una ricerca osservativa che ha indagato questi tre anni scolastici difficili che sono stati una dura prova per tutti gli alunni a causa della chiusura delle scuole, della didattica a distanza, delle assenze e di frequenze talvolta saltuarie. A maggior ragione, questi ultimi anni sono stati critici per gli alunni con background migratorio a causa di povertà economica delle famiglie, solitudine e senso di provvisorietà, perdita di occasioni di aggregazione e di relazioni, tempi ridotti di immersione in italiano, difficoltà di inserimento/orientamento/ri-orientamento. È stato importante osservare le situazioni di ogni bambino e bambina, ragazza e ragazzo per colmare lacune e blocchi e accompagnare i percorsi di apprendimento a partire da maggiori consapevolezze e dati di contesto. Obiettivo della ricerca è stato conoscere e osservare le situazioni degli alunni con background migratorio dopo tre anni scolastici di scuola "in emergenza". Attraverso un modulo Google o, laddove necessario,

mediante un modulo cartaceo, sono state realizzate le interviste per acquisire informazioni e racconti, effettuati dagli alunni, per conoscere bisogni sociali e formativi, punti forti /punti deboli del percorso realizzato in questi ultimi anni. Inoltre, sono stati attivati quattro focus group con alcuni insegnanti (un gruppo per ciascun segmento scolastico) per conoscere e condividere eventuali “Cammini di integrazione interrotti” al fine di agire con maggiore consapevolezza ed efficacia.

Azione 5_ Istituzione dello sportello di rete presso la scuola polo Presso l’I.C. 1 Martini di Treviso. Lo sportello di rete, gestito dalla coordinatrice di rete e referente di progetto, ha permesso la realizzazione e il coordinamento delle azioni sopra descritte.

Tutte le azioni di progetto hanno beneficiato dell’apporto di tante e diverse professionalità e della encomiabile lungimiranza della Dirigente scolastica, Luana Scarfi, che ha accolto la sfida di assumere, quale scuola capofila, la progettualità afferente al FAMI 1597, nonostante le ampie e articolate dimensioni delle azioni di progetto da realizzare in tempi strettissimi.

Capitolo 1

COME UN'ORCHESTRA

Pratiche di inclusione nel tempo della pluralità

Graziella Favaro

Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo; è un'orchestra che prova la stessa sinfonia.

Daniel Pennac

La metafora che Daniel Pennac ci propone nel suo Diario di scuola ben delinea i principi e il significato duplice di inclusione. Da un lato, includere vuol dire far parte e sentirsi parte di un insieme, un gruppo, una classe, ma nello stesso tempo significa essere e rimanere se stessi con le proprie caratteristiche, i talenti singolari, le possibilità imprevedute e imprevedibili. Inclusione non è organizzare un reggimento, dunque, ma comporre un'orchestra che accoglie e armonizza i suoni di ciascuno, lascia spazio a ogni voce dentro un cammino condiviso e regole e obiettivi comuni.

In queste pagine, ripercorriamo il progetto FAMI "Inclusione e pluralità" per descriverne le azioni realizzate dal Centro COME e presentare le caratteristiche di una scuola inclusiva considerata come sfida e necessità di questo tempo plurale.

Inclusione come pratica di uguaglianza e riconoscimento delle differenze

In quale modo la scuola italiana sta facendo proprio e declinando il concetto di inclusione? Il termine "inclusione" è stato in questi anni riferito alla capacità e al progetto di accogliere positivamente le diversità, intese soprattutto come disabilità e diverse abilità. Nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, la scuola "che include" viene invece rappresentata in maniera più larga come spazio educativo per tutti e di tutti, nella quale si fa propria "la sfida universale di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze". Un concetto dunque più largo e che si struttura su piani diversi: richiede infatti una cultura dell'inclusione e una visione della società coesa; si richiama a politiche e a principi di apertura; si basa su pratiche e azioni concrete e operative di integrazione; sollecita e promuove atteggiamenti, rappresentazioni e scelte inclusive. Nelle Indicazioni nazionali si legge infatti: "La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana, promuovendone la loro piena integrazione".

Nel documento recente *Orientamenti interculturali. Idee e pratiche d'integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori* (www.istruzione.it), vengono delineati i principi e i riferimenti di una scuola inclusiva e interculturale, i soggetti prioritari e le azioni da prevedere a breve termine, e si esprime anche un convincimento/auspicio: “Nelle difficoltà della presente congiuntura può essere di aiuto ricordare che sempre sono state le sfide più difficili a far nascere innovazione e a far avanzare la nostra capacità pedagogica”.

Una scuola inclusiva è uno spazio educativo che *ricosce e tiene insieme* storie e lingue differenti, appartenenze e riferimenti plurali, bisogni, tappe e cammini di apprendimento comuni e specifici. Si pensa e si struttura come ambiente formativo dove la promozione del diritto universale all'istruzione e all'educazione si realizza attraverso la costruzione continua del senso di appartenenza a un progetto comune nel quale ciascuno possa riconoscersi. Una scuola inclusiva cura le relazioni, l'accoglienza; educa al rispetto, all'ascolto, al dialogo, alla gestione dei conflitti. Articola l'apprendimento, non come avventura solitaria, ma come cammino condiviso: imparare insieme significa allenarsi a vivere insieme. Non si tratta semplicemente di accogliere persone con storie, culture, capacità, conoscenze differenti, rimuovendo le specificità; al contrario significa leggere questa eterogeneità e polifonia come una ricchezza per il percorso formativo di tutti; come “oggetto” di lavoro educativo e didattico.

Quando parliamo di inclusione scolastica, perciò, ci si pone in alternativa anche alla rimozione delle diversità e all'omologazione. Non è un caso che le Indicazioni Nazionali 2012 parlino di una scuola “di tutti e di ciascuno”. È scuola inclusiva quella dove si cerca di promuovere l'apprendimento di ogni alunno, considerandone la specificità, i talenti, i punti di forza e le criticità. Se la scuola italiana è da tempo, e in termini di diritto accessibile a tutti, tuttavia molto resta da fare per arrivare a proporre percorsi formativi a misura di ciascun apprendente, tenendo conto delle diverse situazioni di partenza, delle molteplici intelligenze e dei differenti stili cognitivi.

Promuovere l'inclusione nella scuola comporta il riconoscere che s'impara insieme, ma che ognuno impara a suo modo e cercare di costruire proposte didattiche attente a questi due aspetti, entrambi imprescindibili.

Le dimensioni dell'inclusione

Sono quattro le dimensioni dell'inclusione che il progetto FAMI ha cercato di esplorare e di proporre all'attenzione dei docenti, sollecitando osservazioni, azioni concrete, condivisione di consapevolezze e di scelte pedagogiche. Lo ha fatto proponendo strumenti di auto riflessione, materiali didattici da sperimentare, esempi di progettualità e di buone pratiche da replicare e fare propri.

La dimensione progettuale e organizzativa

Includere vuol dire avere un progetto e un impianto organizzativo chiari ed efficaci. In una situazione multiculturale e plurilingue, quale è da tempo quella veneta, la scuola agisce in

stretta collaborazione con le reti territoriali per un progetto sistemico e sistematico nel quale enti e visioni si integrano. Si colgono in maniera chiara nelle osservazioni dei docenti coinvolti la consapevolezza che deriva dalla lettura attenta del contesto e dall'attenzione alle domande e alle sollecitazioni proprie dell'agire progettuale. In altre parole, il bisogno, per citare de Certeau, di passare dal *brusio delle pratiche* a un intervento strutturato, efficace, condiviso e riconosciuto.

Le caratteristiche di un progetto di inclusione

- Fra le ragioni e gli obiettivi del progetto FAMI "Inclusione e pluralità", si delineano con evidenza le caratteristiche di un progetto inclusivo:
- *l'intenzionalità*. Costruire una scuola inclusiva rappresenta un traguardo, una meta che non si raggiunge per caso, ma che richiede decisioni e scelte consapevoli oltre che risorse mirate.
- *la sistematicità*. Un progetto, per essere tale, deve essere duraturo nel tempo e non proporre azioni in maniera sporadica e provvisoria. Deve essere inoltre multidimensionale, avere uno sguardo largo che tiene insieme bisogni, soggetti, obiettivi diversi.
- *il legame con il contesto*. Le cose cambiano in fretta, soprattutto nei processi di integrazione, e ciò che funziona oggi può non essere più efficace domani. In questi anni, le questioni educative legate all'immigrazione si sono modificate nel tempo e chiedono risposte diverse e adatte ai contesti.
- *l'apertura e l'innovazione*. Una buona pratica che si è rivelata efficace non può diventare per inerzia il modo di agire ordinario e immutabile definito una volta per tutte, ma deve essere continuamente rivista, ripensata, aperta a contributi di chi è coinvolto e all'innovazione.
- *il coinvolgimento di tutti*. La scuola non è un'isola e ancor meno lo è la scuola che vuole essere inclusiva. L'inclusione si costruisce nelle aule scolastiche e si consolida nel tempo e negli spazi extrascolastici, grazie al coinvolgimento di servizi, luoghi comuni, incontri e collaborazioni.

La dimensione linguistica e plurilinguistica

Includere vuol dire proporre un'educazione linguistica efficace e attenta all'eterogeneità delle situazioni di partenza e di esposizione all'italiano, delle competenze dei singoli nella seconda lingua. Ma significa anche considerare la situazione di bilinguismo come un diritto e un'opportunità. Vi è innanzitutto l'attenzione allo sviluppo linguistico in italiano e agli usi della parola a tutti, tema centrale e base prioritaria dell'inclusione, dal momento che, soprattutto in situazioni di multiculturalità e multilinguismo: è la lingua che ci fa uguali, come scriveva don Milani.

La dimensione dell'integrazione

Includere vuol dire promuovere e accompagnare i cammini di integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori. Lo si fa attraverso azioni di accoglienza e inserimento puntuali e mirate e lo si fa attraverso l'attenzione alla storia di ciascuno, alla possibilità che ogni bambino e bambina, ragazzo e ragazza possano trovare i modi e le condizioni per parlare di

sé, raccontarsi, scambiare frammenti di autobiografie che si stanno componendo dentro spazi comuni e che se spesso si ignorano. Vi sono poi la gestione educativa della vulnerabilità e la prevenzione, l'individuazione e le risposte alle forme, a volte nascoste, di disagio. La migrazione porta spesso con sé vissuti e memorie di fratture molteplici; segna uno snodo autobiografico cruciale che distingue in maniera netta tra il prima e il dopo, il qui e l'altrove. Per le cosiddette seconde generazioni, la migrazione vuol dire in molti casi dover affrontare fatiche aggiuntive, oltre ai compiti di sviluppo comuni ai pari e proprie del diventare grandi e autonomi. I figli della migrazione si trovano precocemente nella condizione di essere due, gestire due mondi, due lingue, due scuole, entrare e uscire da spazi educativi - quello familiare e quello scolastico - che spesso non si parlano, hanno regole, implicite ed esplicite, aspettative e traguardi spesso discordanti e a volte conflittuali. Certo, imparare fin da piccoli a destreggiarsi fra contesti e situazioni differenti può rappresentare una chance per i ragazzi "camaleonte", i cittadini del mondo, ma rappresenta indubbiamente per loro anche una fatica quotidiana che necessita di attenzioni, accompagnamento, mediazioni.

La dimensione pedagogico didattica

Includere vuole dire proporre una didattica aperta e flessibile, attenta ai modi diversi di apprendere, a modalità multicanale che coinvolgano gli apprendenti in maniera attiva e cooperativa. Per cercare di realizzare questo obiettivo, il progetto ha posto al centro un percorso formativo di conoscenza, condivisione e scambio, valorizzando il patrimonio di esperienze e di produzione di materiali che gli insegnanti hanno accumulato in questi anni.

Un percorso di formazione attivo e partecipato

L'azione centrale del progetto FAMI 1597 "Inclusione e pluralità" ha riguardato il percorso formativo, descritto nei suoi aspetti organizzativi e nelle modalità di partecipazione nel capitolo 2. La formazione è stata intesa come un percorso trasformativo, che interpella e pone domande; sollecita la sperimentazione e l'osservazione costante degli esiti e dell'efficacia delle pratiche. La formazione dei docenti, come, in genere, ogni intervento formativo di personale in servizio, dovrebbe avere sempre caratteristiche di operatività, riflessione sull'esperienza, crescita professionale.

Protagonisti della formazione

Il percorso realizzato nell'ambito del progetto FAMI 1597 "Inclusione e pluralità" si è caratterizzato proprio per:

- essere partecipato. Un percorso formativo efficace deve coinvolgere i destinatari in maniera attiva e diretta. Deve cioè fornire informazioni, conoscenze, riferimenti teorici e culturali, ma anche attivare il protagonismo dei singoli, proporre azioni da sperimentare, promuovere l'osservazione e la ricerca. Dal punto di vista metodologico, si richiama quindi alle modalità proprie della ricerca-formazione-azione.
- sollecitare riflessioni a partire dalla propria esperienza professionale. La modalità dell'"imparare facendo e scambiando" è centrale nei percorsi di formazione in servizio. Chi partecipa non è una tabula rasa, ma ha al suo attivo esperienze, consapevolezze e acquisizioni, dubbi e domande che devono essere raccolti, valorizzati, costituire il punto di partenza per un cammino di crescita professionale.
- essere trasformativo. Chi partecipa alla formazione deve essere disponibile a cambiare, a rivedere convincimenti, pratiche e scelte, a lasciarsi interrogare da nuove domande e a voler percorrere strade innovative.

La proposta formativa del progetto, erogata in modalità online, si è articolata in webinar tematici rivolti a quattro gruppi di docenti (scuola dell'infanzia; primaria; secondaria di primo grado; secondaria di secondo grado).

Fin dalla progettazione, l'intento è stato quello di rendere i momenti formativi quanto più possibile interattivi, partecipati e coinvolgenti. Per fare questo, i contenuti e le proposte di ogni Modulo sono stati resi disponibili rivedendo un po' il percorso più tradizionale: non più dalla lezione dell'esperto alla ricaduta nella pratica didattica, ma la sollecitazione - a partire dalla propria esperienza e situazione didattica - a osservare, riflettere, mettere in comune idee e pratiche.

I partecipanti sono stati dunque, non solo ricettivi fruitori di contenuti, ma attivi protagonisti del percorso. Un'altra attenzione alla base dell'azione di formazione ha riguardato l'attivazione di esiti trasformativi della pratica didattica. Il confronto, lo scambio fra colleghi, la sperimentazione degli strumenti e materiali didattici proposti avevano l'intento di agire sulla didattica per invitare a provare, sperimentare, osservare.

Fra i partecipanti, le situazioni professionali e le esperienze di formazione/auto formazione sui temi interculturali, linguistici e glottodidattici erano varie e molto differenziate: accanto a docenti che da anni si occupano di integrazione e di inserimento scolastico di alunni non italofoni, vi erano insegnanti di nomina più recente e con scarsa esperienza di lavoro in scuole multiculturali.

I Moduli e i contenuti del percorso formativo

MODULI	CONTENUTI
1° Modulo	<p><i>La mia scuola è inclusiva e interculturale?</i> La scuola e il suo ruolo centrale nei percorsi di inclusione, i concetti di accoglienza e inclusione, la presenza e l’inserimento dei bambini e dei ragazzi di origine migratoria, normativa e linee guida. Sollecitatori: Ritratto in dieci righe della propria scuola (scuola dell’infanzia), Check list e Mappa del territorio.</p>
2° Modulo	<p><i>La relazione con le famiglie in una scuola multiculturale</i> (scuola dell’infanzia) La relazione tra scuola e le famiglie: analisi dei problemi più ricorrenti e dei punti di fragilità. L’approccio interculturale: conoscenza reciproca, comunicazione chiara e coerente, partecipazione, riconoscimento e valorizzazione delle culture di appartenenza. <i>Inclusione e plurilinguismo: il Quaderno di Firenze</i> Ripresa e definizione di alcune parole chiave. L’osservazione degli studenti con il Quaderno dell’integrazione di Firenze (indicatori, descrittori, schede di raccolta dati, questionari e sollecitatori). Il plurilinguismo e le biografie linguistiche degli studenti.</p>
3° Modulo	<p><i>L’italiano si impara da piccoli</i> (scuola dell’infanzia) Le conquiste linguistiche: fonologiche, lessicali, grammaticali, sintattiche, narrative. Osservazione, analisi dei bisogni e rilevazione delle competenze, consapevolezze e attenzioni. L’interlingua e le sue fasi. La competenza narrativa e gli albi illustrati. <i>Insegnare italiano a non italofofi</i> Riferimenti di base della glottodidattica, i livelli del QCER, l’interlingua e le sue fasi, l’UdL.</p> <p><i>Le lingue nella mia classe</i> (scuola dell’infanzia) I diversi tipi di bilinguismo, l’interazione dei bambini a scuola e in famiglia: la mappa della comunicazione intrafamigliare, alcune proposte per l’emersione del plurilinguismo e momenti e spazi narrativi in più lingue. <i>Insegnare in una classe eterogenea</i> Tempi e fasi dell’apprendimento, la matrice di Cummins, le fasi dell’UdL e l’UdL stratificata: esempi e strumenti.</p>
4° Modulo	<p><i>L’intercultura dei piccoli</i> (scuola dell’infanzia) Quattro proposte laboratoriali per l’attuazione di un approccio interculturale. <i>L’intercultura attraverso i video</i> (scuola primaria e secondaria di I grado) Come proporre i video per l’attuazione di un approccio interculturale, risorse per la didattica e per un approccio plurilingue, un percorso in 10 passi. <i>L’intercultura e l’autobiografia degli incontri interculturali</i> (scuola secondaria di II grado) L’autobiografia linguistica, alcuni documenti europei di riferimento, proposte didattiche.</p>

Le fasi della formazione

Per rispondere alle richieste e alle attese eterogenee e diversificate, la formazione ha previsto un'articolazione in cinque fasi.

- **I riferimenti di base**

M'informo, leggo, guardo. approfondisco: acquisizione di un lessico comune, di dati e conoscenze, visione della normativa...

I partecipanti sono invitati a "entrare" nel tema prima degli incontri online. Lo fanno individualmente, in modalità asincrona, grazie al sito dedicato, sul quale sono caricati: testi, documenti, sintesi, video, bibliografia e sitografia che riguardano e anticipano i temi dei moduli.

- **I temi**

Ascolto, partecipo, condivido: acquisizione di informazioni, conoscenze, esempi di buone pratiche, materiali e strumenti.

Webinar di presentazione dei contenuti dei tre Moduli; domande e discussione; riflessione in piccoli gruppi.

Presentazione degli strumenti e dei sollecitatori da utilizzare per osservare e per sperimentare: definizione dei tempi e delle modalità di utilizzo e di restituzione.

- **L'osservazione e la riflessione**

Osservo, rifletto, sperimento: utilizzo degli strumenti e dei sollecitatori proposti dai formatori per ciascun Modulo.

I docenti lo fanno in maniera individuale, o condividendo il percorso con i colleghi, nei tempi che ognuno trova più coerenti con il lavoro in classe o in laboratorio.

Durante il percorso di osservazione e sperimentazione, i partecipanti sono invitati ad annotare riflessioni, proposte di modifica, criticità e punti di forza.

- **Il confronto**

Discuto, metto in comune, scambio: a partire dalle esperienze realizzate in classe e dalle riflessioni raccolte.

I partecipanti sono invitati a inviare gli esiti delle loro osservazioni, le proposte, i materiali didattici via mail.

Durante gli incontri on line, il formatore propone via via una prima sintesi di quanto è stato elaborato e sollecita la discussione e il confronto.

- **Le proposte e la restituzione**

Elaboro, rielaboro, restituisco: al termine del percorso vengono rielaborati gli strumenti e i materiali a cura del Gruppo di progetto.

Le proposte vengono presentate durante un webinar di restituzione e rese disponibili a tutti grazie al sito dedicato.

Alcuni strumenti e sollecitazioni per osservare, osservarsi e agire

Per rendere la formazione quanto più possibile partecipata e attiva, sono stati proposti ai docenti dei “compiti” di osservazione e auto-osservazione da svolgersi individualmente o in gruppo. I sollecitatori relativi a ciascun compito possono essere domande aperte; indicazioni di lavoro e di ricerca; strumenti e materiali didattici da sperimentare

Di seguito, la descrizione di due strumenti proposti e alcuni esiti/esempi del lavoro individuale o di gruppo: la check list e la mappa del territorio.

La mia scuola è inclusiva? Domande e descrittori di inclusione

Abbiamo visto che il tema centrale del primo Modulo è stato quello dell’inclusione. Prima del webinar sono stati resi disponibili testi e materiali per approfondire il concetto nelle sue declinazioni integrative e interculturali. Successivamente, durante l’incontro online si è suggerito ai docenti di osservare la scuola in cui lavorano attraverso una griglia di descrittori, organizzati in un modulo Google. Il filo conduttore della check list si può sintetizzare nella domanda generale La mia scuola è inclusiva e interculturale?

Le 13 domande della lista esplorano aspetti diversi, relativi all’organizzazione della scuola, alla didattica interculturale e dell’italiano L2, al rapporto con le famiglie straniere, alla collaborazione con il territorio (link alla check list <https://bit.ly/3eaKFMO>).

I descrittori di inclusione possono essere raggruppati in quattro macro-obiettivi, come nella tabella seguente.

DESCRITTORI DI INTEGRAZIONE

- accoglienza degli alunni Nai e di recente immigrazione
- insegnamento dell'Italiano L2 per scopi e livelli diversi
- accompagnamento dei passaggi di scuola e orientamento

DESCRITTORI DI RELAZIONE

- attenzioni alle relazioni in classe e alla prevenzione di esclusione e discriminazione
- attenzione alle relazioni nel tempo extrascolastico e all'aggregazione informale
- comunicazione con le famiglie straniere

DESCRITTORI DI INTERCULTURALI

- consapevolezza della pluralità delle storie degli alunni e della multiculturalità delle classi
- riconoscimento e valorizzazione delle lingue d'origine, del bilinguismo e della diversità linguistica
- visibilità delle differenze e attenzioni simboliche (spazio, messaggi, immagini...)

DESCRITTORI ORGANIZZATIVI E TRASVERSALI

- conoscenza del territorio, della scuola e delle trasformazioni avvenute in questi anni
- rapporti di collaborazione con il territorio e progettazione in rete con: scuole, enti, associazioni...
- collegialità delle scelte e delle progettazioni
- documentazione e condivisione dei percorsi, documenti, traduzioni, materiali didattici, strumenti...

Quale immagine di scuola: alcuni esiti dalla check list

L'obiettivo dell'osservazione attraverso la check list era quello di sollecitare e diffondere consapevolezza sui dispositivi, gli strumenti, le azioni, i progetti messi in atto dalla scuola in maniera continuativa o sporadica. Tutto questo per collocarsi e collocare la propria azione educativa e didattica nel contesto più ampio, cogliendone le caratteristiche, le acquisizioni, i punti di forza e le criticità.

Ogni domanda della lista riguarda e propone un descrittore di inclusione e chiede di rispondere, sia in modalità chiusa, posizionandosi nei tre livelli previsti, sia di elencare le azioni e i dispositivi organizzati per tradurre in pratica i singoli descrittori.

Le risposte esprimono naturalmente il punto di vista del docente interpellato e quindi sono l'esito di interpretazioni e punti di vista soggettivi. Ma sono state per molti anche l'occasione per informarsi, chiedere, raccogliere dati.

In una parola, per conoscere meglio e "vedere" la propria scuola.

Attraverso il modulo Google sono state raccolte 33 risposte, elaborate a volte in maniera individuale, altre volte come gruppo di docenti di una stessa scuola.

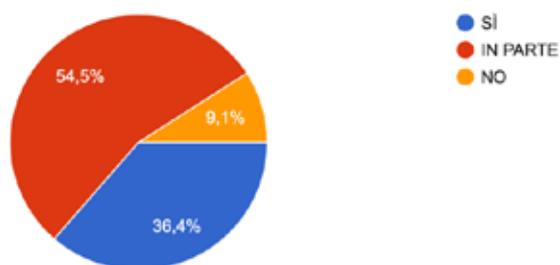
In generale, l'immagine che gli insegnanti restituiscono è quella di una scuola consapevole della pluralità che da anni la abita e che ha reso ormai strutturali alcune attenzioni e dispositivi dedicati. Le risposte in larga parte positive riguardano soprattutto le domande che hanno a che fare con gli aspetti propri dell'integrazione degli alunni neoarrivati o non italofoeni (Italiano L2, relazioni in classe, accompagnamento nei passaggi di scuola e nell'orientamento). Queste azioni "specifiche" registrano punteggi positivi alti e sembrano essere diffuse e sistematiche. I descrittori che invece ottengono risposte positive meno frequenti riguardano, da un lato, gli aspetti interculturali rivolti a tutti gli alunni (la scuola come spazio interculturale ottiene il punteggio più basso) e, dall'altro lato, la comunicazione con le famiglie e le relazioni nel tempo extrascolastico.

Ecco una sintesi delle risposte alle 13 domande della check list, distinguendo tra le azioni e le pratiche diffuse e consolidate nella gran parte delle scuole coinvolte nel progetto e le attenzioni da potenziare o da promuovere.

Di seguito i grafici relativi alle 22 risposte dei docenti delle scuole primarie.

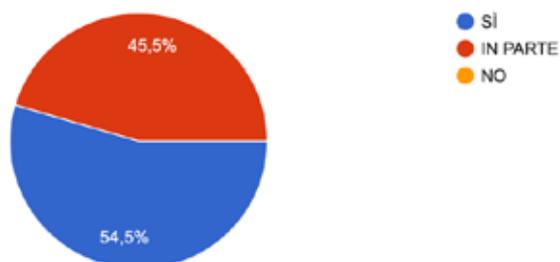
1.a La mia scuola organizza, promuove e accompagna con dispositivi efficaci l'accoglienza degli alunni non italiani di recente arrivo?

22 risposte



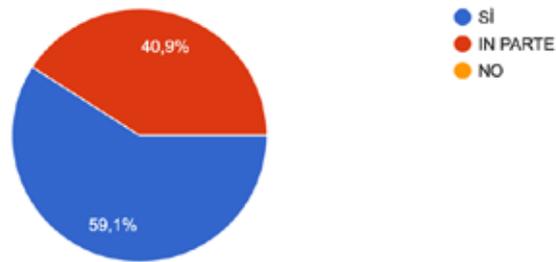
2.a La mia scuola prevede iniziative e moduli per l'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2 per gli alunni neo arrivati o poco italofoeni?

22 risposte



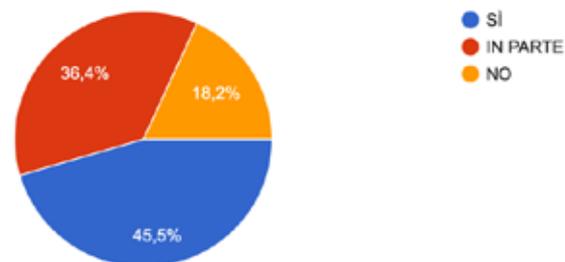
3.a La mia scuola è consapevole della pluralità delle storie e delle differenze culturali presenti nelle classi? E del carattere strutturale dei cambiamenti in corso?

22 risposte



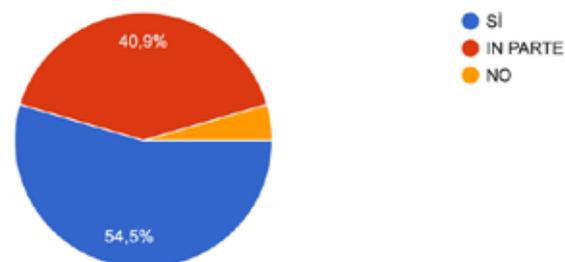
4.a La mia scuola cura i modi e i tempi della comunicazione - anche multilingue - nei confronti delle famiglie immigrate?

22 risposte



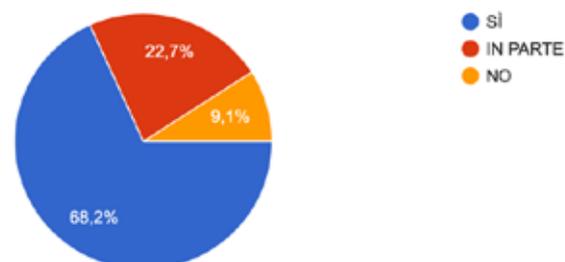
5.a La mia scuola conosce, riconosce e valorizza la diversità linguistica presente nelle classi?

22 risposte



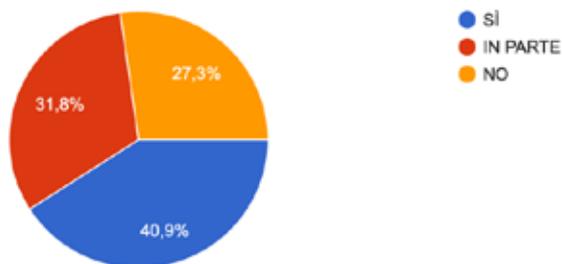
6.a La mia scuola è attenta alle relazioni - e a prevenire /riparare le eventuali distanze ed esclusioni - tra i bambini/ragazzi e tra gli adulti, italiani e stranieri?

22 risposte



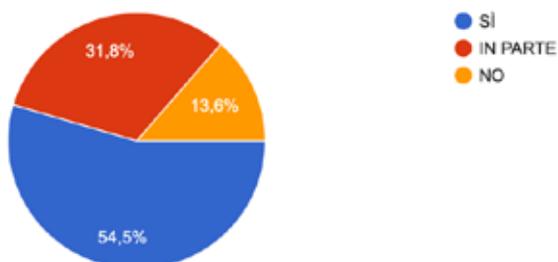
7.a La mia scuola è attenta alle relazioni e agli scambi anche nel tempo e negli spazi extrascolastici e promuove l'uso dei luoghi comuni del territorio?

22 risposte



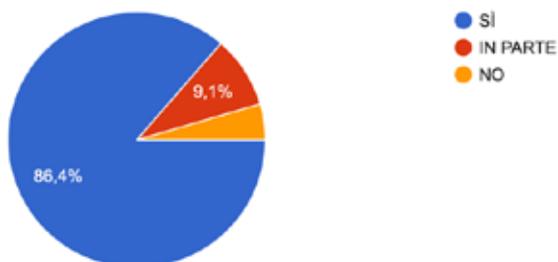
8.a La mia scuola conosce il contesto territoriale in cui agisce, le sue caratteristiche e registra i cambiamenti che avvengono nella comunità?

22 risposte



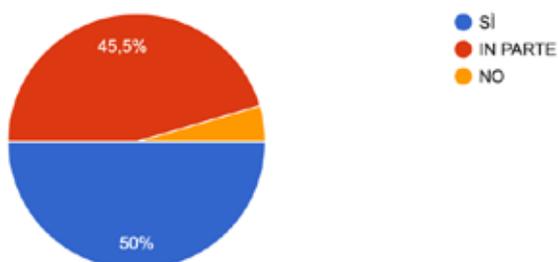
9.a La mia scuola cerca di facilitare e di accompagnare i passaggi di scuola e di sostenere le scelte scolastiche degli alunni stranieri?

22 risposte



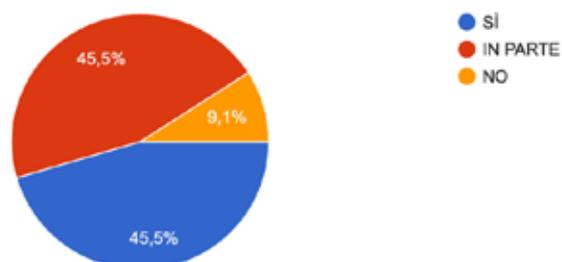
10.a La mia scuola si basa sulla collegialità delle scelte e dei modi di agire educativi, o invece delega ad uno/ad alcuni il tema degli alunni stranieri?

22 risposte



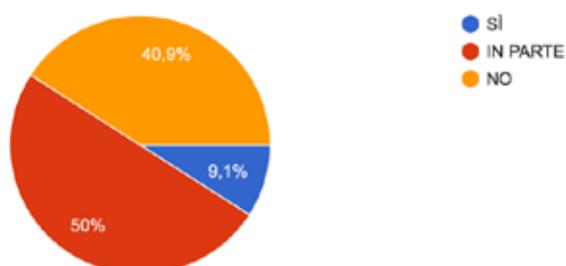
11.a La mia scuola è in grado di documentare e scambiare metodi, materiali didattici e proposte sperimentati e realizzati all'interno della scuola?

22 risposte



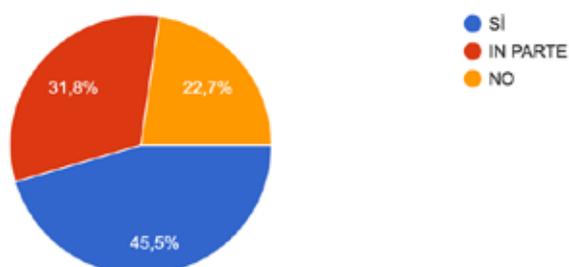
12.a La mia scuola è riconoscibile come spazio educativo interculturale, di tutti e per tutti, anche a partire da immagini, messaggi, i cartelli multilingui.... ?

22 risposte



13.a La mia scuola collabora e lavora in rete con altre scuole, comunità, enti, associazioni... per realizzare azioni e progetti per attività comuni e ...nclusione, nel tempo scolastico ed extrascolastico?

22 risposte



La mia scuola sta in una comunità: mappare il territorio

Per una scuola inclusiva e interculturale, attenta alle dimensioni diverse dell'accoglienza e dell'integrazione, anche gli adulti hanno bisogno di "essere accolti" e di conoscere la scuola e il territorio in cui lavorano. Devono condividere domande e racconti, sentirsi parte di un progetto e di un gruppo di lavoro che agiscono in un contesto mutato, in una "casa" che è diventata plurale e ripensa al suo orizzonte. Non si può accogliere se chi accoglie non si sente a casa, se non conosce e condivide le scelte, il contesto educativo, il territorio intorno, i vincoli e le opportunità che rappresentano lo scenario del nuovo apprendimento.

La scuola non è un'isola, sta dentro una comunità e gli insegnanti devono scambiare e fare proprie le informazioni che riguardano il contesto, i cambiamenti intervenuti nel tempo, i volti e le storie dei bambini e dei ragazzi che la abitano. Una scuola multiculturale, in particolare, agisce in stretta collaborazione con il territorio, con i servizi e i progetti che si realizzano nei tempi e negli spazi extrascolastici. Stabilisce patti educativi di comunità mirati e fecondi. Solo in questo modo può dare accoglienza e risposta ai bisogni e alle domande di bambini, ragazzi e famiglie che chiedono supporti linguistici, orientamento, aiuto allo studio, occasioni di aggregazione, mediazione linguistica.

Per fare questo, una proposta utile e aperta è stata quella di mappare il territorio e le sue risorse. E di farlo insieme, con il gruppo dei colleghi, con i volontari e gli operatori degli enti e delle associazioni che stanno intorno alla scuola, condividendo le informazioni e aggiornandole nel tempo.

Di seguito, ecco le tracce/proposte, sperimentate nell'ambito del progetto "Inclusione e pluralità" che sollecita la collaborazione e lo sguardo all'esterno per un'accoglienza efficace e percorsi inclusivi attenti a ciascuno.

La prima proposta/traccia è rivolta alla scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado; la seconda alla scuola dell'infanzia.

MAPPATE IL VOSTRO TERRITORIO

Graziella Favaro

Create una **mappa grafica degli enti** (associazioni, cooperative, centri diurni o di aggregazione giovanile, gruppi informali, parrocchie...) che operano sul **territorio**.

Distinguetevi tra:

- **attività di supporto allo studio** in orario extrascolastico (ad esempio doposcuola);
- **laboratori o corsi d'italiano** lingua seconda per bambini e ragazzi;
- **luoghi di aggregazione** (ad esempio centri di aggregazione giovanile, oratori, campi sportivi, parchi...);
- attività di **mediazione linguistica e culturale** (formale o informale);
- **attività per i genitori**.

Per ogni ente indicate:

- nome dell'ente
- indirizzo
- recapiti (numero di telefono, e-mail)
- tipo di attività
- destinatari delle attività
- giorni e orari

ALCUNI STRUMENTI PER CREARE E CONDIVIDERE MAPPE

Coggle; Mindomo; Google My Maps



MAPPATE IL VOSTRO TERRITORIO

Graziella Favaro

Create una **mappa grafica degli enti** (associazioni, cooperative, centri diurni o di aggregazione giovanile, gruppi informali, parrocchie...) che operano sul **territorio** (Comune, quartiere o zona della città).

Distinguetevi tra:

- **luoghi di incontro per i bambini;**
- **ludoteche;**
- **biblioteche;**
- attività di **mediazione linguistica e culturale** (formale o informale);
- **attività per i genitori** (corsi di italiano L2 per adulti; corsi per le mamme straniere; sostegno alle famiglie...)
- **centri per le famiglie;**
- altro

Per ogni ente indicate:

- nome dell'ente
- indirizzo
- recapiti (numero di telefono, e-mail)
- tipo di attività
- destinatari delle attività
- giorni e orari

ALCUNI STRUMENTI PER CREARE E CONDIVIDERE MAPPE

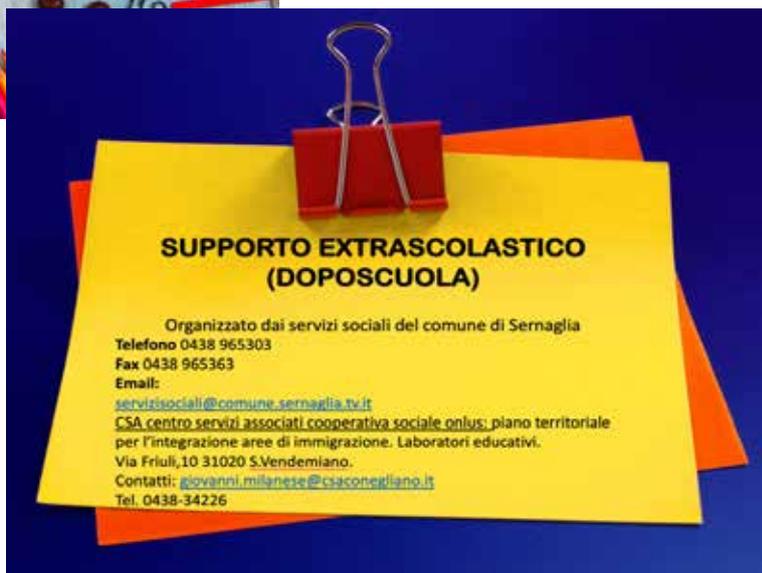
Coggle; Mindomo; Google My Maps



Di seguito tre mappe realizzate dai docenti coinvolti nel progetto



Le docenti Bortolin e Pattaro dell'IC Senaglia hanno realizzato una presentazione PowerPoint in cui indicano per ogni categoria: l'ente che eroga o gestisce il servizio, le caratteristiche e la durata del servizio e la persona di riferimento (ove possibile) e i recapiti.



TIPOLOGIA ENTE	NOME	INDIRIZZO	RECAPITI	TIPO DI ATTIVITA'	DESTINATARI	GIORNI ORARI
BIBLIOTECA COMUNALE	BIBLIOTECA CIVICA E. FRANCESCONI	Via Vittorio Veneto n° 51 Cordignano TV	0438/779775 biblioteca@comune.cordignano.tv.it www.comune.cordignano.tv.it	In sede: prestito, letture animate-laboratori-attività musicali (nati per la musica)-attività formative rivolte alle famiglie-visite alunni-tesseramento Nelle scuole: letture ad alta voce (Progetto nati per leggere)-collaborazione fornitura libri a tema richiesti dalle docenti	Adulti Bambini Ragazzi	Martedì e giovedì 14.30-18.30 Mercoledì e sabato 8.30-12.00 Venerdì 15.00/19.00

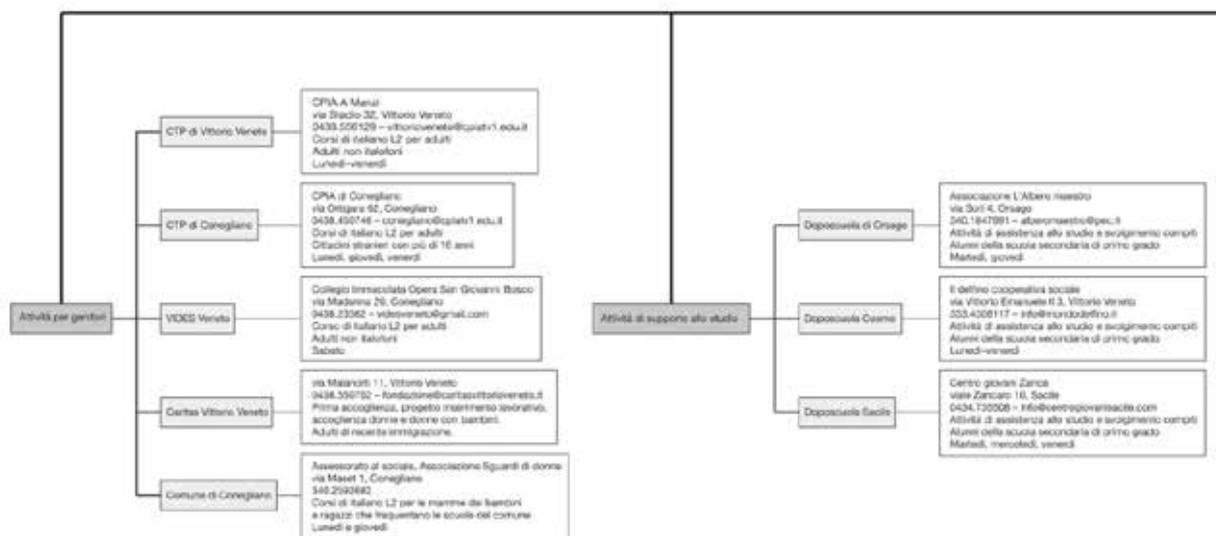
Mappatura servizi terr...
Lisa Peruch

CONDIVIDI

- Luoghi di incontro per bambini
 - Tutti gli elementi
- Supporto ai genitori
 - Tutti gli elementi
- Risorsa commerciale
 - Tutti gli elementi
- Eventi e attività culturali
 - Tutti gli elementi
- Mediazione linguistica e supporto
 - Tutti gli elementi

Realizzato con Google My Maps

Le docenti Nathalie Carlet, Mariacristina Casagrande, Lisa Peruch, Mariagrazia Sommariva, Rosa Tona e Paola Zava dell'IC I. Nievo di Cordignano hanno realizzato la mappatura con Google Maps inserendo segnaposto di colore diverso per ogni categoria individuata e corredando la mappa di una tabella in cui vengono indicati enti, caratteristiche delle attività, giorni e orari di svolgimento, destinatari, indirizzi e contatti.



Un particolare della mappa essenziale e facilmente consultabile realizzata dalla docente Zanin dell'IC di Cordignano.

Includere vuol dire agire nelle due direzioni

Quale idea di scuola multiculturale emerge dalle osservazioni dei docenti coinvolti nel progetto "Inclusione e pluralità"? Rispetto a pochi anni fa, la situazione è cambiata. Il flusso degli allievi neoarrivati è decisamente ridotto, mentre i minori stranieri nati in Italia hanno superato percentualmente i nati all'estero (MIUR 2022). Abbiamo a che fare quindi con "nuovi o futuri italiani", che pongono ancora delle domande specifiche (l'apprendimento della lingua dello studio, esiti scolastici più spesso negativi e percorsi di studio rallentati, modalità di orientamento scolastico e professionale penalizzanti), ma che crescono qui fin da piccoli, cittadini insieme ad altri cittadini. Stranieri inconsapevoli o italiani in attesa: possiamo così definirli.

Lo sguardo didattico specifico, volto a organizzare dispositivi, laboratori e materiali dedicati, proprio di interventi a carattere compensatorio, deve quindi ampliarsi per diventare inclusivo, in grado di tenere insieme le classi-mondo, le piccole comunità di uguali e diversi che rispecchiano la comunità più grande che già è, o che sarà.

Sempre di più nella scuola abbiamo oggi a che fare con istanze e domande d'inclusione e di cittadinanza e solo in parte con richieste e bisogni d'accoglienza e di integrazione. Domande che sono più silenziose, ma non per questo meno urgenti. Esse hanno a che fare con i temi dell'uguaglianza delle opportunità, delle aspettative della scuola nei confronti della famiglia,

della solitudine nel tempo extrascolastico di una parte dei minori, delle relazioni nelle classi e fuori dalla scuola. Riguardano inoltre sempre di più l'orientamento alle scelte per il futuro e i rischi già evidenti di una canalizzazione formativa verso il basso dei ragazzi non italiani. E hanno a che fare anche con le difficoltà economiche, con la crisi che toglie diritti e spazi educativi anche ai più piccoli e che rende più fragili e frammentari i loro percorsi educativi. Le domande rischiano tuttavia - soprattutto oggi in una situazione generale di crisi e di contrazione delle risorse - di non diventare "massa critica" e di non fare rumore. Nei confronti di coloro che sono nati qui e che fanno il loro ingresso nella scuola "alla pari", le attese sono più alte, ma questo rischia talvolta di lasciare nell'ombra le vulnerabilità non subito evidenti, legate alle condizioni di vita precarie, alla provvisorietà delle risorse familiari, alla mancanza di beni linguistici e culturali nel tempo extrascolastico. In una parola, alle condizioni di partenza del viaggio educativo che non sono alla pari. E di lasciare nell'ombra anche saperi e saper fare che trovano espressione, ad esempio, nella conoscenza di altre lingue e in altri linguaggi: talenti e competenze che andrebbero invece riconosciuti e scambiati.

Al tempo stesso, questa fase più matura chiede di indirizzare l'attenzione alla comunità nel suo insieme e non più solo di attivare uno sguardo specifico a chi viene da lontano. Qual è il polso emotivo della piccola comunità-classe? Quali relazioni, vicinanze o distanze si consumano e si tessono giorno dopo giorno fra adulti e minori che abitano la scuola? Quali atti e parole di discriminazione, spesso silenziosi, chiedono di essere visti, prevenuti e riparati? E quali talenti, saperi, forme di bi o plurilinguismo chiedono di essere conosciuti e riconosciuti?

Si tratta quindi oggi di procedere lungo due direzioni: da un lato, diffondere e portare a sistema le azioni specifiche e di qualità per l'integrazione, continuando la strada della sperimentazione e dell'innovazione dei materiali e dei dispositivi. Dall'altro lato, tuttavia, è necessario allargare lo sguardo in un'ottica di inclusione e con-cittadinanza dei futuri cittadini, attenta alle relazioni, allo scambio reciproco, alle forme positive e feconde del contatto fra uguali e diversi.

La fotografia della scuola multiculturale evidenzia luci e ombre; registra alcuni segnali di riuscita accanto a persistenti situazioni di difficoltà che attendono di essere gestite con maggiore efficacia e forme più dense e continuative di accompagnamento.

Parole, attese, integrazione

Le trasformazioni della popolazione scolastica straniera e delle sue caratteristiche implicano almeno tre cambiamenti anche nella rappresentazione della scuola e nell'atteggiamento degli insegnanti. In primo luogo, sarà sempre più "normale" essere un bambino o un ragazzo che hanno origini familiari collocate altrove, o tratti somatici diversi, ma che fanno parte a pieno titolo della nuova generazione del nostro Paese. Il linguaggio che noi usiamo per definire oggi chi è giuridicamente straniero dovrà quindi guardare sempre più al futuro (ai "nuovi o futuri cittadini") e sempre meno al passato. È ormai del tutto inadeguato, oltre che stigmatizzante, continuare a definirli, ad esempio, "alunni immigrati", perché tali non sono, oppure "extracomunitari",

dal momento che al primo posto per numero si collocano gli alunni romeni che fanno parte dell'Unione Europea. Nel nuovo documento ministeriale Orientamenti interculturali. Idee e pratiche di integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori (www.istruzione.it) essi vengono definiti in questo modo "alunni provenienti da contesti migratori", allineandosi a definizioni in uso in Europa e cercando di tenere insieme soggetti con storie diverse: neoarrivati in Italia; nati all'estero; nati in Italia con cittadinanza straniera; nuovi cittadini italiani.

In secondo luogo, l'avanzare della cosiddetta "seconda generazione" dovrebbe avere come conseguenza la *riduzione del preoccupante divario* che ancora connota il cammino scolastico degli alunni stranieri, come avviene da tempo in altri Paesi europei. Finora è stato purtroppo considerato "normale" inserire un alunno non italofono arrivato dal Paese d'origine in una classe inferiore di uno o due anni, rispetto alla sua età, nonostante la normativa in proposito indichi l'età anagrafica come criterio privilegiato per la determinazione della classe. Inoltre dovremo anche rivedere le nostre rappresentazioni degli alunni stranieri nei momenti cruciali delle decisioni e delle scelte - quali quello dell'orientamento e della formazione delle classi - cercando di superare immagini stereotipate e di limitare i percorsi formativi e le aspettative "al ribasso".

In terzo luogo, diventerà sempre più evidente la discrepanza tra l'importanza che noi diamo all'educazione alla *cittadinanza* e le difficoltà del nostro Paese a rispondere in maniera positiva alle domande di cittadinanza reale e concreta che provengono dai nuovi cittadini, i quali si sentono al tempo stesso italiani e non italiani. I minori stranieri vivono un tempo lungo e ambivalente segnato dall'appartenenza/non appartenenza, dalla percezione di essere dentro e fuori dal cerchio della comunità in cui vivono. E questa situazione di sospensione non è positiva, né per i futuri cittadini, né per le comunità di cui fanno parte fin dalla nascita.

La scuola inclusiva deve puntare in alto

La scuola può proporre la valorizzazione dell'incontro tra le differenze e della specificità di ciascuno nella misura in cui non abbassa le aspettative e i traguardi. Un progetto didattico che, per includere, rende la propria proposta povera di stimoli e poco sfidante, mette in atto una cattiva inclusione. Al contrario, il processo inclusivo punta a portare ciascuno al migliore sviluppo e apprendimento possibile e per questo cerca di rendere attivo ogni alunno. Per fare questo, i principi e i riferimenti vanno tradotti in azioni e forme organizzative. Oggi la prospettiva pedagogica della scuola inclusiva può contare su linee guida, replicare pratiche e strumenti già sperimentati, ma molto resta da fare soprattutto per quanto riguarda l'articolazione dei curricoli, l'organizzazione scolastica, la strutturazione degli ambienti e dei tempi.

Le priorità della scuola inclusiva e interculturale

Un documento di riferimento elaborato da chi scrive per conto dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura "*Diversi da chi?*" (MIUR 2015), individua e propone dieci obiettivi e priorità per una scuola inclusiva interculturale, indicando per ciascuno azioni possibili e modalità operative per l'attuazione.

1. Ribadire il diritto all'inserimento immediato degli alunni neoarrivati.

2. Rendere consapevoli dell'importanza della scuola dell'infanzia.
3. Contrastare il ritardo scolastico.
4. Accompagnare i passaggi; adattare il programma e la valutazione.
5. Organizzare un orientamento efficace alla prosecuzione degli studi. Investire sul protagonismo degli studenti.
6. Sostenere l'apprendimento dell'italiano L2, lingua di scolarità.
7. Valorizzare la diversità linguistica.
8. Prevenire la segregazione scolastica.
9. Coinvolgere le famiglie nel progetto educativo per i loro figli.
10. Promuovere l'educazione interculturale nelle scuole.

In questo compito, le scuole, i docenti e gli operatori non possono essere soli di fronte a una sfida che riguarda tutti e che permea e definisce la qualità delle relazioni nelle comunità plurali. Il racconto del progetto FAMI "inclusione e pluralità" può costituire un modello e un riferimento e scandire le fasi di interventi efficaci che si basano sull'osservazione, la raccolta dei bisogni e delle domande, le pratiche, l'autoriflessione su quanto fatto, la riprogettazione a partire da ciò che ha funzionato e ciò che non si è rivelato efficace. E anche a partire dall'ascolto della voce dei protagonisti: i bambini e i ragazzi, italiani e stranieri, "vecchi" o "nuovi" cittadini. Sono infatti i ragazzi delle scuole coinvolte nel progetto FAMI ad aiutarci a guardare avanti e per fare questo ci hanno raccontato i loro pensieri a proposito di questo tempo scolastico segnato dall'emergenza sanitaria nelle interviste reciproche "Il bello e il brutto di questi tre anni scolastici" (vedi cap. 3). Le loro voci, critiche, proposte si intrecciano dunque con le consapevolezze acquisite in questi anni e con le domande ancora aperte che ci continuiamo a porre affinché la scuola sia davvero di tutti e di ciascuno.

Capitolo 2

IL PERCORSO FORMATIVO

Sara Tesco

Gli obiettivi

Il percorso formativo ideato e realizzato dal Centro COME della cooperativa Farsi Prossimo e rivolto agli insegnanti delle scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di primo grado e secondarie di secondo grado, ha realizzato i seguenti obiettivi:

- fornire informazioni e consapevolezze ai docenti dei sui temi dell'inserimento scolastico e dei percorsi di inclusione degli alunni con background migratorio;
- approfondire la conoscenza relativa alle norme e alla situazione italiana in merito all'inserimento degli Alunni con Cittadinanza non Italiana (CNI);
- sollecitare attività di osservazione e di accompagnamento dei percorsi scolastici ☒ in particolare riferiti ad alunni inseriti a scuola negli ultimi due/tre anni - invitando a cogliere le criticità e i punti di forza di ciascuno;
- fornire strumenti, materiali didattici, esempi di progetti distinguendo tra livelli di scuola
- prestare attenzione particolare a eventuali blocchi di apprendimento linguistico;
- approfondire la conoscenza delle risorse territoriali locali e potenziare le pratiche
- d'inserimento degli alunni CNI;
- elaborare e condividere delle linee guida per l'inclusione degli alunni CNI attualizzate e operative;
- dedicarsi alla glottodidattica e ai materiali e risorse specifici per l'apprendimento/insegnamento dell'italiano lingua.

Si è trattato di un percorso:

- *circolare*, in quanto il confronto, lo scambio fra colleghi, la sperimentazione degli strumenti e dei materiali didattici proposti hanno avuto l'intento di agire sulla didattica per invitare a trasformarne i contenuti;
- *partecipato e interattivo*, poiché si è cercato di rendere i momenti formativi quanto più possibile interattivi e coinvolgenti. I partecipanti non sono solo ricettivi fruitori di contenuti ma attivi protagonisti del percorso;
- *accompagnato*, poiché vi è stata da parte delle formatrici una continua sollecitazione dei docenti - a partire dalla propria esperienza e situazione didattica - a osservare, riflettere, mettere in comune idee e pratiche.
- *diversificato per tipo di scuola*, in quanto sono stati pensati 4 percorsi diversi in base all'ordine scolastico di appartenenza dei docenti: scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado
- *modulare*, perché ogni gruppo ha partecipato a 5 incontri suddivisi in 4 Moduli.

L'equipe di lavoro

Alla realizzazione del percorso formativo hanno collaborato diverse figure professionali:

- Graziella Favaro, responsabile scientifica del Centro COME
- Simona Panseri coordinatrice del Centro Come
- Francesca Angonova formatrice e docente
- Ilaria Colarieti formatrice e coordinatrice didattica
- Sara Tesco coordinatrice organizzativa e docente
- Debora Comito formatrice e docente
- Maria Frigo formatrice e docente
- Lucia Lanzini formatrice e docente
- Antonella Sada formatrice e docente
- Erica Spinelli formatrice e docente

L'organizzazione degli incontri

Il corso ha avuto inizio nel mese di marzo 2022 ed è terminato nel mese di maggio 2022. Ciascun gruppo ha avuto modo di partecipare, ogni due settimane, a un totale di 5 incontri on line, della durata di due ore ciascuno, così suddivisi:

Gruppo scuola dell'infanzia:

1° incontro Accoglienza e Primo Modulo: *La mia scuola è inclusiva e interculturale?*

2° incontro Secondo Modulo: *Tra scuola e famiglia*

3° e 4° incontro Terzo Modulo: *Lingua e lingue + Le lingue nella mia classe*

5° incontro Quarto Modulo: *L'intercultura dei piccoli - Proposte*

Gruppo scuola primaria:

1° incontro Accoglienza e Primo Modulo: *La mia scuola è inclusiva e interculturale?*

2° incontro Secondo Modulo: *Inclusione e Plurilinguismo – Il Quaderno di Firenze*

3° e 4° incontro Terzo Modulo: *Insegnare italiano a non italofofoni + Insegnare in una classe eterogenea*

5° incontro Quarto Modulo: *L'intercultura attraverso i video*

Gruppo scuola secondaria di primo grado:

1° incontro Accoglienza e Primo Modulo: *La mia scuola è inclusiva e interculturale?*

2° incontro Secondo Modulo: Inclusione e Plurilinguismo – Il Quaderno di Firenze

3° e 4° incontro Terzo Modulo: Insegnare italiano a non italofoni + Insegnare in una classe eterogenea

5° incontro Quarto Modulo: L'intercultura attraverso i video

Gruppo scuola secondaria di secondo grado:

1° incontro Accoglienza e Primo Modulo: La mia scuola è inclusiva e interculturale?

2° incontro Secondo Modulo: Inclusione e Plurilinguismo – Il Quaderno di Firenze

3° e 4° incontro Terzo Modulo: Insegnare italiano a non italofoni + Insegnare in una classe eterogenea

5° incontro Quarto Modulo: L'intercultura e l'autobiografia degli incontri interculturali

La pagina web

Al fine di divulgare e condividere con le scuole e i docenti i dati, i materiali e i documenti sperimentati nell'ambito del progetto, è stata creata la pagina web dedicata al corso di formazione, anch'essa suddivisa in base all'ordine scolastico e agli incontri realizzati.

La pagina web è consultabile accedendo al seguente link: <https://sites.google.com/view/inclusionemulticulturalita/home>

I partecipanti

Il corso ha visto la partecipazione di 213 docenti: 42 della scuola dell'infanzia, 114 della scuola primaria, 39 della scuola secondaria di primo grado e 18 della scuola secondaria di secondo grado.

Di questi, 115 sono docenti di ruolo, 14 docenti incaricati, 18 referenti intercultura, 17 insegnanti con funzione strumentale, 1 referente BES, 48 con altri incarichi non specificati.

La partecipazione della maggior parte dei docenti è stata costante: nel complesso, è stato infatti registrato l'80% delle presenze tra i docenti che vi hanno preso parte.

Durante l'ultimo incontro, è stato chiesto a ciascun gruppo di elencare tre aspetti del corso trovati utili al fine del proprio arricchimento professionale (e non). Il riscontro, ottenuto attraverso lo strumento telematico del Padlet, è stato più che positivo. Qui di seguito sono mostrate le risposte che i docenti, suddivisi in sottogruppi, hanno raccolto e condiviso tra di loro.

Risposte del gruppo Scuola dell'Infanzia

GRP di lavoro 2

- CAA abbinata al racconto delle storie: solitamente viene usata per altri obiettivi, e vista in quest'ottica si dimostra uno strumento oltre che un veicolo molto potente e di facile utilizzo
- importanza del rapporto scuola-genitori e dello scambio tra essi: di esperienze, di informazioni, di aiuto,....

Gruppo 3

- *arricchente possibilità di confronto e condivisione di buone pratiche ed esperienze tra i partecipanti (molto apprezzato l'audiolibro):
- * l'importanza e la valorizzazione della famiglia di origine e della lingua madre, il plurilinguismo come diritto ed opportunità
- * grazie ai "compiti per casa":
 - a) opportunità di riflessione e acquisizione di maggiore consapevolezza verso la propria scuola
 - b) conoscenza della realtà circostante spesso sconosciuta ma ricca di servizi e attenzione "verso l'altro"

Le parole chiave relative ai contenuti del corso secondo me possono essere :

- consapevolezza
- collaborazione
- quotidianità

- 1) Stimolazione ricca e vivace
- 2) Preziosissima condivisione di materiali
- 3) Contestualizzato alla scuola dell'infanzia
- 4) Dimensione concreta, chiara e mirata

GRUPPO 8

- *I percorsi didattici proposti e la possibilità di sviluppare competenze trasversali e di inclusione in tutto il gruppo sezione
- *La proposta di albi illustrati e racconti in CAA per sostenere l'apprendimento della lingua e lo sviluppo di altre competenze
- *La riflessione sulle famiglie di origine, sul loro background e sul contesto sociale in cui sono inserite ed è inserita la scuola stessa

GRUPPO 7

- La ricchezza di proposte, di utili suggerimenti per la valorizzazione dell'identità, per lo sviluppo del linguaggio, per l'espressività, per l'alterità:
- la cura della parte dedicata a MAMMA LINGUA;
- il coinvolgimento in valide riflessioni e idee per la partecipazione dei genitori.

Lisa Peruch e Rosa Tona

- Le idee e gli spunti operativi innovativi, come ad esempio l'audio libro con Qr Code, che danno valore alla collaborazione scuola-famiglia;
- lo scambio di esperienze, per quanto queste siano spesso già vissute nelle realtà scolastica, risulta fonte di riflessione e dà valore a quanto facciamo alla scuola dell'infanzia
- ciò che ci ha colpito maggiormente è stata l'idea (esposta nell'ultimo incontro) dell'associazione natura-interculturala (laboratorio "orto"): ogni pianta è diversa, ma ha bisogno delle "sorelle" e della cura per poter crescere

Risposte gruppo Scuola Primaria

MARIANGELA (IC 4 STEFANINI Treviso)

Non far caso a me, lo vengo da un altro pianeta. Io ancora vedo orizzonti dove tu disegni confini.
(Frida Kahlo)

I 3 ASPETTI per me INCISIVI:

- Competenza delle relatrici/formatori.
- Validità del materiale condiviso e utilizzabile.
- Percezione della **COSTANTE PRESA DI COSCIENZA** che **L'INCLUSIONE** deve essere alla base della scuola del **PRESENTE** e dell'imminente **FUTURO**.

Cristina



E' stato utile per:

1. Rispolverare delle conoscenze teoriche che mi hanno permesso di valutare il mio operato e far attenzione alle progettazioni future, in particolare nella predisposizione di attività e materiali efficaci.
2. Condivisione idee, progetti e risoluzioni di situazioni problema.
3. la messa a disposizione di materiali riccamente descritti.

Nathalie (Ic Villorba)

Condivisione delle risorse con i docenti dell'istituto.
Spunti con i video per la giornata dell'intercultura
Utilità delle indicazioni nella parte che riguarda la didattica dell'italiano come lingua seconda

Elena, Monica e Gianna



Condivisione di esperienze
Risorse sfruttabili e materiali utili e utilizzabili
Empatia
Crescita

Alessia e Carmela

- Presentazione dei percorsi con un video e sviluppo dell'attività.
- Taglio pratico applicabile direttamente alla didattica.
- Chiarezza espositiva delle relatrici.

Ricchezza dei materiali presentati.

- Importanza dell'utilizzo dei nuovi modalità digitali.

Lucia e Tiziana

Corso ben organizzato, in cui ogni tema è stato sviluppato in modo completo all'interno dell'incontro (senza lasciare "questioni in sospeso")
Competenza dei relatori unita alla capacità di trasmettere contenuti complessi in modo "semplice"
Stimolo ad utilizzare e contestualizzare strumenti di facile reperibilità o che di fatto già possediamo

Stefania , Ilaria ed Elisabetta

Ricchezza di informazioni
Possibilità di confronto con diverse realtà scolastiche
Abbondanza di materiale vario e fruibile
Disponibilità dei formatori al dialogo e a rispondere alle domande
Possibilità di lavorare e confrontarsi in piccoli gruppi

Roberta e Renza

1. "Se non siamo in grado di porre fine alle differenze, alla fine non possiamo aiutare a rendere il mondo sicuro di tollerare le diversità"
2. Le risorse suggerite si dimostrano di notevole importanza, ma esistono difficoltà nel poterle mettere in atto in quanto le diverse classi presentano varie problematiche di gestione e con tempi limitati di attuazione.

Tamara Sonia Valentina

- classe come orchestra (elementi diversi) che suona la stessa sinfonia
- prendersi cura
- snack attack
- identità come ricchezza
- utilizzare video e immagini

Susanna e Pamela

1. Ricchezza dei materiali messi a disposizione.
2. Importanza emotiva e affettiva della lingua e del suo apprendimento.
3. Partendo da un input, possibilità di sviluppare un percorso lungo anche un intero anno scolastico, grazie ad un confronto collettivo (Snack Attack).
4. Utilità pratica del corso spendibile nell'immediato.

MANOLA

Ho rinfrescato concetti, ho riascoltato, con piacere, formatori che apprezzo.

Mi è dispiaciuto capire quanto la legislazione, le idee, le teorie, alcune metodologie, su cui da tempo c'è ampio dibattito, non siano ancora parte della strumentalità di base di ogni insegnante, di ogni scuola.

Barbara e Roberta

- 1- Proficuo utilizzo dei video animati , ma senza parole che pongono gli alunni tutti sullo stesso piano
- 2-Varietà delle proposte che coinvolgono l'intero gruppo classe
- 3-Interessante il percorso di sviluppo dell'apprendimento della L2
- 4-Importanza della conoscenza di alcuni elementi di glottodidattica

Risposte gruppo Scuola Secondaria di Primo Grado

Rita e Barbara

Ringraziamo per questo corso. Abbiamo ricevuto diversi stimoli e input sia per affrontare l'emergenza/accoglienza degli alunni ucraini sia per stilare progetti che mettano in risalto l'importanza del plurilinguismo. La presenza di tante lingue diverse nelle nostre scuole dovrebbe costituire un valore aggiunto ma molto spesso è vista invece come un ostacolo all'apprendimento della lingua italiana. Sicuramente affronteremo il prossimo anno scolastico con nuove idee e strumenti! Abbiamo infatti tanti materiali nuovi che potremo utilizzare! Grazie davvero!

IL PLURILINGUISMO

E' davvero un valore aggiunto!

Marika

Spunti non sempre nuovi, ma nei quali ci credo molto. Quindi ribadirti non fa mai male. Sono una persona "pratica" quindi interessante per me, è stata l'analisi di campo "mappatura del territorio" per riuscire a muoversi in tempi brevi ed efficaci quando ci sia la necessità di "sostenere" chi ha problemi linguistici L2 italiana così da favorire una reale accoglienza e l'integrazione dei nuovi arrivati a scuola, ma anche dopo la scuola.

Conoscere le risorse, pubbliche o private presenti in un territorio, dà quella marcia in più e soprattutto sollievo (per chi lavora nella scuola). Ci fa rendere conto che non si è sempre soli, e che la comunicazione e solidarietà tra le parti attive non può che favorire e far sentire agli altri, un clima di accoglienza integrazione.

Purtroppo io credo che la lingua e la cultura possano essere un ostacolo per chi non le conosce. Si creano malintesi difficili da superare soprattutto se si sta dalla parte debole. Perciò, una giusta attenzione alla sociolinguistica, al rispetto non solo come lo intendiamo noi, attenzione all'uso della voce, alla prossemica, ecc. è doveroso quando ci si rapporta con gli Altri.

Molto interessante l'approccio proposto con il video, che poteva sembrare scontato con i giovani, ma non lo era affatto, poiché il contenuto era capovolto, sovvertito ... bello.

Sara e Francesca

1. Spunti per strutturare una lezione in una classe eterogenea con un approccio interculturale, anche grazie ai materiali didattici condivisi.
2. Compilazione della check list che ci ha permesso di osservare e analizzare le strategie della nostra scuola in campo interculturale e di riflettere su ciò che si può migliorare.
3. Il quaderno di Firenze, utile per valutare l'integrazione di un alunno a livello scolastico ed extrascolastico.
4. Il confronto con colleghi che operano in altri contesti, ma con discenti simili ai nostri.
5. Approfondimento sui tempi e sulle fasi di apprendimento degli alunni NAI con riflessione sul concetto di interlingua.
6. Considerazione della lingua non come ostacolo ma come arricchimento all'interno del gruppo classe.

Questo corso di formazione mi ha fatto cogliere l'importanza della delicatezza nella relazione: i miei tempi non sono i tempi dell'altro per cui è essenziale saper aspettare...in modo che la fase dell'ostilità iniziale e del silenzio lasci il posto alla fase della fiducia e dell'incontro. Grazie.

Risposte gruppo Scuola Secondaria di Secondo Grado

Roberta Visintin
la ricchezza di spunti e di materiali rispetto alle personali competenze in merito al tema .
Il corso mi ha generato molti interrogativi e curiosità

GIANNA-ANITA
Importanza del mediatore culturale come interlocutore per le scuole e le famiglie ai fini di una comunicazione costruttiva, funzionale al successo formativo e scolastico degli alunni.

GIANNA-ANITA
Conoscenza della terminologia specifica (acronimi, sigle)

Agata ed Elisa
Cosa abbiamo imparato?
- saper leggere i quaderni di Firenze
- avere la possibilità di portare le conoscenze e le esperienze acquisite grazie a questo ciclo di incontri nel nostro contesto scolastico per sensibilizzare anche i colleghi su queste tematiche
- conoscere aspetti e punti di vista diversi grazie al confronto tra le esperienze

Anna
Tema dell'educazione interculturale che si presta anche ad una riflessione all'interno della classe sui rapporti tra compagni, italiani e non, e sulla capacità di confrontarsi con i punti di vista altrui

GIANNA-ANITA
L'articolo 9 è un grande aiuto per le scuole con numerosi alunni stranieri per avviare laboratori di apprendimento della lingua italiana.
Predisponendo spazi e tempi necessari e adeguati, perché si fa in orario extrascolastico.
Durante la chiusura e il periodo di didattica a distanza si è evidenziata la difficoltà della comunicazione attraverso dei canali insoliti e contemporaneamente la serietà, la consapevolezza dell'importanza del servizio da parte degli alunni, che hanno partecipato con entusiasmo anche in circostanze simili.

Anna e Roberta
L'opportunità di cogliere da una situazione di emergenza spunti per la realizzazione di buone pratiche, da proporre anche come progetto d'istituto

Concetta
Ho seguito il percorso fatto soprattutto attraverso lo studio del materiale che puntualmente veniva condiviso con i corsisti, molto interessante e spendibile nell'attività quotidiana in classe, peccato l'accavallarsi degli impegni scolastici, spero il corso possa avere un prosieguo il prossimo anno scolastico.
Grazie

Molto interessante il Quaderno di Firenze per la metodologia proposta, strumento che non conoscevo e vorrei approfondire

Roberta Visintin
Ho trovato molto interessante l'attività di mappatura del territorio - sebbene non sia riuscita a realizzarla - che ho proposto come progetto all'interno del Piano estate 2022.

Anna
Condivido l'interesse per la mappa del territorio, che permette di creare rapporti fra le varie realtà presenti e costituirà, spero, uno spunto per la programmazione delle attività di rete.

Anita
Valorizzare il plurilinguismo con attività come la silhouette linguistica e la biografia o autobiografia degli incontri interculturali.

Le risposte hanno evidenziato il successo del progetto di formazione e hanno sottolineato la soddisfazione degli utenti, che hanno apprezzato il metodo (chiaro, concreto, mirato), i contenuti, i materiali; i docenti iscritti hanno potuto ampliare le proprie conoscenze, approfondire diverse tematiche, confrontarsi tra colleghi, scoprire nuovi strumenti, condividere esperienze e sviluppare le proprie capacità; le attività proposte hanno permesso di osservare e analizzare le strategie messe in campo in ciascuna scuola al fine di favorire l'inclusione e hanno consentito di individuare le risorse che il territorio di ciascun istituto offre: tutti obiettivi che il progetto si era giustappunto prefissato.

Capitolo 3

DOPO TRE ANNI SCOLASTICI COMPLICATI: FACCIAMO IL PUNTO

Una ricerca osservativa partecipata

Graziella Favaro e Maria Frigo



A settembre scorso i bambini sono arrivati tutti muti e silenziosi, bloccati. C'era una paura che si percepiva, ce l'avevamo anche noi addosso. Eravamo tutte bardate dalla testa ai piedi. Dopo qualche giorno, un po' noi abbiamo mollato rispetto alle distanze, non potevamo essere troppo rigide quando ci venivano addosso. Invece la distanza con le famiglie è rimasta grande, i genitori salutavano i bambini al cancello e non avevano nessuna idea di come passassero il tempo dentro scuola, non sapevano nemmeno come fosse fatta all'interno la scuola. In compenso abbiamo imparato a usare tutte le possibilità degli strumenti tecnologici che neanche in tanti corsi di aggiornamento

Così esordisce una docente di scuola dell'infanzia quando racconta la scuola ai tempi della pandemia. Mascherine, distanziamento, percorsi, bolle, didattica a distanza o integrata: quale impatto ha avuto questa diversa quotidianità scolastica nel percorso di vita dei bambini e ragazzi? Quale bilancio possiamo fare adesso, in termini di criticità da superare e di pratiche positive da mantenere?

Il progetto FAMI 1597 "Inclusione e pluralità" ha messo al centro l'inclusione, come orizzonte e dimensione quotidiana dell'agire educativo ma, per essere situato e operativo, non può fare a meno di ripartire dai dati di realtà e da domande cruciali: come è cambiata la scuola in questi tre anni? Quali gli esiti sulle alunne e gli alunni in termini di apprendimento, relazione, sviluppo linguistico? Con un'attenzione particolare ai bambini e ai ragazzi che provengono da contesti migratori per i quali il percorso scolastico in emergenza è stato spesso più accidentato, interrotto, discontinuo.

Fare il punto sulla situazione: è questo, dunque, l'intento della ricerca osservativa partecipata condotta nelle scuole coinvolte nel progetto. Ripartire da dove siamo, dando voce ai protagonisti e ascoltando le parole e i pensieri dei bambini, dei ragazzi e dei docenti.

PRIMA PARTE

In questa prima parte, proviamo a raccontare la ricerca osservativa descrivendone metodo e strumenti, riportando alcuni dati da un'indagine Istat condotta nelle scuole secondarie nel 2021 e analizzando i materiali raccolti in maniera trasversale, sulla base di alcuni indicatori: frequenza scolastica, apprendimento linguistico, relazioni in classe e tra scuola e famiglie, acquisizioni e perdite.

Per ripartire dai dati di realtà

È un anno scolastico importante questo che sta per iniziare. Entrano quest'anno nella scuola dell'infanzia i bambini nati al tempo del COVID; accedono alla scuola primaria coloro che hanno frequentato la scuola dei piccoli in maniera saltuaria e fortemente regolata da divieti e precauzioni, o che non vi sono stati inseriti affatto per timori e difficoltà. Proseguono il loro cammino, spesso più volte interrotto, i più grandi, reduci da mesi di scuola a distanza e da frequenti cambiamenti.

Proprio perché è un anno "di ripartenza e di svolta" si è ritenuto necessario prendersi il tempo di osservare e di osservarsi per guardare avanti con maggiori consapevolezza. Dopo tre anni scolastici vissuti giocoforza nel segno "dell'agito", delle decisioni immediate e delle precauzioni obbligatorie, è importante ora riflettere insieme per condividere consapevolezza, acquisizioni, autocritiche.

La ricerca partecipata aveva quindi lo scopo di esplorare in modo non pregiudiziale ciò che durante la pandemia è successo alla scuola e ai suoi protagonisti, alunni e docenti, allargando lo sguardo alla relazione con le famiglie e al contesto. Ci si proponeva di osservare i cambiamenti e gli adattamenti in diverse aree, con uno sguardo privilegiato agli alunni provenienti da contesti migratori.

Apprendimento, relazioni, partecipazione: gli aspetti osservati

In particolare, ai docenti è stato chiesto di prendere la parola su temi e aree diverse:

- a. L'area del **coinvolgimento nelle attività e della frequenza scolastica**, rilevando se e quanto ci siano stati abbandoni e dispersione scolastica soprattutto negli alunni provenienti da contesti migratori.
- b. L'area **dello sviluppo linguistico e dell'italiano come seconda lingua** nei bambini e i ragazzi provenienti da contesti migratori, osservando come la forzata interruzione dei percorsi abbia influito sulle traiettorie individuali e quali pratiche la scuola sia riuscita a mettere in atto o intende mettere in atto per riprendere il cammino interrotto.
- c. L'area della **didattica e dell'apprendimento in generale**, con l'intenzione di comprendere quali modifiche e adattamenti si sono realizzati nell'agire didattico dei docenti.
- d. L'area delle **relazioni in classe**, tra pari e con gli adulti, per capire come i dispositivi imposti dalle condizioni pandemiche abbiano influito e modificato le relazioni interpersonali tra compagni e degli alunni con gli insegnanti.

- e. L'area **delle relazioni scuola - famiglia**, con lo scopo di leggere i cambiamenti intercorsi nella relazione tra la scuola e le famiglie degli alunni.
- f. Infine, l'area **del benessere emotivo**, descrivendo la percezione dei docenti rispetto ai loro alunni e confrontandola con la percezione soggettiva degli alunni stessi.

Alle ragazze e ai ragazzi invece è stato chiesto di raccontare “il bello e il brutto di questi tre anni di scuola”, lasciando loro la parola per esprimere emozioni e valutazioni in maniera libera, da pari a pari.

Gli strumenti e i partecipanti

Le osservazioni sono state raccolte nel periodo tra marzo e maggio 2022 utilizzando vari strumenti. Per i docenti:

- un questionario semi strutturato rivolto ai partecipanti al percorso di formazione, questionario i cui dati sono stati raccolti attraverso un modulo Google;
- alcuni focus group dedicati, uno per ogni ordine di scuola, ai quali hanno partecipato una ventina di docenti che hanno così approfondito i temi e gli spunti offerti dal questionario precedentemente citato.

Con gli alunni, a partire dall'ultima classe della scuola primaria fino alla secondaria di secondo grado, l'osservazione è riferita alle interviste reciproche, cioè condotte in coppia dagli alunni stessi; le interviste si sono basate su una griglia definita di domande aperte e le risposte sono state raccolte attraverso un modulo Google il cui link era fornito loro dagli insegnanti.

La scelta dello strumento e della modalità partivano dall'ipotesi che l'intervista condotta da un compagno avrebbe reso più spontanee le risposte. Per lo stesso motivo abbiamo proposto la formulazione in linguaggio neutro delle domande, chiedendo di individuare gli aspetti “belli” e “brutti” della didattica a distanza.

All'intervista reciproca hanno risposto:

- 338 alunni della scuola primaria;
- 336 della scuola secondaria di primo grado;
- 70 alunni della scuola secondaria di secondo grado.

Alcuni dati dalla ricerca ISTAT

Prima di restituire pensieri, proposte e vissuti, raccolti attraverso la ricerca osservativa, riportiamo in maniera sintetica alcuni dati emersi dall'indagine ISTAT e Ministero dell'Istruzione sui primi due anni scolastici segnati dall'emergenza sanitaria: “Bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri” (www.istat.it).

La ricerca è stata condotta nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e ha coinvolto 41.000 studenti: 30.000 di nazionalità italiana e 11.000 stranieri. L'indagine mette anche a confronto su molti indicatori le risposte dei ragazzi e delle ragazze dei due diversi gruppi.

Di seguito, alcuni dati emersi e le differenti risposte degli allievi italiani e di altre nazionalità.

Quali sono state le condizioni organizzative e strumentali della didattica a distanza? L'80% dei ragazzi italiani ha potuto seguire in maniera continuativa la scuola in DAD, mentre l'ha potuto fare il 71.4% degli allievi non italiani.

Inoltre, l'85.3% degli italiani aveva a disposizione un pc (o "anche" un pc) per seguire le lezioni, a fronte del 72% degli stranieri. Ha dovuto sempre ricorrere al solo cellulare il 6.8 % degli italiani e il 16.8% degli stranieri.

Quasi il 90% dei ragazzi italiani ha potuto seguire le lezioni a distanza in uno spazio dedicato/ in una stanza per sé, mentre gli alunni stranieri hanno più spesso condiviso lo spazio di apprendimento con altri fratelli o con i famigliari.

Alla domanda se la DAD abbia influenzato negativamente i loro risultati scolastici, ha risposto in maniera affermativa un quarto degli italiani e più di un terzo degli alunni stranieri.

Per quanto riguarda la mancata frequentazione con gli amici e la distanza dai compagni, ne hanno una percezione negativa l'87% degli italiani e l'80% degli stranieri. La maggior parte dei ragazzi italiani afferma di aver sentito molto la mancanza di uscite, incontri con gli amici e delle attività sportive. Mancanza meno avvertita dai compagni stranieri che presumibilmente avevano già, come emerge da molte indagini, una vita relazionale e aggregativa extrascolastica meno vivace.

Un altro dato importante riguarda la percezione della situazione economica delle famiglie: il 28.7% degli studenti italiani ritiene che essa sia peggiorata; risponde nello stesso modo quasi il 40% degli stranieri. Quattro ragazzi italiani su cento giudicano la loro famiglia "povera o molto povera" e lo fa l'11.3% degli stranieri.

Gli esiti della ricerca ISTAT confermano le osservazioni e le valutazioni di operatori, insegnanti, analisti più volte espresse in questo tempo: la situazione di emergenza sanitaria ha colpito in maniera diversificata e non omogenea e ha avuto ripercussioni più critiche e negative sui più fragili e vulnerabili.

In queste situazioni, la povertà educativa e la povertà economica e socio-culturale si sono vicendevolmente rafforzate e amplificate, come una docente intervistata testimonia.

La forbice si è allargata tra quelli che hanno la cura e le risorse famigliari anche dal punto di vista culturale e quelli che avevano difficoltà, anche solo a comprendere come funzionano gli strumenti tecnologici. Poi dove le famiglie non avevano la padronanza della lingua italiana tutta la comunicazione tramite mail diventava un altro ostacolo.

Ci sono state due fasi

Molti insegnanti intervistati distinguono due diverse fasi in questi tre anni e colgono delle differenze tra i mesi seguiti alla chiusura traumatica del febbraio 2020 e gli anni scolastici 2021-2022. Nella prima fase, prevalevano i vissuti di trauma e di paura e, dal punto di vista didattico, essi rilevano a posteriori di aver agito a volte con disorganizzazione e inadeguatezza. Ci si è trovati all'improvviso a dover gestire una didattica dell'emergenza senza aver potuto prima provare e sperimentare, scegliere e programmare.

Sono stati mesi faticosi, di difficoltà e "perdite" e tuttavia è stato anche un tempo molto denso di iniziative e di collaborazione, di solidarietà e voglia di agire, di reti fra colleghi e di disponibilità di alcune famiglie. Le due testimonianze seguenti mettono in luce i due aspetti: le difficoltà e l'impegno:

Partendo dal primo lockdown improvviso e traumatico del 2020 in cui, almeno nel mio istituto, non eravamo preparati e pronti a gestire una didattica a distanza, caricavamo solo dei materiali sulle varie piattaforme; perciò è mancata totalmente la relazione con i bambini ed è stato un vero dramma, nel senso che alcuni li abbiamo persi perché non avevano gli strumenti oppure le famiglie non avevano le capacità tecniche. Era tutto molto più difficile anche semplicemente consegnare un tablet a una famiglia che non ce l'aveva oppure una saponetta per il collegamento internet, è stato veramente difficile. Utilizzavamo solamente le mail.

Tutti noi ci siamo dati da fare tantissimo per recuperare i contatti, la dirigente, gli insegnanti, ma un grande aiuto ce lo hanno dato anche le famiglie, cioè i rappresentanti di classe o altri genitori disponibili, c'è stata una grande solidarietà, un grande impegno, proprio senso civico per reagire tutti insieme.

La seconda fase, dopo la vaccinazione di massa, ha trovato le scuole e i docenti più preparati ad affrontare le chiusure e a proporre in molti casi una didattica più varia e coinvolgente. Lo scambio tra gli insegnanti, i materiali messi in comune, i suggerimenti e i tutoraggi reciproci hanno contribuito a sostenere coloro che erano meno "tecnologici". Nello stesso tempo, si è cercato in modi diversi di raggiungere tutti gli alunni, di dotare di strumenti e mezzi chi ne era sprovvisto. In vari casi, si è cercato di fare ricorso a forme di mediazione linguistica per riagganciare famiglie e alunni che erano "scomparsi".

In questa seconda fase, si è diffusa in maniera sempre più evidente - nei ragazzi, nelle famiglie, negli insegnanti - la nostalgia della scuola in presenza e la consapevolezza della centralità e dell'importanza dello "spazio scuola" vissuto ogni giorno insieme. Al momento del ritorno in classe, le emozioni prevalenti erano quelle della gioia del ritrovarsi e del timore di dover riprendere di nuovo le lezioni a distanza. Gioia di essere insieme nonostante, come racconta un'insegnante:

Tornati finalmente a scuola anche se con distanziamento e mascherine sembrava tutto più bello comunque, nonostante il distanziamento, nonostante la mascherina perché eravamo lì, potevamo parlare, potevamo vederci, non ci potevamo toccare ma insomma era già qualcosa di positivo. E anche poi quando ci sono state le nuove chiusure eravamo più attrezzati, avevamo gli strumenti e avevamo imparato a utilizzarli, tutti i bambini ce li avevano e anche le famiglie, quindi è andata molto meglio.

Chi si è perso per strada

Gli alunni deboli, quelli arrivati da poco in Italia o con famiglie poco presenti, beh, si son persi.

In questa frase concisa e lucida, una docente osserva la situazione della sua scuola rispetto alle assenze e ai casi di dispersione registrati in questi tre anni.

Non vi sono dati nazionali e certi su quanti bambini e ragazzi si siano “persi per strada” in questo periodo, ma possiamo rintracciare, attraverso le analisi e le parole degli insegnanti, le cause principali delle assenze e degli abbandoni. Hanno giocato un ruolo in questa direzione vari fattori, all’inizio la paura del contagio, avvertita maggiormente dalle famiglie straniere - spesso in difficoltà di fronte a informazioni contrastanti - e, fra queste, secondo molti insegnanti, soprattutto da quelle cinesi.

Alcune famiglie erano talmente spaventate dalla pandemia che non hanno più portato i figli a scuola, specialmente le famiglie straniere.

Noi per quanto riguarda il periodo della pandemia ci siamo confrontati soprattutto con il problema degli studenti cinesi che non volevano venire a scuola nel senso che, nel periodo in cui si faceva lezione in presenza, per la paura del contagio, abbiamo avuto molti ragazzi cinesi che si sono assentati. Alcuni hanno praticamente abbandonato per cui abbiamo spesso convocato le famiglie sempre online naturalmente con l’aiuto della mediatrice e i genitori dicevano noi abbiamo paura che i ragazzi si ammalinino, che il contagio si estenda.

Nella dispersione hanno giocato un ruolo anche le difficoltà economiche e sociali delle famiglie. La perdita del lavoro, i disagi delle coabitazioni forzate in locali piccoli, i casi di contagio dei genitori e l’assenza di reti famigliari di cura e protezione dei figli hanno avuto come conseguenza la mobilità e, per alcuni, il rientro nel paese di origine. A questo proposito, alcuni insegnanti raccontano:

In alcune famiglie i genitori hanno perso il lavoro e quindi sono andati proprio via dall’Italia portandosi anche i figli.

Quando c’è stata la possibilità di venire a scuola, alcune famiglie ritornavano al Paese di origine e al rientro c’erano periodi infiniti di quarantena.

Molte badanti sole in Italia con i figli si sono contagiate e non sapevano a chi affidare i bambini.

Alcuni aspetti che già erano evidenti prima e probabilmente in questi tre anni sono diventati un po’ più cruciali: per esempio, la mobilità delle famiglie che c’era già prima ora è diventata una variabile in più in una situazione con molte variabili.

L’abbandono scolastico e la povertà educativa a seguito dell’emergenza sanitaria hanno dunque volti e storie diverse: si sono persi per strada alcuni bimbi figli di immigrati nella scuola dell’infanzia a causa delle difficoltà economiche, logistiche e organizzative della famiglia. E si sono persi per strada anche alcuni adolescenti stranieri, soprattutto nel passaggio dalla terza media alla scuola superiore. L’orientamento in questi tre anni è stato per forza di cose più complicato

e forse meno efficace. Questo ha maggiormente penalizzato coloro che dispongono di meno informazioni e che avrebbero invece bisogno di figure e dispositivi di accompagnamento, tutoraggio, mediazione, come afferma questa insegnante:

Forse ci sono state anche difficoltà nell'orientamento e nel passaggio dalla terza media alla superiore perché ci sono ragazzi stranieri che si sono iscritti a certe scuole superiori senza sapere bene cosa questo comportasse.

Una lingua più distante e “disincarnata”

Dopo anni di inserimento di alunni di altra lingua e nazionalità, lo sappiamo con certezza: i bambini e i ragazzi non o poco italofofoni imparano la nuova lingua *in situazione* e *in relazione*. La apprendono cioè in una condizione di immersione protratta e di scambio quotidiano con coetanei e adulti: giocando e facendo, studiando e provando, ascoltando e parlando.

Nella pandemia, il tempo di esposizione all'italiano è decisamente diminuito. Inoltre, la situazione di distanza e di interazione per lo più passiva - depauperata degli aspetti prossemici e dei messaggi non verbali - ha aumentato il “filtro affettivo”, reso l'acquisizione più complicata e lenta, a volte frustrante. La mancanza della relazione quotidiana nel tempo scolastico ed extra scolastico con i pari, che costituiscono la fonte privilegiata di input per l'italiano della comunicazione orale (ItalBase), blocca e rallenta il percorso.

Per l'apprendimento dell'italiano dello studio, le difficoltà di questi anni risultano ancora più evidenti. Gli alunni di famiglie non italofone imparano la lingua della scuola e delle discipline solo a scuola poiché raramente possono contare su sostegni all'apprendimento disciplinare in ambito domestico. Se il tempo scolastico si assottiglia e la proposta didattica a distanza diventa meno coinvolgente e scarsamente individualizzata, questo percorso si fa più difficile, dal momento che si basa solo sulle risorse e le motivazioni individuali. Tanto più che anche le iniziative di aiuto allo studio e di doposcuola in tempo extrascolastico, gestite da associazioni e volontariato, negli anni della pandemia non si sono potute attivare.

E le parole degli insegnanti sottolineano le difficoltà e i rallentamenti nello sviluppo linguistico registrati nei tre anni, sia per i più piccoli che per i grandi.

Dal punto di vista linguistico si è vista la differenza perché i bambini che sono esposti a scuola alla lingua italiana, vivendo a casa tutto quel tempo nell'ambiente chiuso, hanno riportato delle difficoltà. Il tempo prezioso di esposizione alla lingua a loro era mancato.

Per i bambini non italofofoni c'è stato proprio un blocco; la lingua italiana non si è evoluta stando a casa e avevano dimenticato anche l'italiano imparato a scuola. E anche tutti i progetti che solitamente facciamo per loro non li abbiamo potuti realizzare. C'è stata meno attenzione, per forza.

I bambini avevano trascorso molto tempo davanti ai dispositivi, ai telefonini e avevano in qualche modo dimenticato l'italiano: abbiamo riscontrato questa cosa che non parlavano.

Alcuni insegnanti hanno anche sottolineato gli impacci e le difficoltà della comunicazione

“mascherata” e distante. La mascherina non consente un’articolazione delle parole chiara e scandita e questo aggiunge ostacoli a chi già deve affrontare il viaggio di acquisizione della nuova lingua. Inoltre, lo stare a distanza, l’uso ridotto di oggetti, il venir meno di esperienze e di azioni fisiche: tutte queste precauzioni hanno reso l’input linguistico e l’insegnamento della L2 meno vivaci e meno coinvolgenti.

Ecco, fra tante sullo stesso tema, la testimonianza di due insegnanti:

La mascherina ha reso difficile l’acquisizione della lingua italiana per i bambini che non la conoscevano proprio perché non si vedono le labbra, il viso e quindi tutte le emozioni che passano attraverso il volto.

Alla ripresa noto grandi difficoltà nell’abilità di scrittura, grandi carenze. Sono bravi magari a fare ricerche, però l’abilità di scrittura avendo lavorato per tanto tempo al computer è diminuita, non solo nella pratica, ma anche nell’organizzazione delle idee, nella costruzione del pensiero e delle frasi. Difficoltà nel metodo di studio sempre per la mancanza di concentrazione; penso siano queste tutte difficoltà aggravate dalla pandemia, dall’impossibilità di seguirli bene come si faceva prima.

Mi mancavano i miei compagni e le maestre

Nelle interviste reciproche, i bambini e i ragazzi hanno espresso nella quasi totalità il senso di perdita che hanno avvertito nei tempi della DAD per la mancata relazione con i pari, con gli amici e anche con gli spazi della scuola. E, nello stesso tempo, si legge nelle loro parole la gioia provata nel ritrovarsi, nel poter stare di nuovo insieme, nel recuperare i luoghi e i tempi della normalità condivisa.

Fra le “mancanze” avvertite dai ragazzi della primaria, ai primi posti essi collocano:

i miei compagni

le maestre

poter fare la ricreazione

potere stare tutti insieme nel cortile grande

le risate con il bidello Nello...

Ma anche:

gli spazi della scuola, come il giardino e la palestra

il mio banco

i banchi attaccati

la mensa

uscire di casa la mattina per andare a scuola...

Anche i ragazzi più grandi hanno dichiarato di sentire la mancanza delle relazioni con compagni e della quotidianità scolastica, pur trovando comodo il poter rimanere a casa e il minor impegno che la scuola della pandemia ha chiesto loro. Nelle risposte, sia dei piccoli che dei grandi, si nota comunque una gamma di atteggiamenti differenti, anche contrapposti. Da un lato c'è chi non riconosce nessuna positività nell'esperienza vissuta in questi due/tre anni ed esprime fatica e disagio, dall'altro c'è chi, tutto sommato, continuerebbe volentieri a rimanere tra le mura domestiche per una scuola meno esigente e ansiogena. A parte questi due poli estremi, la maggioranza dei bambini e ragazzi riconosce ed elenca con lucidità i vantaggi e svantaggi della didattica a distanza.

Queste immagini che i bambini e ragazzi danno del loro vissuto si rispecchiano nelle osservazioni fatte dagli insegnanti. Al momento del rientro in presenza dopo interruzioni, quarantene, tempi di didattica in DAD, gli insegnanti segnalano alcuni impacci nelle interazioni in classe e qualche difficoltà relazionale. Essi notano due comportamenti polarizzati e contrastanti: da un lato, c'è chi continua a isolarsi e a stare in disparte; dall'altro, chi invece, esprime in maniera "esagerata" e molto fisica la gioia del ritrovarsi. Ecco alcune testimonianze:

Ci sono gli estremi: il ragazzino che non parla proprio, si isola e che, secondo me, ha sviluppato una specie di fobia sociale e poi invece questi ragazzi che si abbracciano, si spingono, si fanno scherzi anche violenti e poi dicono "stiamo scherzando". E' come se avessero perso la capacità di relazionarsi in modo normale.

Quest'anno, quando siamo finalmente in presenza, si vedono le differenze nella relazione perché tra i bambini c'è il timore del contatto. C'è proprio questa idea inculcata del distanziamento, del fatto che dobbiamo stare distanti, che non ci dobbiamo toccare, quasi un'ossessione nel dover pulire, igienizzare, quasi che l'altro sia l'apestato dal quale difendersi.

Sembrano un po' sopra le righe le manifestazioni di sollievo dei bambini e dei ragazzi, come un'esplosione di entusiasmo che non trova parole e si esprime nei gesti "esagerati":

Anche nella loro gioia di stare insieme mi sembrano quasi esagerati e hanno difficoltà a contenersi. Giocano in classe tra di loro sempre in modo molto esagerato.

Sono un po' sopra le righe, diciamo, sia nelle emozioni positive che in quelle negative, come se fossero sempre sottolineate queste emozioni e le modalità di stare insieme.

Ai bambini è mancata molto la scuola, proprio come struttura della giornata, ritmo. E quando sono tornati a scuola erano felicissimi di vedersi, felici di tornare a scuola e parlavano in continuazione, dovevano raccontarsi, recuperare il tempo perso, ecco.

È il tempo, come sottolinea un'insegnante, di ritrovare le regole dello stare insieme che i bambini e i ragazzi sembrano avere un po' dimenticato. Regole che tengano conto di precauzioni e norme di sicurezza, da un lato, e che ripropongano, dall'altro lato, i modi e i valori della socialità, della cooperazione, dello scambio:

Da un lato, c'erano troppe regole, quelle Covid, ma, dall'altro lato quelle regole sociali e scolastiche dello stare insieme, della relazione in classe, dei tempi, si sono come un po'

perse, affievolite, quindi è importante adesso riprenderle.

Il colore della distanza: le relazioni con le famiglie

In questi tre anni, la relazione con le famiglie è giocoforza cambiata. Niente più incontri in presenza - né riunioni formali, né scambi informali, sulla soglia - ma comunicazioni a distanza attraverso messaggi, telefonate, chat. Molti insegnanti considerano l'affievolirsi della relazione con i genitori come il vero punto critico post Covid. È interessante notare che questa criticità relazionale assume due diverse valenze che sembrano in contraddizione. Gli insegnanti dei più piccoli sottolineano la perdita della comunicazione quotidiana, dello scambio informale con i genitori. Il fatto che non abbiano più potuto accompagnare i figli - anche i piccoli di tre anni - dentro lo spazio educativo crea distanza e alimenta cesure e timori; rende meno stretto e rassicurante il patto educativo. Due insegnanti della scuola dell'infanzia lo raccontano con chiarezza:

Per me la relazione con i genitori è il vero punto dolente che resta dopo questi anni. I genitori rimangono fuori dai cancelli e questo, secondo me, è una cosa molto grave perché impedisce ai genitori di vivere la scuola. Non solo: impedisce anche a noi, o meglio, ostacola la relazione che si instaura con i genitori. Una relazione che giorno dopo giorno sviluppa fiducia reciproca, che permette poi di vivere in un certo modo tutto l'anno scolastico le relazioni anche con i bambini. I bambini piccoli e che non hanno una grande padronanza della lingua, stranieri ma anche italiani, a casa magari non riescono a raccontare i vissuti scolastici, le attività che vengono fatte. Il genitore che entra a scuola attraverso gli elaborati, le cose che vede, l'ambiente, anche le relazioni tra i bambini, capisce meglio. Il genitore che entra in classe, anche solo due tre minuti, si relaziona a noi, ma vede anche gli amici dei figli. Il genitore che entra a scuola riesce a capire meglio quello che poi un bambino porta a casa come esperienze, emozioni.

L'inserimento è stato fatto al cancello. I genitori nuovi non ci conoscono, non sanno nemmeno come è fatta la scuola dove i loro figli passano la giornata, non la possono nemmeno immaginare nella loro testa. Proprio ieri abbiamo fatto la prima riunione in presenza e i genitori erano molto contenti di poter finalmente vedere la scuola. C'era una mamma straniera che fotografava tutto, ogni angolo della scuola.

Se per gli insegnanti dei più piccoli, la distanza fisica tra scuola e famiglia è vissuta come rischio di distanza relazionale, per alcuni insegnanti di alunni più grandi, il problema sta invece nel venir meno delle distanze comunicative e della consapevolezza di una "giusta distanza" da mantenere. La necessità di comunicare informazioni e messaggi in tempo reale (organizzazione, quarantene, cambiamenti) ha rotto i confini tra tempo scolastico ed extrascolastico, ha fatto entrare la scuola dentro le case e forse si sono confusi i ruoli e gli spazi.

In questi tre anni, noi siamo entrati effettivamente attraverso i video nelle case delle famiglie e probabilmente ci hanno preso un po' come parenti. Oppure tutte queste difficoltà gli hanno dato il diritto di pretendere di più di quello che dovrebbero. Io non so quale che sia la soluzione di questa cosa però bisogna tornare a delle giuste distanze.

Da un lato, la scuola e gli insegnanti sono stati intrusivi per non perdere nessuno, poi le famiglie sono diventate troppo intrusive perché si sentono autorizzate a farlo. Sottolineo che questo riguarda tutte le famiglie, sia italiane che straniere. Come ristabilire una giusta

distanza? Questo esserci avvicinati è stato positivo perché probabilmente ha tenuto i figli, ha tenuto le relazioni, ha fatto in modo di non perdere ragazzi, ma ora forse bisogna ritornare a un modo di giusta distanza.

Che cosa abbiamo imparato: scoperte e consapevolezze

Che cosa ci lascia in eredità questo tempo complicato, segnato da timori, ansie, prove e tentativi di soluzione? Gli insegnanti coinvolti nei focus group hanno segnalato alcune consapevolezze e aspetti positivi dai quali ripartire. Ne elenchiamo sette attraverso le parole degli insegnanti.

- La scoperta degli spazi esterni alla scuola

Abbiamo scoperto gli spazi esterni alla scuola. Abbiamo fatto tante passeggiate all'aperto, ogni volta che era possibile.

- Le strade feconde della tecnologia

Dall'altra parte, abbiamo scoperto le tecnologie. Io sono un'insegnante di cinquant'anni per cui la tecnologia non è proprio il mio canale preferito, ma mi sono accorta come sia utile anche con i bambini che non parlano italiano.

- Si può comunicare in tanti modi

Abbiamo dovuto imparare un nuovo modo di comunicare con i bambini. Se prima i bambini vedevano il nostro volto, la nostra espressione, purtroppo con la mascherina abbiamo dovuto reinventarci. Questo reinventarci vuol dire imparare a utilizzare gli occhi, ad esempio, a utilizzare meglio la nostra voce, scandire bene le parole, perché senza vedere la bocca e il volto i bambini io notavo che rimanevano veramente spaesati perché non riuscivano a comprendere. Bisognava ripetere piano, scandire bene, ripetere molte volte la stessa parola e cercare veramente di veicolare tutto un mondo. Con la mascherina, gli occhi sono diventati il nostro linguaggio, le mani, la prossemica: io mi sono reinventata. Poi i bambini hanno sempre bisogno del contatto, non so, una carezza, specialmente i più piccoli e per cui cercare anche di motivarli con qualcosa, con dei sorrisi, con lo sguardo

- Si sta a scuola anche con il corpo

La pandemia ha rivelato quanto importante per loro fosse anche il rapporto fisico: si toccano, si prendono, si abbracciano, si passano la merenda. Oggi, per esempio, grande condivisione di pop-corn, tutti con le mani dallo stesso contenitore. Un' po' forse è anche voglia di trasgressione dopo tutte queste regole e questa distanza forzata.

- L'attenzione alle relazioni

Secondo me, una cosa positiva è stata il riappropriarci di una dimensione educativa che a volte si era un po' persa in tutto questo focus sull'apprendimento. Ora ci occupiamo finalmente anche di relazione, di costruire relazioni perché è un'esigenza, non è più un aspetto secondario. Adesso diamo importanza al benessere dei nostri alunni; questa secondo me è una cosa estremamente positiva che è scaturita da questa esperienza drammatica.

- L'importanza della collaborazione tra insegnanti

Il discorso della relazione tra noi insegnanti è stato parecchio difficile, purtroppo, per la rigida divisione degli spazi e dei tempi e l'organizzazione in "bolle". Tutto questo lavoro che abbiamo fatto in tanti anni, di imparare a lavorare insieme, di aiutarci e sostenerci, di mettere a frutto le competenze di ognuno perché poi il lavoro venisse arricchito, ecco, tutto questo è stato poi completamente tagliato. Ed è un valore che dobbiamo ritrovare a tutti i costi.

SECONDA PARTE

Ripercorriamo ora i temi e le riflessioni emerse mettendo in evidenza, in un racconto a più voci, le peculiarità dei diversi ordini di scuola. In generale la scuola che emerge dalle risposte dei docenti è una scuola che si è spesa con energia e intelligenza per affrontare la complessa situazione, ma che ha sofferto molto e che non nasconde di aver subito difficoltà e perdite. Gli insegnanti rilevano come si siano accentuate le distanze tra gli alunni in relazioni alla possibilità delle famiglie di supplire a ciò che la scuola non poteva più offrire, sia in termini di apprendimento, sia in termini di stabilità e attenzione sociale. Segnalano blocchi e interruzione dei percorsi negli alunni di recente immigrazione e mutazioni nella relazione con le famiglie. Evidenziano difficoltà nella sfera delle relazioni e sono preoccupati riguardo al benessere emotivo per alcuni alunni. Queste osservazioni generali trovano poi declinazioni diverse a seconda dell'età degli alunni. Leggiamole attraverso le parole degli insegnanti, a partire da chi si occupa dei più piccoli, passando poi ai docenti di scuola primaria per concludere con i docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado.

Scuola dell'infanzia

In primo luogo, le insegnanti della scuola dell'infanzia riportano ciò che hanno osservato in conseguenza al lockdown prolungato e alle misure protettive quando la scuola è ripresa in presenza.

Alcune famiglie erano talmente spaventate dalla pandemia che non hanno più portato i figli a scuola, specie le famiglie straniere.

Una bambina in particolare, cinese, che è rimasta assente per la paura per tutto un anno, è tornata quest'anno, ha un mutismo selettivo e a scuola non dice una parola. A casa in cinese parla, quando è fuori non parla più neanche in cinese. Dopo a casa deve avere la supremazia assoluta sui fratelli. Sono tre fratellini che sono rimasti chiusi in casa con i nonni in un appartamento per un anno e mezzo.

La mascherina ha reso difficile l'acquisizione della lingua italiana per i bambini che non la conoscevano proprio perché non si vedono le labbra, il viso e quindi tutte le emozioni che passano attraverso il volto.

Dal punto di vista linguistico si è vista la differenza perché i bambini che sono esposti a scuola alla lingua italiana vivendo a casa tutto quel tempo nell'ambiente chiusi hanno riportato delle difficoltà: il tempo che per noi è prezioso di esposizione alla lingua a loro era mancato.

Per i più piccoli, le visiere e le mascherine indossate dalle maestre sono state dunque barriere

fisiche condizionanti, che hanno influito rendendo più lento e complesso il processo di acquisizione linguistica. Le insegnanti segnalano anche casi dispersione e mancate frequenze dei bambini con madrelingua differente dall'italiano. La condizione di isolamento prolungato ha avuto conseguenze sul piano dello sviluppo linguistico, ma anche più in generale, sulla abilità relazionali, sullo sviluppo motorio e sul benessere dei bambini tra i tre e i sei anni.

Al rientro abbiamo visto tanti caratteri forti e bambini che non sapevano relazionarsi con gli altri, quindi in classe tanti momenti aggressivi. L'isolamento che non ha permesso ai bambini di relazionarsi tra di loro non li ha ammorbiditi, il bambino cocciuto di suo è diventato cocciuto all'inverosimile. Questa difficoltà a relazionarsi tra di loro ha portato a momenti esplosivi in classe.

Mamme che riferivano di bambini che urlavano anche di notte a casa, bambini che hanno preso il virus e sono stati isolati a lungo, isolati anche in famiglia, in appartamenti piccoli.

La difficoltà motoria. Abbiamo riscontrato difficoltà motorie nei bambini che sono ritornati a settembre dopo essere stati chiusi in casa per sei mesi. Facevano il giro del cortile ed erano stanchissimi. Il saltare, il saltare su un piede solo, tutte quelle abilità motorie su cui noi lavoriamo molto erano state molto penalizzate.

Notiamo una riduzione del lessico e anche della sintassi, impacci motori e aggressività.

Abbiamo fatto un lavoro sulle emozioni, sulle paure che è durato questi tutto l'anno perché i bambini ci continuavano a portare da casa le loro paure.

Le insegnanti sottolineano con dispiacere come le misure di contenimento del contagio abbiano interrotto pratiche didattiche efficaci che si erano consolidate negli anni: pratiche quotidiane che presuppongono la collaborazione e il confronto tra i docenti e il contatto tra gruppi di alunni.

Molto rigide le separazioni tra sezioni e di questo abbiamo sofferto, sia come insegnanti, perché ci manca il confronto tra di noi, sia i bambini. Ad esempio, abbiamo due gemelline che non si vedono mai. Si salutano la mattina e poi si rivedono alle quattro, pur essendo tutte due nella stessa scuola.

Il discorso della relazione tra noi insegnanti è stato parecchio difficile, purtroppo. Tutto questo lavoro che abbiamo fatto in tanti anni, di imparare a lavorare insieme, di aiutarci e sostenerci, di mettere a frutto le competenze di ognuna perché poi il lavoro venisse arricchito, ecco, tutto questo è stato poi completamente tagliato.

Dalle prime chiusure del marzo 2020 sino a giugno del 2022, la pandemia e le misure di contenimento del virus nella scuola hanno attraversato diverse fasi.

Distinguiamo tra i due anni diversi tra loro. Il primo anno ciò che dominava era l'incertezza, il non sapere e anche la paura. Quest'anno invece quello che ha caratterizzato è la difficoltà dei continui cambiamenti, nel senso che quest'anno ci chiedevano una grande elasticità, ogni due tre settimane cambiavano le regole e quindi dovevi continuamente modificare il tuo comportamento e questa cosa non ha aiutato.

L'anno scorso la paura era di prendersi il virus, quest'anno di andare in quarantena, di stare a casa e di non poter stare con gli altri. Quindi meno paura del virus, ma più paura della chiusura.

E alla fine di questo lungo periodo le insegnanti notano come si siano acuite le differenze tra

bambini che potevano disporre di maggior supporto in famiglia e bambini in condizioni sociali e culturali meno favorite.

Ho visto una differenza sostanziale tra i bambini che erano riusciti a collegarsi, a vivere la relazione con noi attraverso le videochiamate, la DAD, e i bambini che purtroppo non erano riusciti a collegarsi con noi, a seguire le nostre attività, quello che proponevamo.

La forbice si è allargata tra quelli che hanno la cura e le risorse familiari anche dal punto di vista culturale e quelli che avevano difficoltà, anche solo di comprendere come funzionano gli strumenti tecnologici. Poi dove le famiglie non avevano la padronanza della lingua italiana tutta la comunicazione tramite mail diventava un altro ostacolo.

GiocoForza c'è stata meno attenzione ai percorsi e ai bisogni specifici. Si cerca di sopperire in ogni modo, ma le difficoltà sono state tante.

La relazione con le famiglie che con i più piccoli è di fondamentale importanza è stata fortemente condizionata dalla necessità di rispettare i protocolli, in particolare per i genitori i cui figli hanno iniziato la scuola dell'infanzia durante il periodo pandemico.

L'inserimento fatto al cancello. I genitori nuovi non conoscono, non sanno nemmeno come è fatta la scuola dove i loro figli passano la giornata, non la possono nemmeno immaginare nella loro testa. Proprio ieri abbiamo fatto la prima riunione in presenza e i genitori erano molto contenti di poter finalmente vedere la scuola. C'era una mamma che fotografava tutto, ogni angolo della scuola.

Per me la relazione con i genitori è il vero punto dolente del Covid. I genitori rimangono fuori dai cancelli e questo secondo me è una cosa molto grave perché impedisca ai genitori di vivere la scuola, non solo la scuola dei propri figli, ma impedisce anche a noi, o meglio, ostacola quella relazione che si instaura con i genitori. Una relazione che giorno dopo giorno sviluppa fiducia reciproca, che permette poi di vivere in un certo modo tutto l'anno scolastico e le relazioni anche con i bambini. I bambini piccoli e che non hanno una grande padronanza della lingua, stranieri ma anche italiani, a casa magari non riescono a raccontare i vissuti scolastici, le attività che vengono fatte. Il genitore che entra a scuola attraverso gli elaborati, le cose che vede, l'ambiente, anche le relazioni tra i bambini, capisce meglio. Il genitore che entra in classe, anche solo due tre minuti, si relaziona a noi, ma vede anche gli amici dei figli. Il genitore che entra a scuola riesce a capire meglio quello che poi un bambino porta a casa come esperienze, emozioni.

Cercando di cogliere anche gli aspetti positivi di questa esperienza le insegnanti evidenziano la scoperta delle potenzialità degli strumenti tecnologici per mantenere i contatti, la riscoperta degli spazi all'aperto e anche la rinnovata consapevolezza dell'importanza della scuola come ambiente di relazione e contatto sociale.

La scoperta degli spazi esterni alla scuola. Abbiamo fatto tante passeggiate all'aperto, ogni volta che era possibile.

Dall'altra parte abbiamo scoperto le tecnologie. Io sono un'insegnante di cinquant'anni per cui la tecnologia non è proprio il mio canale preferito, ma mi sono accorta come sia utile anche con i bambini che non parlano italiano

Ai bambini è mancata molto la scuola, proprio come struttura di giornata, ritmo. E quando sono tornati a scuola erano felicissimi di vedersi, felici di tornare a scuola e parlavano in continuazione, dovevano raccontarsi, recuperare il tempo perso, ecco.

Scuola primaria

Anche le insegnanti della scuola primaria distinguono tra varie fasi attraversate durante la pandemia ed evidenziano le difficoltà, ma anche il grande impegno di tutta la scuola e l'aiuto di molti genitori. Sottolineano le difficoltà legate alla repentina necessità di utilizzare modi e strumenti differenti, la sensazione di vuoto relazionale e la gioia di ritrovarsi finalmente in presenza.

Partendo dal primo lockdown improvviso e traumatico del 2020 in cui, almeno nel mio istituto, non eravamo preparati e pronti a gestire una didattica a distanza, caricavamo solo dei materiali sulle varie piattaforme, perciò è mancata totalmente la relazione con i bambini ed è stato un vero dramma nel senso che alcuni li abbiamo persi perché non avevano gli strumenti oppure le famiglie non avevano le capacità tecniche. Era tutto molto più difficile anche semplicemente consegnare un tablet a una famiglia che non ce l'aveva oppure una saponetta per il collegamento internet, è stato veramente difficile. Utilizzavamo solamente le mail.

Ci siamo inventate di fare dei video di saluto che i compagni facevano agli altri compagni, li abbiamo messi assieme, li abbiamo condivisi perché veramente avevamo perso la relazione, è stata veramente traumatica come esperienza.

Tutti noi ci siamo dati da fare tantissimo per recuperare i contatti, la dirigente, gli insegnanti, ma un grande aiuto ce lo hanno dato anche le famiglie, cioè i rappresentanti di classe o altri genitori disponibili, c'è stata una grande solidarietà, un grande impegno, proprio senso civico per reagire tutti insieme.

Tornati finalmente a scuola anche se con distanziamento e mascherine sembrava tutto più bello comunque, nonostante il distanziamento, nonostante la mascherina perché eravamo lì, potevamo parlare, potevamo vederci, non ci potevamo toccare ma insomma era già qualcosa di positivo. E anche poi quando ci sono state le nuove chiusure eravamo più attrezzati, avevamo gli strumenti e avevamo imparato a utilizzarli, tutti i bambini ce li avevano e anche le famiglie, quindi è andata molto meglio.

Abbiamo dovuto imparare un nuovo modo di comunicare con i bambini. Se prima i bambini vedevano il nostro volto, la nostra espressione, purtroppo con la mascherina abbiamo dovuto reinventarci, e questo reinventarci vuol dire imparare ad utilizzare gli occhi, ad esempio, a utilizzare meglio la nostra voce, a scandire bene le parole, perché senza vedere la bocca e il volto i bambini io notavo che rimanevano veramente spaesati perché non riuscivano a comprendere per cui bisognava ripetere piano, scandire bene, ripetere molte volte la stessa parola e cercare veramente di veicolare tutto un mondo. Con la mascherina gli occhi sono diventati il nostro linguaggio, le mani, la prossemica, bisognava veramente, io mi sono reinventata. Poi i bambini hanno sempre bisogno del contatto, non so, una carezza, specialmente i più piccoli e per cui cercare anche di motivarli con qualcosa, con dei sorrisi anche a livello degli occhi ed è stato molto difficile.

Riguardo ai bambini provenienti da contesti migratori, gli insegnanti della scuola primaria segnalano casi di rientri al Paese di origine, blocchi e arretramenti nel percorso di apprendimento della lingua italiana.

In alcune famiglie i genitori hanno perso il lavoro e quindi sono andati proprio via dall'Italia portandosi anche via i figli.

I bambini avevano trascorso molto tempo davanti ai dispositivi, ai telefonini e avevano in qualche modo dimenticato l'italiano, abbiamo riscontrato questa cosa che non parlavano soprattutto un bambino cinese che non parlava, si era proprio chiuso in sé stesso.

Per i bambini non italofofoni è stato proprio un blocco; la lingua italiana non si è evoluta stando a casa e avevano dimenticato anche l'italiano imparato a scuola. E anche tutti i progetti che solitamente facciamo per loro non è che poi li abbiamo potuti realizzare. C'è stata meno attenzione, per forza.

Interruzione quindi del percorso verso l'italiano per i bambini non madrelingua, e meno attenzione ai bisogni specifici. In molti bambini gli insegnanti hanno colto segnali di disagio e nuove paure che si manifestano nella relazione tra pari.

Arriviamo a quest'anno quando siamo finalmente in presenza e la scuola sembra accettabile, però qui si vedono le differenze nella relazione perché tra i bambini c'è il timore del contatto. C'era proprio questa idea inculcata del distanziamento, del fatto che dobbiamo stare distanti, che non ci dobbiamo toccare, quasi un'ossessione nel dover pulire, igienizzare, quasi che l'altro sia l'apestato dal quale difendersi.

Un bambino ha trovato all'interno del suo astuccio un bigliettino nel quale una bambina dichiarava "ti voglio tanto bene" e a questa cosa così tenera ha avuto una reazione per me inaspettata, una reazione di paura e rabbia perché si è sentito violato: "ha toccato le mie cose". Sicuramente ci sono delle ripercussioni a livello psicologico nei bambini, ripercussioni che si vedranno nel tempo.

Una cosa che è successa a noi in questo ultimo periodo. Siamo riusciti a dare dei lavoretti da fare a casa, proprio con lo scopo che si ritrovino i bambini fuori da scuola e i bambini hanno detto che i genitori non vogliono avere persone estranee nella propria casa e questo ci ha anche turbato perché crediamo nel valore della collaborazione tra bambini e anche tra famiglie.

Cercando gli aspetti positivi gli insegnanti segnalano il gradimento da parte delle famiglie di un contatto più diretto e personale, mediato dalla comunicazione telefonica o in video, e una riconquistata attenzione collettiva alla dimensione relazionale della scuola.

All'inizio della pandemia abbiamo dovuto prendere tanti contatti telefonici con le famiglie e io ho contattato tantissime famiglie di bambini stranieri per assicurarmi che avessero gli strumenti o perché magari non riuscivano a collegarsi. Ho visto che le famiglie straniere con cui sono entrata in contatto apprezzavano questa cosa, cioè il contatto, per loro era una cosa che faceva piacere poter interagire direttamente con un insegnante e quindi la possibilità di poter chiedere, di poter informarsi.

In qualche modo eravamo tutti collegati, i genitori e i bambini, c'era una forma di relazione che era anche nuova.

Secondo me una cosa positiva è stata il riappropriarci di una dimensione educativa che a volte si era un po' persa in tutto questo focus sull'apprendimento. Ora ci occupiamo finalmente di relazione, di costruire relazioni perché è un'esigenza, non è più quell'aspetto secondario. Adesso il nostro tempo è sulla relazione e sul benessere dei nostri alunni; questa secondo me è una cosa estremamente positiva che è scaturita da questa esperienza drammatica.

Scuola secondaria di primo grado

I docenti della scuola secondari di primo grado hanno incontrato difficoltà nel mantenere i contatti con gli alunni provenienti da contesti migratori, sia per problemi legati alla disponibilità tecnologica, sia per motivi legati alla mobilità delle famiglie stesse.

In alcuni casi abbiamo faticato molto a mantenere i contatti con le famiglie per problemi linguistici, specie i ragazzi arrivati da poco.

Grandi difficoltà le abbiamo avute proprio nella comunicazione nel senso che non c'era la linea internet che funzionava nelle case abitate da queste famiglie.

A volte non riuscivamo a capire se fossero i ragazzi che si nascondevano dietro al problema tecnologico o se i problemi fossero reali.

Gli alunni deboli, con famiglie poco presenti, e beh, si son persi.

Quando sono iniziate le possibilità di venire a scuola, alcune famiglie ritornavano al Paese di origine e al rientro c'erano periodi infiniti di quarantena, quindi attivazione di DAD e anche lì problemi tecnologici che annullavano la DAD.

Alcuni aspetti che già erano evidenti prima probabilmente in questi tre anni sono diventati un po' più cruciali, per esempio la mobilità delle famiglie che c'era già prima ora è diventato una variabile in più in una situazione di molte variabili

Un aspetto rimarcato più volte è relativo alla diversa rappresentazione da parte delle famiglie dell'importanza della scuola che, nell'opinione dei docenti, ha determinato diversi atteggiamenti degli alunni. La motivazione verso la scuola, sostengono i docenti, spiega anche notevoli differenze nel come questi tre anni sono stati vissuti dai ragazzi provenienti da contesti migratori.

Ho trovato un ragazzino che nonostante avesse difficoltà di collegamento e un telefonino non abbastanza buono si attivava comunque, usciva da casa e si metteva, vestito, tutto bardato perché fuori faceva freddo e si metteva comunque a seguire le attività in video.

Anche con altri ragazzini che avevano bisogno di sostegno per la lingua dello studio, anche qui c'è stato un gran rilassamento, un gran nascondersi dietro la tecnologia, tanto tanto, e quindi abbiamo perso il ritmo, abbiamo perso la voglia di fare, li abbiamo visti quest'anno più svogliati, meno organizzati, lavativi.

Un terzo punto che ricorre nei racconti dei docenti riguarda la difficoltà a ristabilire una giusta distanza con le famiglie. Le lezioni in video e i contatti via e-mail hanno modificato il modo di relazionarsi tra le famiglie e i docenti, i quali ora si trovano a dover ridefinire modi e tempi della comunicazione scuola-famiglia.

In questi tre anni con la scusa che noi siamo entrati effettivamente attraverso i video nelle case delle famiglie, probabilmente ci hanno preso un po' come parenti, non so come ci vedano, oppure tutta questa difficoltà gli ha dato il diritto di pretendere di più di quello che dovrebbero; io non so quale che sia l'aggancio di questa cosa però bisogna tornare a delle giuste distanze.

A me sta bene per l'amor di dio che mi facciano presente determinate problematiche,

ma non di notte. Ad un certo punto noi siamo umani e abbiamo bisogno di recuperare un po' anche noi un attimino le forze; quindi, io comprendo le loro difficoltà però ci sono delle distanze a e mio parere queste distanze sono state perse. Io credo molto nella collaborazione scuola famiglia però ci deve essere un rispetto dei ruoli: tu sei genitore e io non ti dirò mai come tu devi fare il genitore però tu non mi devi dire come io devo stare in classe e questo è fondamentale da recuperare con le famiglie.

Quindi da un lato la scuola e gli insegnanti sono stati intrusivi per non perdere nessuno, poi le famiglie sono diventate troppo intrusive ora perché si sentono autorizzate a farlo.

Sottolineo che questo riguarda tutte le famiglie italiane o straniere. Come ristabilire una giusta distanza Perché questo esserci ravvicinati è stato positivo perché probabilmente ha tenuto i figli, ha tenuto le relazioni, ha fatto in modo di non perdere ragazzi, dall'altro lato forse bisogna ritornare ad un discorso di giusta distanza.

Cercando di cogliere aspetti positivi in questi tre anni, i docenti della secondaria di primo grado sottolineano sia l'apprezzamento per l'utilità degli strumenti tecnologici nella didattica, sia l'aver osservato nei ragazzi l'importanza del recupero del contatto fisico.

Io ero un po' contro la tecnologia, utilizzavo la tecnologia a fini linguistici, come video, registrazione, però ero ferma lì, non è che avessi un grande utilizzo di Classroom, anzi non sapevo proprio cosa fosse Classroom, oppure Flipgrid oppure Vocaroo, ecco, questo è stato un momento di arricchimento anche per me. Questa pausa, questa pandemia ha fatto sì che il collegio docenti si amalgamasse che facessimo corsi accelerati di utilizzo e questo mi è piaciuto molto, è stato arricchente anche per me.

La pandemia ha rivelato quanto importante per loro fosse anche il rapporto fisico, si toccano, si prendono, si abbracciano, si passano la merenda. Oggi, per esempio, grande condivisione di pop-corn, tutti con le mani dallo stesso contenitore. Un' po' forse è anche voglia di trasgressione dopo tutte queste regole e questa distanza forzata.

Scuola secondaria di secondo grado

I docenti delle scuole superiori segnalano diversi casi di mancata frequenza e di abbandoni scolastici, in parte anche in relazione a percorsi di orientamento verso la scuola superiore che nel periodo pandemico sono stati svolti con meno cura.

Abbiamo perso diversi alunni di origine albanese, macedone e rumena, malgrado ci sia stato il tentativo di recuperarli.

Noi per quanto riguarda il periodo della pandemia ci siamo confrontati soprattutto con il problema degli studenti cinesi che non volevano venire a scuola nel senso che nel periodo in cui si faceva lezione in presenza per la paura del contagio eccetera abbiamo avuto molti ragazzi cinesi che si sono assentati, alcuni hanno anche praticamente abbandonato per cui abbiamo spesso convocato le famiglie sempre online naturalmente con l'aiuto della mediatrice e i genitori dicevano noi abbiamo paura che i ragazzi si ammalino, che il contagio si estenda.

L'anno scorso i cinesi non venivano a scuola per paura di contagiarsi e addirittura all'inizio qualche ragazzina veniva però si rifiutava di fare scienze motorie perché diceva che

con le scienze motorie è più facile il contagio. Quando abbiamo iniziato a farli venire a scuola a gruppi alternati, una settimana gli uni e la settimana dopo l'altro gruppo, ecco volevano sempre essere nel gruppo che faceva didattica a distanza. Quest'anno vediamo le conseguenze nei ragazzi cinesi che sono oramai a scuola c'è tantissima difficoltà.

Ci sono stati degli abbandoni dei ragazzi soprattutto dei ragazzi cinesi dovuti a questo, le difficoltà della DAD, di collegarsi.

Forse ci sono state anche difficoltà nell'orientamento nel passaggio dalla terza media alla superiore perché ci sono ragazzi che si sono iscritti a certe scuole superiori senza sapere bene cosa questo comportasse.

L'esperienza della Didattica a Distanza viene comunemente ritenuta molto limitante. I docenti segnalano soprattutto una scarsa efficacia didattica delle lezioni a distanza con conseguente impoverimento del percorso scolastico e delle abilità degli alunni.

Trovo che i ragazzi abbiano una grande difficoltà nel mantenere l'attenzione per lungo tempo, non so quanto dovuto alla pandemia, tanta fatica a distogliere l'attenzione dai loro cellulari.

Alla ripresa noto grandi difficoltà nell'abilità di scrittura, grandi carenze. Sono bravi magari a fare ricerche, però l'abilità di scrittura avendo lavorato per tanto tempo al computer è diminuita, non solo nella pratica, ma anche nell'organizzazione delle idee, ma anche nella costruzione del pensiero e delle frasi. Difficoltà nel metodo di studio sempre per la mancanza di concentrazione; penso siano queste tutte difficoltà aggravate dalla pandemia, dall'impossibilità di seguirli bene come si faceva prima.

In questo tempo probabilmente hanno imparato e sono diventati più agili nel computer, nel fare ricerche, nello scrivere, nel compilare, ma hanno praticato meno la scrittura a mano.

Abbiamo cercato di ovviare in parte organizzando l'anno scorso dei corsi online di italiano l2 a cui i ragazzi partecipavano però con tutte le difficoltà che ha avuto la DAD e hanno avuto questi corsi a distanza nel senso che magari l'attenzione non era così costante la difficoltà di interagire e anche la difficoltà di lavorare nei gruppi che cercavamo di formare anche a distanza cioè facevamo dei gruppi anche a distanza però non avevano la stessa efficacia che potevano avere in presenza.

I docenti segnalano che i ragazzi rientrati in classe dopo la pandemia hanno comportamenti esagerati e ipotizzano che la mancata quotidianità della presenza scolastica abbia limitato in alcuni alunni lo sviluppo delle capacità di relazione interpersonale.

Notiamo nel professionale una sempre maggiore difficoltà nel contenere i ragazzi rispetto agli anni passati, in classe prima. Sembra quasi che questi ragazzi non siano stati scolarizzati. Parlo per il professionale, non in tutte le classi e non per tutti i ragazzi, però abbiamo avuto problemi disciplinari che non si sono verificati mai prima quindi questo secondo me, almeno dalle riflessioni che abbiamo fatto è dovuto anche alla mancanza di frequenza quotidiana della scuola anche alle scuole medie.

E' mancato in terza media un'attività più approfondita di orientamento e proprio lo stare

a scuola, ci sono seri problemi di rispetto, di educazione e anche di stare in classe

Anche nella loro gioia di stare insieme mi sembravano quasi esagerati e come in classe la difficoltà a contenersi, giocano in classe tra di loro sempre in modo molto esagerato. Ci sono gli estremi, il ragazzino che non parla proprio, si isola, secondo me ha una specie di fobia sociale e poi invece questi ragazzi che si abbracciano, che si spingono, si fanno scherzi anche violenti e dicono no stiamo scherzando, è come se avessero perso la capacità di relazionarsi in modo normale.

Il discorso delle regole, è vero che sono stati a casa, sembra quasi che anche la famiglia in questi due anni sia stata un po' latitante.

Un po' sopra le righe, diciamo, sopra le righe sia nelle emozioni positive che in quelle negative, come un po' sottolineate queste emozioni, queste modalità di stare insieme.

Il fatto di stare in casa attaccati alla rete ha un po' sregolato tutti i ritmi, le regole e il controllo da parte dei genitori, ce ne accorgevamo perché i ragazzi erano stanchi e assennati durante le videolezioni, perché i compiti arrivavano con l'orario di consegna alle due/tre di notte o magari ce lo raccontavano i genitori che i ragazzi stavano ore e ore svegli per giocare ai videogiochi.

Ci sono famiglie che hanno una consapevolezza digitale e magari riescono a gestire i ragazzi in modo più sano e altre famiglie che lasciano un po' i ragazzi al loro destino, un po' così. Le dinamiche dei loro giochi in classe sono quelle di Tik Tok, dei videogiochi, emulano certe situazioni, sono convinti che l'essere forti, il comportarsi in un determinato modo sia giusto, sia la via giusta da percorrere ed è difficile convincerli che non è esattamente così.

Da un lato c'erano troppe regole, quelle Covid, ma dall'altro lato quelle regole sociali e scolastiche dello stare insieme, della relazione in classe, dei tempi, si sono come un po' perse, affievolite, quindi è importante adesso riprenderle.

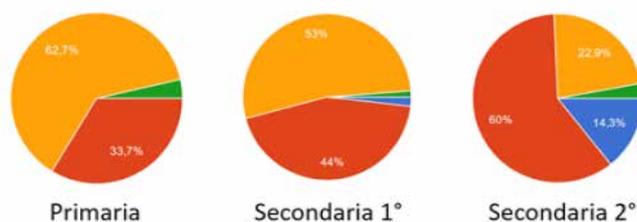
La voce di bambini e ragazzi

Per osservare come i ragazzi avessero vissuto questo tempo pandemico, abbiamo scelto di approfondire un aspetto cambiato in modo sostanziale della loro esperienza scolastica durante gli ultimi tre anni, cioè quello della relazione a distanza con insegnanti e compagni tramite la DAD. Ai ragazzi è stato perciò chiesto di raccontarci come avevano vissuto soggettivamente i momenti della Didattica a Distanza. Le risposte sono state raccolte tramite un'intervista reciproca, cioè condotta a coppie dagli alunni stessi, compilando un modulo Google il cui link era fornito loro dagli insegnanti. La scelta dello strumento e della modalità partivano

La percezione individuale della «didattica a distanza»

1. Quanto spesso la tua classe ha funzionato in DAD (didattica a distanza) negli ultimi 3 anni?

● Mai
● Poco
● Molto
● Moltissimo



dall'ipotesi che l'intervista condotta da un compagno avrebbe reso più spontanee le risposte. Per lo stesso motivo abbiamo proposto la formulazione in linguaggio neutro delle domande, chiedendo di individuare gli aspetti "belli" e "brutti" della didattica a distanza. Hanno risposto 338 alunni della scuola primaria, 336 della scuola secondaria di primo grado e 70 alunni della scuola secondaria di secondo grado.

Prima di analizzare le risposte dei ragazzi, è interessante notare come si manifesta la percezione individuale del tempo passato in didattica a distanza. Infatti, alla domanda "Quanto spesso la tua classe ha funzionato in DAD negli ultimi 3 anni" la percezione individuale orientata verso il "Molto e "moltissimo" è maggiore nella scuola primaria e decresce verso la scuola secondaria.

Il "bello e brutto" della DAD nella scuola primaria

Circa il 20% degli intervistati dichiara di non riconoscere nessun aspetto positivo nella DAD, mentre una larga parte dei bambini ha risposto mettendo in evidenza la comodità individuale nell'esperienza della didattica a distanza o comunque sottolineando gli aspetti vantaggiosi nella situazione.

Fai meno ore di scuola e hai più tempo per giocare in giardino. Mi sono riposato e ho giocato tanto.

Poter fare colazione con calma, svegliarsi tardi e quando si faceva la ricreazione mi potevo rilassare nel mio letto.

La scuola era più facile, non facevamo verifiche.

Vengono spesso ricordati i vantaggi di una maggior libertà concessa dalla tecnologia che permetteva di "sfuggire" al controllo degli insegnanti.

Uscire dalla videolezione per poter giocare oppure fare interrogazione con il libro. Mangiare quando avevi voglia. Potevi andare in bagno quando volevi.

Spegnere la videocamera e disegnare. Stare in pigiama, poter parlare, non farsi vedere. Le maestre non ti possono rimproverare.

Potevi messaggiare nella chat di classe mentre si faceva lezione e le maestre non lo vedevano.

Gli altri argomenti maggiormente citati sono la sensazione di maggior sicurezza personale nello stare a casa durante la pandemia e la gioia di ritrovarsi con compagni e maestre anche se attraverso uno schermo di computer.

Stare bene e al sicuro a casa così non ci prendiamo il Covid. A casa mi sento più a mio agio.

Riuscire a vedersi ancora in collegamento con i nostri amici e le nostre maestre.

Poter fare scuola anche se eravamo a casa.

Tra gli aspetti negativi i bambini sottolineano soprattutto le difficoltà tecniche di connessione, la fatica a mantenere l'attenzione per tante ore davanti allo schermo e la mancanza di un contatto reale con i compagni.

Quando non c'era internet non andava niente, mi sono annoiato a morte davanti allo schermo. Mi fa male agli occhi stare tante ore sul telefonino.

Non potevi giocare con i compagni. Non ci potevamo vedere realmente e non si poteva fare ricreazione insieme.

La mancanza dei compagni, delle maestre e dell'incontro reale è difatti il tema intorno al quale ruota la maggior parte delle risposte alla domanda "Che cosa ti è mancato della tua scuola durante la pandemia". Da parte di alcuni sentita anche la mancanza dello spazio fisico e delle attività scolastiche. Alcuni hanno dichiarato di non aver sentito per nulla la mancanza della scuola.

I miei compagni e le maestre. Non poter fare la ricreazione con loro. Poter stare tutti insieme nel cortile grande. Le risate con il bidello Nello.

Gli spazi ampi della scuola come il giardino e la palestra. Il mio banco. I banchi attaccati. La mensa.

I laboratori e le attività. Motoria. I test di matematica. Uscire di casa la mattina per andare a scuola.

Niente. Non mi è mancato niente della scuola.

In generale i bambini da questa esperienza pensano di aver imparato a usare meglio la tecnologia e i programmi utilizzati per le connessioni a distanza. Alcuni bambini sottolineano consapevolezza più generali.

Ho imparato la noia; ho imparato ad avere pazienza. C'è sempre una soluzione ai problemi.

Che posso divertirmi anche da sola a casa. Che è brutto stare senza amici.

Ho imparato che è molto meglio la scuola in presenza. Che fare la DAD sembrava bello ma invece è all'incontrario.

I ragazzi della scuola media

Nei ragazzi della scuola secondaria di primo grado sono meno presenti percentualmente, rispetto alla scuola primaria, le risposte secche di chi non trova nessun lato positivo nell'esperienza della DAD, a vantaggio di un numero maggiore che ne riconosce vari aspetti apprezzabili. Anche qui predomina valutazioni di tipo utilitaristico.

Meno studio, meno compiti, meno ore di scuola, meno interrogazioni e verifiche. Le lezioni erano corte e c'erano pause ogni 40 minuti.

Dormi un po' di più, puoi mangiare sempre. Se ti dimentichi qualche libro ce l'hai a casa e puoi prenderlo senza problemi.

Si può dormire di più, si possono svolgere i compiti al computer senza stamparli e si possono fare all'ultimo minuto.

Apprezzato il maggior utilizzo per le lezioni degli strumenti tecnologici, ma anche la sensazione di maggior sicurezza rispetto al pericolo del contagio e la possibilità di mantenere comunque

una relazione con compagni e insegnanti.

Le cose bellissime sono che possiamo usare il pc e abbiamo meno studio.

Più attività multimediali. Le cose positive della DAD secondo me sono che si impara ad utilizzare meglio il computer e che si è più comodi. Su Google Meet potevo mettere sfondi simpatici.

Si può stare senza mascherina. Maggiore sicurezza.

Almeno vedi i professori e i compagni anche se c'è il Covid. Non ci siamo annoiati durante il lockdown e siamo andati avanti con il programma.

In diverse risposte i ragazzi mostrano di preferire individualmente l'alternativa scolastica casalinga e a distanza rispetto a quella pre pandemica perché la ritengono più "organizzata" e in alcuni casi meno ansiogena per loro.

Il silenzio, la serietà. È tutto programmato e organizzato. Si capivano meglio le lezioni.

Non mi distraigo con i compagni e non devo fare la cartella. I prof potevano spegnere i microfoni a chi e quando volevano.

Più tempo riservato per me e più tempo da trascorrere con la famiglia. Durante le interrogazioni non ero in piedi davanti a tutta la classe quindi ero meno ansiosa.

Non c'era confusione durante le lezioni perché si spegnevano i microfoni; ero più tranquilla perché ero a casa.

Tra gli aspetti negativi i ragazzi sottolineano principalmente i problemi tecnici e di connessione che rendevano difficile il collegamento, ma anche la noia delle tante ore passate davanti al computer e l'impossibilità di incontrarsi dal vivo. Alcuni ritengono di non aver imparato molto durante la DAD.

A volte ci sono stati problemi di connessione e avvolte quando alzavo la mano spesso non venivo notata perché c'era troppa confusione.

Non avere contatti reali con i compagni; in prima media abbiamo fatto fatica a fare amicizia con i compagni di classe; in DAD mi deconcentravo facilmente

A fine giornata ero molto più stanca di quando vado a scuola.

Che non abbiamo imparato tante cose.

La mancanza in assoluto più citata è quella del contatto in presenza con i compagni e gli insegnanti. In molte risposte compare il desiderio e la nostalgia per i luoghi, le attività e i momenti della vita scolastica.

Mi sono mancati i miei compagni i prof e andare a scuola in bici.

Stare in classe con i compagni, seguire le lezioni senza problemi di connessione e svolgere le mie lezioni preferite (come ginnastica) in presenza.

I miei compagni e le abitudini che avevamo a scuola (per esempio uscire in cortile durante la ricreazione)

Le ricreazioni con i miei amici; il compagno di banco; andare in aula di musica, tecnica, arte... La ricreazione con quelli delle altre classi. I lavori di gruppo.

Mi è spiaciuto non poter salutare i miei compagni della quinta prima di andare alla scuola media.

Che cosa pensano di aver imparato e di poter conservare in positivo da questa esperienza i ragazzi della scuola media? Quasi la metà delle risposte si concentra sull'aspetto tecnico, cioè sull'utilizzo degli strumenti dei programmi digitali. In moltissime risposte però i ragazzi pongono l'attenzione su riflessioni più generali, sia riferite al confronto tra prima e dopo la pandemia, sia introspettive.

Sono brava col computer e ho scoperto di saper fare cose che prima non sapevo fare.

Ho imparato che è meglio stare a scuola. Ho imparato che è più' bello fare scuola in presenza rispetto ad essere davanti ad uno schermo.

Ho scoperto cos'è la noia e com'è stare da soli.

Che stare lontano da qualcuno a cui tieni, ti fa sentire male.

Ho studiato di più perché' non sapevo cosa fare.

Ho imparato ad usare meglio il computer e ho imparato a sopportare mio padre.

Ho imparato a vivere una vita diversa con molte più restrizioni. Ho imparato che nelle situazioni difficili c'è sempre una soluzione.

Ho imparato ad essere più autonomo nello studio perché non avevo la maestra/prof vicino a cui chiedere spiegazioni.

Ho imparato che mi piace cucinare.

I ragazzi della scuola superiore

La DAD sembra fortemente apprezzata dagli studenti della scuola secondaria di secondo grado. Solo quattro studenti su settanta, infatti, rispondono di non aver trovato nessun aspetto positivo in questa esperienza, mentre tutti gli altri sottolineano come vantaggioso il risparmio di tempo altrimenti passato sui mezzi pubblici, la possibilità di svegliarsi più tardi e la comodità di poter seguire le lezioni da casa.

Molto più comodo per noi studenti. Sinceramente, si è a casa e non si ha la preoccupazione di svegliarsi per prendere l'autobus.

D'altro canto, nelle risposte relative agli aspetti negativi, più della metà degli intervistati ritiene che le lezioni a distanza siano state poco efficaci a causa delle difficoltà tecniche di connessione, della fatica di dover stare collegati al dispositivo per diverse ore, ma anche per l'inefficacia delle lezioni stesse e per problemi che si creavano nella relazione con i professori, come esplicitato in

questa risposta. Molti inoltre sottolineano come sia più “triste” imparare nella solitudine.

Maggiore difficoltà a prestare attenzione. Quando eri triste, non potevi in alcun modo appoggiarti ad un amico in modo reale. In casa (se avevi fratelli) dovevi condividere la stanza per le video lezioni e quindi non capivi bene quello che diceva la prof. Se avevi dei problemi con la e-mail, ti prendevi 2. Aver perso molte amicizie.

La consapevolezza della mancanza degli amici è dominante anche nelle risposte alla domanda seguente. I ragazzi elencano tra ciò che è mancato loro:

Gli amici. I compagni. Palestra. Bidello. I prof. Il prof di tecnologia. Uscire e giocare a calcio.

Il posto sul banco, le battute con gli amici, le chiacchiere. Le cavolate fatte in classe.

De settanta intervistati, quindici ritengono di non aver scoperto o imparato nulle da questa esperienza. Gli altri dichiarano, in misura molto minore rispetto agli alunni della primaria e della secondaria di primo grado, di aver incrementato le competenze d’uso della tecnologia informatica. Ritorna poi il tema dell’importanza degli amici e la riflessione sulle proprie modalità di apprendimento.

Sinceramente, nuovi metodi per copiare, però anche l’importanza delle amicizie scolastiche.

Che stare a casa davanti un pc non istruisce per nulla.

So gestirmi meglio il tempo.

Che quando non c’era la pandemia, avevamo sottovalutato la nostra libertà di movimento. E poi che bisogna in qualche modo trovare rimedi anche nelle situazioni difficili.

Capitolo 4

LE BUONE PRATICHE NELLE SCUOLE

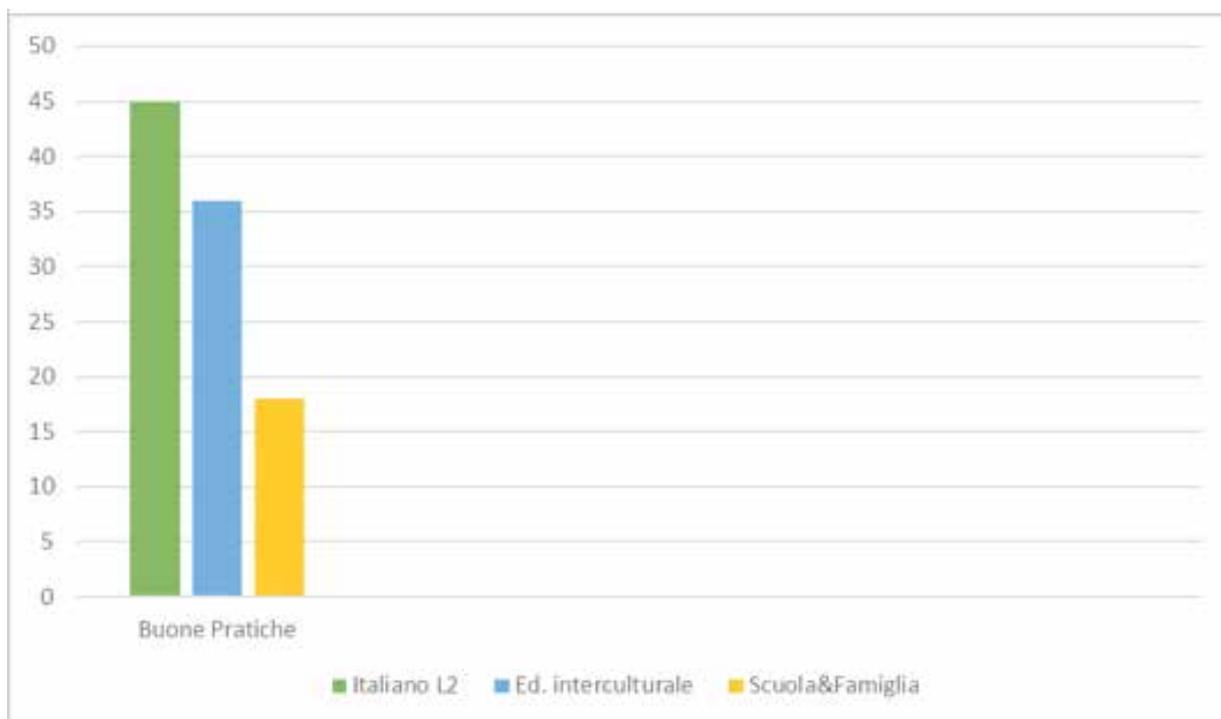
Lucia Lanzini

Le 22 schede di rilevazione raccolte su modello fornito dal M.I. hanno avuto come oggetto d'indagine le buone pratiche di integrazione scolastica pensate, progettate e realizzate nell'anno scolastico 20/21 e 21/22 dagli 11 Istituti Comprensivi della regione Veneto che hanno partecipato al progetto.

Le schede sono state rielaborate utilizzando il modello in allegato e catalogate sulla base dell'attività proposta, nello specifico: italiano L2, educazione interculturale e relazione tra scuola e famiglia.

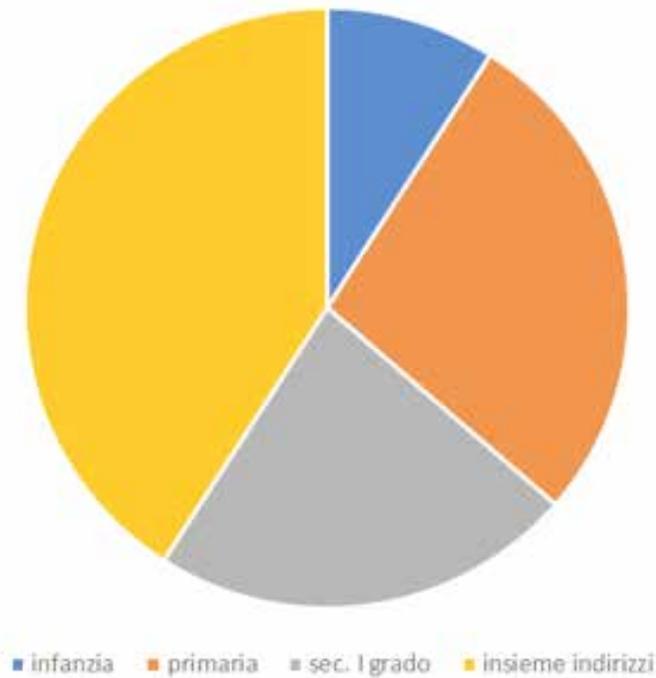
Dalle schede emergono i seguenti risultati:

- il 45% delle buone pratiche è costituito da laboratori per l'insegnamento dell'italiano lingua seconda;
- il 36% ha visto la realizzazione di attività volte a favorire l'educazione interculturale;
- il 18% si è caratterizzato per l'organizzazione di sportelli e momenti d'incontro tra personale scolastico e le famiglie.



In totale, sono stati 11 gli Istituti Comprensivi che hanno dato il proprio contributo nella realizzazione e nella condivisione delle buone pratiche.

Nello specifico, le attività raccolte sono state pensate per alunni della scuola dell'infanzia (2), della scuola primaria (6), della scuola secondaria di primo grado (5) e per gli alunni di tutti i cicli scolastici citati (9).



Sono stati raggiunti e coinvolti 1013 alunni e oltre 100 genitori, insieme a docenti, referenti intercultura e personale scolastico.

N. 1

SPAZIO EDUCATIVO POMERIDIANO



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Educazione interculturale

NOME DEL PROGETTO

Spazio educativo pomeridiano scuola secondaria I grado

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC Montebelluna 2 – Scuola secondaria I grado

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

Rete Scuola a Colori

IC Montebelluna 2, Cooperativa Kirikù, Associazione Montebbellunajudokai

DESTINATARI DEL PROGETTO

20 alunni – 17 con cittadinanza non italiana - e relative famiglie

BREVE DESCRIZIONE

Potenziamento dell'offerta formativa a favore di un gruppo di alunni del primo anno di scuola secondaria di I grado, segnalati dagli insegnanti per varie difficoltà (comportamentali, relazionali, scolastiche), accentuate anche a seguito dell'emergenza Covid-19. In accordo con le famiglie, si è avviato un percorso per aiutare i ragazzi a consolidare conoscenze e competenze. Il progetto ha come obiettivo quello di costruire una rete fra insegnanti, famiglie ed educatori, cercando di cogliere specificità e/o criticità di ogni singolo alunno e di accompagnarlo in questo percorso. Durante il progetto sono stati realizzati un laboratorio di judo, attività semi-strutturate in base ai bisogni e alle motivazioni/interessi portati dai ragazzi stessi; accompagnamento nell'esecuzione dei compiti assegnati; uscita sul territorio per avvicinare le famiglie ai servizi; conoscenza di associazioni del territorio per avvicinare famiglie e ragazzi/e a proposte culturali e sportive del territorio stesso; incontri di rete tra genitori, insegnanti, educatori ed alunni.

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N.2

SPORTELLLO MAMME: PASSAGGIO SCUOLA INFANZIA SCUOLA PRIMARIA



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Servizi per le famiglie di alunni stranieri – Supporto a famiglie e studenti per l'integrazione scolastica – Orientamento

NOME DEL PROGETTO

Sportello mamme: passaggio scuola infanzia, scuola primaria

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

Scuola dell'Infanzia Pilastroni Feltrina IC Montebelluna 2

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

Scuola dell'Infanzia Pilastroni Feltrina IC Montebelluna 2
Cooperativa "Una casa per l'uomo"

DESTINATARI DEL PROGETTO

38 mamme e 39 bambini/e dell'ultimo anno del plesso Pilastroni Feltrina, di 14 nazionalità: Albania, Benin, Brasile, Cina, Kosovo, India, Italia, Macedonia, Marocco, Moldavia, Repubblica Dominicana, Russia, Senegal, Uruguay.

BREVE DESCRIZIONE

Suddivisione delle mamme e dei/le bambini/e in due gruppi. Ogni gruppo ha partecipato a due incontri. Il primo prevedeva lo svolgimento di un'attività manuale (realizzazione di tocchi per la festa dei diplomi) in cui, in autonomia, le mamme si sono divise i compiti in piccoli gruppi "di vicinanza". Nel secondo incontro, invece, l'insegnante ha stimolato la conversazione con delle domande di riflessione inerenti alla scelta della scuola, le aspettative e la rilevazione di mancanze/miglioramenti da attuare. I bambini e le bambine hanno invece lavorato sull'Inno Nazionale e sul Tricolore e, insieme alle mamme, hanno poi realizzato le bandiere dei propri Paesi. Gli incontri sono stati condotti da due insegnanti di classe con il supporto di una mediatrice esterna di lingua araba. Scopo degli incontri è stato quello di socializzare, condividere un momento di lavoro e di riflessione sul percorso scolastico in via di conclusione e su quello in fase di avvio.

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

ESPERIENZA: SPORTELLLO MAMME

https://drive.google.com/file/d/1A9f88YafGnon3gwAg2qw_HHZw_Y8pIF-/view?usp=sharing

Documento presentato sull'importanza della Scuola dell'Infanzia: "Quali competenze, mira a sviluppare/rafforzare nei bambini di questa età". https://drive.google.com/file/d/1Ztc-A1hWvwCLDPOPaLdc_oo3rjFiB1IP/view?usp=sharing

N. 3

ALFABETIZZAZIONE ITALIANO L2



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Italiano L2

NOME DEL PROGETTO

Alfabetizzazione – Italiano L2

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC 4 Luigi Stefanini – scuola primaria e scuola secondaria di I grado

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

IC 4 Luigi Stefanini – Treviso

DESTINATARI DEL PROGETTO

24 alunni non italofofoni dell'IC, sia della scuola primaria sia della scuola secondaria di I grado

BREVE DESCRIZIONE

Progetto rivolto ad alunni non italofofoni, in particolare NAI. Attività di alfabetizzazione nella lingua della comunicazione e avvio/consolidamento alla lingua dello studio. Sono stati proposti insegnamenti didattici intensivi e continuativi al fine di velocizzare l'apprendimento della lingua della comunicazione e di anticipare i tempi di approccio alla lingua per lo studio. Le attività sono state condotte da docenti con certificazione CEDILS per un totale settimanale di 22 ore per l'intero anno scolastico.

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N. 4

INCLUSIONE ALUNNI STRANIERI



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Italiano L2

NOME DEL PROGETTO

Inclusione alunni stranieri

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

Scuola secondaria di I grado "A. Serena"

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

Scuola secondaria di I grado "A. Serena"

DESTINATARI DEL PROGETTO

43 alunni

BREVE DESCRIZIONE

Erogazione di corsi di prima alfabetizzazione in italiano L2, di potenziamento in italiano L2 e di preparazione all'esame di Stato. I corsi si sono svolti in orario curriculare ed extracurriculare. Oltre al personale interno, hanno collaborato anche ex docenti a titolo volontario. Oltre ai corsi, è stata svolta anche un'attività di mappatura del territorio dei servizi offerti dalle associazioni, da enti no profit e parrocchie rivolti a ragazzi non italofono e alle loro famiglie. Queste due azioni hanno avuto una ricaduta positiva sul territorio, in quanto hanno permesso da un lato di sviluppare il senso di appartenenza al territorio, superando la percezione di essere "stranieri, dall'altro di favorire la crescita culturale e sociale delle comunità locali, il superamento di stereotipi e pregiudizi, la creazione di rapporti di collaborazione, empatia e amicizia.

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N. 5

LABORATORIO DI L2 “FAMI IMPACT”



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Educazione interculturale

NOME DEL PROGETTO

Laboratorio di L2 “FAMI Impact”

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC San Biagio di Callalta – Scuola primaria “San Giovanni Bosco” Olmi

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

IC San Biagio di Callalta – Scuola primaria “San Giovanni Bosco” Olmi

DESTINATARI DEL PROGETTO

14 alunni

BREVE DESCRIZIONE

Il progetto ha visto coinvolti alunni delle due classi seconde provenienti da Paesi terzi. I bambini aderenti sono stati quattordici, provenienti da: Est Europa, Nord Africa, Africa Subsahariana, Sud America e Asia. Il progetto ha fatto sì che si implementassero e approfondissero attività di formazione linguistica e civica legate al territorio.

Le attività si sono sviluppate in tre momenti: 1) chi sono io e da dove vengo; 2) dove vivo e la mia casa; 3) le tradizioni della mia terra di origine e la commistione con il mio territorio. Per ciò che concerne la prima fase sono stati attivati un laboratorio linguistico espressivo e un laboratorio multimediale. Durante la seconda fase del percorso, si è dato ampio spazio alla manualità. Infine, l’ultima parte ha visto il coinvolgimento indiretto delle famiglie. I bambini hanno dato luogo ad un laboratorio esperienziale cosmopolita, realizzando un ricettario multietnico, sfilando con alcuni abiti tradizionali e intonando brevi passi di canzoni.

Queste azioni hanno permesso di dare spazio alla consapevolezza di sé come cittadino contemporaneo, come portatore di ricchezza culturale, dando valore a sé e ai propri compagni in un tessuto sociale sempre più in divenire.

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N. 6

PROGETTO DI ALFABETIZZAZIONE PER ALUNNI STRANIERI



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Italiano L2

NOME DEL PROGETTO

Progetto di alfabetizzazione per alunni stranieri

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC Volpago del Montello, scuola secondaria di I grado e scuola primaria

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

IC Volpago del Montello, scuola secondaria di I grado e scuola primaria

DESTINATARI DEL PROGETTO

40 alunni: 30 della scuola primaria e 10 della scuola secondaria di I grado

BREVE DESCRIZIONE

Il gruppo di lavoro si è presentato fin da subito molto eterogeneo, composto da ragazzi NAI e da altri presenti sul territorio italiano già da diverso tempo. Dopo un primo momento di conoscenza, il lavoro è stato differenziato in base al livello degli alunni: gli studenti di classe terza hanno lavorato sulla preparazione della prova scritta di italiano; gli altri hanno lavorato sul potenziamento della lingua italiana; infine i NAI si sono concentrati sull'apprendimento del lessico di base. Ci sono stati inoltre anche momenti di approfondimento cooperativo in cui gli alunni con più esperienza nella lingua hanno aiutato i NAI, anche attraverso l'uso della lingua araba, lingua di origine prevalente nel gruppo.

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N. 7

LABORATORIO LINGUISTICO L2



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Italiano L2

NOME DEL PROGETTO

Laboratorio linguistico L2

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

ITIS Galileo Galilei Conegliano (TV)

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

ITIS Galileo Galilei Conegliano (TV)

DESTINATARI DEL PROGETTO

Circa 30 studenti

BREVE DESCRIZIONE

Azioni di alfabetizzazione e potenziamento linguistico rivolti ad alunni di recentissima immigrazione e ad alunni che necessitavano di laboratori di rinforzo per la lingua dello studio. Gli interventi personalizzati sono stati effettuati nell'orario mattutino, con la formula della compresenza.

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N. 8

LABORATORIO DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE “FAMI IMPACT”



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Educazione interculturale

NOME DEL PROGETTO

Laboratorio di educazione interculturale “Fami Impact”

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC San Biagio di Callalta – scuola primaria “Virgilio Marcon” di Zenson di Piave

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

IC San Biagio di Callalta – scuola primaria “Virgilio Marcon” di Zenson di Piave

DESTINATARI DEL PROGETTO

12 alunni appartenenti a tutte e cinque le classi del ciclo della scuola primaria

BREVE DESCRIZIONE

Il progetto prevedeva la durata totale di 30 ore, 2 ore ad incontro per due volte alla settimana. Il percorso si è strutturato attorno alla tematica “Diritti e doveri”, a partire da alcuni articoli della Convenzione per i Diritti dell’Infanzia. In particolare, sono stati analizzati il diritto al nome, all’amicizia, al gioco e all’espressione libera di opinioni e sentimenti. I bambini hanno partecipato attivamente, attraverso l’ascolto di storie, il confronto, giochi strutturati e la creazione di prodotti grafici. Le attività hanno permesso loro di esprimere al meglio le proprie potenzialità, in modalità differenti e con i tempi a loro più consoni, oltre ad arricchire il lessico nella lingua italiana. Le attività hanno coinvolto in parte anche le famiglie degli alunni, i quali hanno posto alcune domande (cosa significa il mio nome? A cosa giocavi da piccolo?). Inoltre, le famiglie sono state invitate all’esposizione finale dei prodotti eseguiti presso la scuola.

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N. 9

ITALIANO L2



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Italiano L2

NOME DEL PROGETTO

Italiano L2

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

Scuola primaria "G. Puccini" Breda di Piave; scuola secondaria di I grado "G. Galilei" Breda di Piave (TV)

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

Scuola primaria "G. Puccini" Breda di Piave; scuola secondaria di I grado "G. Galilei" Breda di Piave (TV)

DESTINATARI DEL PROGETTO

7 alunni di scuola primaria, 1 alunno di scuola secondaria di I grado

BREVE DESCRIZIONE

Gli alunni coinvolti provenivano da Francia, India, Kosovo, Marocco, Repubblica Dominicana e Ucraina. Il progetto ha previsto attività orali e scritte finalizzate alla comprensione di testi di diversa complessità a seconda della classe frequentata. Sono state utilizzate schede didattiche, libri illustrati, giochi didattici, lavagna LIM e CD operativi per il rinforzo degli argomenti affrontati.

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N. 10

CORSI DI PRIMA E SECONDA ALFABETIZZAZIONE

TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Italiano L2

NOME DEL PROGETTO

“Corsi di prima e seconda alfabetizzazione” – Progetto relativo alle “Aree a rischio, a forte processo migratorio e contro l’emarginazione scolastica”.

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC 3 “Felissent” di Treviso – Scuole primaria e secondarie di I grado

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

IC 3 “Felissent” di Treviso – Scuole primaria e secondarie di I grado

DESTINATARI DEL PROGETTO

88 alunni

BREVE DESCRIZIONE

A partire dall’anno scolastico 2019/2020 sono stati realizzati corsi di prima alfabetizzazione volta all’acquisizione delle BICS e corsi di seconda alfabetizzazione volti al potenziamento delle CALP. I corsi sono stati organizzati per età e per livello di alfabetizzazione. A partire dall’anno scolastico 2020/2021 è stato organizzato anche un corso per alunni NAI. I corsi si sono svolti a distanza, su piattaforma MEET (G-Suite Education) a causa dell’emergenza sanitaria.

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N. 11

PROGETTO INTERCULTURA



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Educazione interculturale

NOME DEL PROGETTO

Progetto Intercultura

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC Zero Branco: scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria I grado

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

IC Zero Branco: scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria I grado

DESTINATARI DEL PROGETTO

13 alunni scuola dell'infanzia; 10 alunni scuola primaria e secondaria di I grado

BREVE DESCRIZIONE

Il progetto si è sviluppato verticalmente dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di prima grado e, seguendo un tema che viene scelto ogni anno come filo conduttore della programmazione delle varie aree del PTOF, realizza attività di vario tipo: letture e riflessioni guidate, laboratori pratici, visione di film/documentari, interventi di esperti esterni. Queste attività sono adeguate all'età e ai singoli contesti-classe. Gli obiettivi generali sono i seguenti: 1) Educare al valore dell'accoglienza, al rispetto per l'altro, al dialogo con le altre culture; 2) Sostenere l'alfabetizzazione in lingua italiana; 3) Conoscere e valorizzare aspetti delle diverse culture; 4) Favorire la capacità di collaborare e confrontarsi con gli altri; 5) Favorire la riflessione su alcune tematiche di respiro globale, inerenti al contatto tra culture e la sostenibilità ambientale. Rientrano nel progetto tutte anche tutte le attività svolte a sostegno dell'alfabetizzazione degli alunni stranieri: laboratori di italiano L2 FAMI, Progetto ex Art.9

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N. 12

ART.9 CCNL



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Italiano L2

NOME DEL PROGETTO

Art. 9 CCNL

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC Villorba e Povegliano Primaria

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

IC Villorba e Povegliano Primaria

DESTINATARI DEL PROGETTO

4 alunni

BREVE DESCRIZIONE

A causa dell'emergenza sanitaria da Sars-Cov19, non è stato possibile utilizzare i fondi destinati a coprire il progetto per realizzare laboratori per tutti coloro che ne avevano necessità, in quanto non vi era la possibilità di creare classi con alunni provenienti da classi differenti. Per tale ragione, si è deciso di dare la priorità agli alunni NAI in quanto più deficitari in lingua italiana. Questo modo di operare ha avuto il vantaggio per permettere un lavoro individuale con l'insegnante basato sull'apprendimento della lingua per comunicare. I laboratori si sono svolti in orario curriculare con scadenza settimanale.

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N. 13

ART.9 CCNL



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Italiano L2

NOME DEL PROGETTO

Art. 9 CCNL

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC Villorba e Povegliano Secondaria

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

IC Villorba e Povegliano Secondaria

DESTINATARI DEL PROGETTO

4 alunni

BREVE DESCRIZIONE

A causa dell'emergenza sanitaria da Sars-Cov19, non è stato possibile utilizzare i fondi destinati a coprire il progetto per realizzare laboratori per tutti coloro che ne avevano necessità, in quanto non vi era la possibilità di creare classi con alunni provenienti da classi differenti. Per tale ragione, si è deciso di dare la priorità agli alunni NAI in quanto più deficitari in lingua italiana. Questo modo di operare ha avuto il vantaggio per permettere un lavoro individuale con l'insegnante basato sull'apprendimento della lingua per comunicare. I laboratori si sono svolti in orario curricolare con scadenza settimanale.

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N. 14

PROGETTO CIVIS VI



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Scuola e famiglia

NOME DEL PROGETTO

Progetto CIVIS VI

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC Villorba e Povegliano

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

IC Villorba e Povegliano

DESTINATARI DEL PROGETTO

Dai 10 ai 18 genitori

BREVE DESCRIZIONE

Il progetto ha come obiettivo quello di migliorare la comunicazione tra scuola e famiglia anche mediante l'uso delle tecnologie. Il corso è stato realizzato nelle ore serali, i destinatari del corso erano i genitori provenienti da Paesi terzi. Erano presenti, anche se non registrati come corsisti effettivi, i congiunti dei partecipanti e altri genitori che avevano già ottenuto la cittadinanza italiana, ma interessati al progetto. Le attività sono state: alfabetizzazione, lessico relativo al mondo della scuola, uso della mail istituzionale, del registro elettronico, di classroom, organizzazione della scuola, prove scritte e conversazione.

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N. 15

MEDIAZIONE LINGUISTICA



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Educazione Interculturale

NOME DEL PROGETTO

Mediazione Linguistica

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC Villorba e Povegliano Infanzia, Primaria e Secondaria di I grado

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

IC Villorba e Povegliano Infanzia, Primaria e Secondaria di I grado
Cooperativa Eurostreet

DESTINATARI DEL PROGETTO

Referenti per l'inclusione degli alunni stranieri

BREVE DESCRIZIONE

Nel sito dell'istituto è stata aperta una sezione dedicata ai documenti tradotti nelle lingue in uso nelle scuole. Una parte dei documenti è stata reperita tramite la Rete Integrazione alunni stranieri altri documenti sono stati tradotti dagli alunni di una classe seconda della scuola secondaria di primo grado durante le lezioni di inglese. In lingua francese il documento è stato tradotto da un'insegnante madrelingua. La raccolta dei documenti tradotta è in itinere perché è stato chiesto il supporto della Cooperativa Eurostreet per questo scopo.

La cooperativa Eurostreet, su richiesta, viene interpellata per un'azione di mediazione linguistica durante i colloqui scuola-famiglia. (Con riferimento al Progetto Impact Veneto stipulato tra Veneto lavoro, Regione Veneto e la cooperativa Eurostreet).

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N. 16

CIVIS VI – PROG. 2484

FAMI 2014-2020



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Scuola e famiglia

NOME DEL PROGETTO

CIVIS VI – Prog. 2484 – Fami 2014-2020

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC 3 Felissent di Treviso – Scuole primarie e secondarie di I grado

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

IC 3 Felissent di Treviso – Scuole primarie e secondarie di I grado

DESTINATARI DEL PROGETTO

13 genitori

BREVE DESCRIZIONE

Il corso si è proposto di supportare i genitori, provenienti da Paesi Terzi, nel comprendere la modalità di comunicazione scuola-famiglia attraverso la presentazione del lessico specifico e l'utilizzo del registro elettronico. Gli incontri sono avvenuti in presenza, di mattina, da dicembre 2021 a marzo 2022 per un totale di 20 ore.

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N. 17

LABORATORIO DI ITALIANO L2



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Italiano L2

NOME DEL PROGETTO

Progetto 2415 “Impact Veneto” – FAMI 2014-202 – Laboratorio di Italiano L2 con docenza di esperto esterno

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC 3 “Felissent” di Treviso – Scuole secondarie di I grado “Felissent” e “Mantegna”

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

IC 3 “Felissent” di Treviso – Scuole secondarie di I grado “Felissent” e “Mantegna”

DESTINATARI DEL PROGETTO

Destinatari diretti: 11 alunni delle classi terze della scuola secondaria di I grado, con background migratorio;

Destinatari indiretti: insegnanti delle classi di appartenenza degli alunni/corsisti; genitori degli alunni

BREVE DESCRIZIONE

Laboratorio pomeridiano di italiano L2 per il potenziamento delle CALP (abilità di studio) destinato agli alunni delle classi terze della scuola secondaria di I grado, con background migratorio, individuati dai Consigli di classe. Il laboratorio è stato finalizzato all’arricchimento della lingua delle discipline per supportare nella preparazione dell’esame di fine ciclo scolastico. Si è svolto due volte alla settimana con incontri da 1 ora e mezza, per un totale di 36 ore. Gli incontri sono avvenuti a distanza su piattaforma MEET (G-Suite Education).

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N. 18

CORSO DI ALFABETIZZAZIONE E CITTADINANZA PER GENITORI



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Scuola e famiglia

NOME DEL PROGETTO

Progetto Kepler, azione 12091 Corso di alfabetizzazione e cittadinanza per genitori dell'IC3 Felissent di Treviso

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC Felissent di Treviso

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

IC Felissent di Treviso

DESTINATARI DEL PROGETTO

Genitori IC Felissent

BREVE DESCRIZIONE

Incontri settimanali per i genitori di informazione sull'organizzazione scolastica, di formazione linguistica base e di arricchimento, di crescita linguistica e relazionale, di utilizzo dei device utili nel rapporto scuola-famiglia.

MATERIALI PRODOTTI

Nessuno

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N.19

LABORATORIO DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Educazione interculturale

NOME DEL PROGETTO

Laboratorio di educazione interculturale

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC 1 Martini - Scuola Primaria 1° Maggio di Treviso

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

IC 1 Martini - Scuola Primaria 1° Maggio di Treviso

DESTINATARI DEL PROGETTO

Tutti gli alunni della scuola 1° Maggio

BREVE DESCRIZIONE

Ogni anno gli alunni, suddivisi in 7 gruppi eterogenei rispondenti a 7 diversi Paesi, compreso l'Italia, vengono condotti da due o tre insegnanti per conoscere e approfondire alcune caratteristiche storiche, geografiche, culturali ed elementi di tradizione popolare appartenenti alle diverse culture. Ogni gruppo/laboratorio, costituito da 25/26 alunni, viene formato da alunni di 1°, 2°, 3°, 4° e 5° classe.

Gli incontri sono caratterizzati da alcuni momenti fondamentali: a) conoscenza e approfondimento delle caratteristiche salienti storico e geografiche dei Paesi; b) scoperta dei significati della tematica individuata e scelta da alunni e insegnanti all'inizio dell'anno (es: il nome e l'identità, la scrittura, i giochi, le fiabe, le storie e le narrazioni, i balli, il cibo, le colture e l'alimentazione, la musica e i canti, le bandiere, la biodiversità dei vari Paesi, ecc.); c) conoscenza e sperimentazione delle attività, riferite alla tematica individuata; d) elaborazione di quanto approfondito e realizzazione di materiali/lavori grafico-pittorici/narrazione di storie e racconti/drammatizzazione/riproduzioni di balli; e) presentazione e condivisione, in occasione della festa finale, del percorso effettuato con tutti gli alunni e i genitori.

Durante le attività laboratoriali, inoltre, i bambini imparano 7 brani musicali nelle 7 diverse lingue, afferenti al Paese di ciascun laboratorio e riferiti a contenuti attinenti all'argomento affrontato nei laboratori. Inoltre, durante i laboratori, i genitori lettori (gruppo costituito da più di 40 genitori della scuola) dedicano a ciascun gruppo delle letture nelle diverse lingue.

MATERIALI PRODOTTI

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/10sKXkRMzbvIVzZX8J80OHwNSpA9wlpFQ>

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N.20

MAMMA LINGUA, STORIE PER TUTTI, NESSUNO ESCLUSO



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Mamma Lingue, Storie per tutti, nessuno escluso

NOME DEL PROGETTO

Mamma Lingue, Storie per tutti, nessuno escluso – <http://www.mammalingua.it/>

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

Scuola dell'Infanzia di San Bartolomeo, Scuola Primaria Primo Maggio

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

Scuola dell'Infanzia di San Bartolomeo, Scuola Primaria Primo Maggio
Associazione AbiBrat – Amici della BRaT

DESTINATARI DEL PROGETTO

270 alunni, 45 docenti, tutte le famiglie

BREVE DESCRIZIONE

Il progetto prevede la collaborazione di diversi soggetti: il corpo docente, i volontari della biblioteca (Ass.ne AbiBrat- Amici della BRaT), la Biblioteca dei Ragazzi del Comune di Treviso BRaT - E. Demattè, altri enti (es. Cooperativa La Esse, Parrocchia di San Bartolomeo) coinvolti in azioni volte a favorire l'integrazione delle famiglie straniere nel territorio. Nello specifico, il progetto proposto nei due plessi dell'IC1 Martini include: letture in lingua madre in occasione dei laboratori interculturali proposti dalle insegnanti (previsti nel P.T.O.F.); la presenza della Valigia Mamma Lingua a disposizione delle insegnanti e a integrazione dello scaffale multiculturale già presente nella biblioteca scolastica; la presentazione della Valigia Mamma Lingua alle mamme straniere che partecipano al gruppo Intrecci (rif. Progetto Kepler); la visita alla BRaT (Biblioteca dei Ragazzi di Treviso) delle mamme di origine straniera coi loro bambini; coinvolgimento dei genitori non italofofoni della scuola nelle letture Mamma Lingua offerte a tutti gli utenti della BRaT durante l'anno.

MATERIALI PRODOTTI

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/10sKXkRMzbnVzZX8J80OHwNSpA9wIpFQ>

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

<https://www.youtube.com/watch?v=ilRfAu6bvYs>

N. 21

LABORATORI DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE SEZIONE “FAR DI CANTO ... MA NON SOLO”



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Educazione interculturale

NOME DEL PROGETTO

Laboratori di educazione interculturale Sezione “Far di canto ... ma non solo”

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC Martini - Scuola Primaria 1° Maggio

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

IC Martini - Scuola Primaria 1° Maggio

DESTINATARI DEL PROGETTO

178 alunni scuola primaria

BREVE DESCRIZIONE

La pratica musicale del coro scolastico rappresenta, fra i molteplici percorsi educativi formativi per bambini, una vera e propria strategia che coinvolge la persona nella sua totalità in cui vengono attivate l’emotività, l’espressività e la socialità, fattori che contribuiscono tutti insieme alla crescita armoniosa di ogni alunno.

Durante l’attività di canto corale gli alunni sviluppano la memoria, il linguaggio, la fonetica, l’attenzione, il fare insieme agli altri e questa pratica può aiutare concretamente a superare eventuali difficoltà di linguaggio, di relazione o far emergere e sviluppare particolari doti di sensibilità ed espressione musicale. In particolare, la pratica del coro interculturale facilita l’integrazione, dà visibilità alle culture altre e alle lingue, rende possibile il dialogo e lo scambio. Finalità educative: a) sviluppo della percezione sensoriale; b) sviluppo della sfera emotiva e affettiva; c) sviluppo delle capacità interpretative; d) sviluppo delle capacità espressive; e) potenziamento delle capacità comunicative; f) conoscenza delle lingue altre; g) promozione della socializzazione; h) facilitazione del processo di inclusione.

MATERIALI PRODOTTI

Audio MP3

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

N. 22

SPAZI EDUCATIVI POMERIDIANI



TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

Italiano L2

NOME DEL PROGETTO

Spazi educativi pomeridiani

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

IC Montebelluna 2 - Scuola Primaria "f. Baracca"

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

Rete Scuola a Colori

IC Montebelluna 2, Cooperativa Kirikù, Associazione Montebbellunajudokai

DESTINATARI DEL PROGETTO

30 alunni di classe terza, quarta e quinta di scuola primaria

BREVE DESCRIZIONE

Sono stati accolti alunni con bisogni educativi e linguistici segnalati dalle insegnanti e/o su richiesta delle famiglie. È stata approntata opportuna scheda raccolta dati. Si sono svolti incontri di raccordo con le insegnanti per scambio di informazioni e confronto.

Le attività pomeridiane prevedono una prima parte dedicata al supporto nello svolgimento dei compiti assegnanti dalle insegnanti di classe, attività di L2, esercizi di ripasso e rinforzo, avvio al metodo di studio, attività espressive per l'arricchimento lessicale.

A seguire: pausa merenda ed attività ludiche, motorio/sportive, creative, uscite sul territorio, film di animazione. Metodologie adottate: apprendimento individualizzato e cooperativo, peer tutoring, TPR, scaffolding. Perseguita educazione affettiva e alla cittadinanza, educazione alla salute.

MATERIALI PRODOTTI

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/10sKXkRMzbnVzZX8J80OHwNSpA9wlpFQ>

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

Allegati

Allegato 1

Traccia intervista reciproca

Il bello e il brutto degli ultimi tre anni a scuola.

Ciao! Questa è una intervista a coppie. Intervista un compagno seguendo la traccia qui sotto e scrivi nel modulo le sue risposte. Invertite poi i ruoli.

Nome della vostra scuola

Nome della vostra classe

Nome del primo intervistato

Nome del secondo intervistato

Quanto spesso la tua classe ha funzionato in DAD (didattica a distanza) negli ultimi tre anni? *

- Mai
- Poco
- Molto
- Moltissimo

Quali sono, secondo te, le cose positive della DAD?

E quali sono le cose negative?

Che cosa ti è mancato della tua scuola durante la pandemia?

Che cosa invece hai scoperto o imparato da questa esperienza?

Ora scambiate i ruoli e scrivete qui le risposte del secondo intervistato.

Allegato 2

FAC simile scheda buone pratiche del M.I.



Progetto co finanziato
dall'Unione Europea



Ministero dell'istruzione



MINISTERO
DELL'INTERNO

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014 – 2020
Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-1597 "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali"

SCHEDA DI RILEVAZIONE

BUONE PRATICHE DI INTEGRAZIONE SCOLASTICA

1. PARTE ANAGRAFICA-DESCRITTIVA

1.1 TITOLO DEL PROGETTO/AZIONE ED EVENTUALE SITO WEB DI RIFERIMENTO
1.2 REGIONE E PROVINCIA
1.3 DENOMINAZIONE, GRADO DELLA SCUOLA (infanzia, primaria, secondaria, CPIA ecc.) E SITO WEB.....
REFERENTE PER LA BUONA PRATICA (Nome e Cognome, ruolo ricoperto, Tel/E-Mail).....
1.4 AMBITO DI INTERVENTO A. INTERVENTI RIVOLTI AD ALUNNI STRANIERI <input type="checkbox"/> Apprendimento italiano L2 <input type="checkbox"/> Didattica inclusiva delle discipline <input type="checkbox"/> Orientamento <input type="checkbox"/> Servizi per le famiglie degli alunni stranieri <input type="checkbox"/> Interventi dedicati a minori stranieri non accompagnati <input type="checkbox"/> Supporto a famiglie e studenti per l'integrazione scolastica <input type="checkbox"/> Inclusione rom <input type="checkbox"/> Coinvolgimento diretto comunità migranti <input type="checkbox"/> Altro (spiegare) ... B. INTERVENTI RIVOLTI A TUTTI GLI ALUNNI <input type="checkbox"/> Educazione interculturale <input type="checkbox"/> Percorsi di contrasto alla discriminazione <input type="checkbox"/> Plurilinguismo <input type="checkbox"/> Altro (spiegare) ...
1.5 BREVE DESCRIZIONE DEL PROGETTO /AZIONE
1.6 LINK AL SITO WEB O AD ALTRI PRODOTTI DELL'AZIONE / PROGETTO.....
1.7 DURATA DEL PROGETTO/AZIONE (mese/anno): dalal 1.7.1 IL PROGETTO /AZIONE ATTUALMENTE E': <input type="checkbox"/> in corso <input type="checkbox"/> terminato (indicare anno di termine) <input type="checkbox"/> rinnovato (indicare anno)
1.8 IL PROGETTO /AZIONE HA DURATA LIMITATA NEL TEMPO O HA CARATTERE PERMANENTE - RAPPRESENTA SUL TERRITORIO UN'ATTIVITA' CONSOLIDATA? <input type="checkbox"/> È consolidata e a sistema (spiegare)..... <input type="checkbox"/> Ha carattere di progetto ed è soggetta a rinnovo (spiegare).....

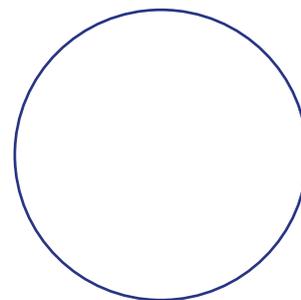
1.9 TERRITORIO COINVOLTO
1.10 TIPOLOGIA DI DESTINATARI DEL PROGETTO /AZIONE
<input type="checkbox"/> Solo gli studenti/alunni cittadini di paesi terzi (spiegare) ... <input type="checkbox"/> Tutti gli studenti/alunni (spiegare) ... <input type="checkbox"/> Altro (spiegare) ...
1.11 FONTE DI FINANZIAMENTO (per es.: fondi europei, ministeriali, regionali, provinciali, comunali, privati, contribuzione degli utenti al costo, etc.)

2. MODALITA' E PROCEDURE DEL PROGETTO/AZIONE

2.1 NUMERO DEI DESTINATARI DIRETTI ED INDIRETTI...
2.2 ELENCO E DESCRIZIONE DELLE ATTIVITA' SVOLTE E LORO DURATA ...
2.4 EVENTUALI FORME E MODALITA' DI PARTECIPAZIONE DELLE COMUNITA' STRANIERE (v. anche il grado di coinvolgimento, e la loro collaborazione diretta/attiva sia come singoli sia come associazioni)...
2.5 PERSONALE SCOLASTICO ED OPERATORI ESTERNI COINVOLTI - DESCRIZIONE DELLE COMPETENZE E FUNZIONI
Personale interno.... Personale esterno....
2.6 RISULTATI QUANTITATIVI E QUALITATIVI OTTENUTI ED IMPATTO SUL TERRITORIO
2.7 CRITICITA' RILEVATE /SOLUZIONE ADOTTATE

3. INDICATORI DELLE BUONE PRASSI

<p>1. Per quali dei seguenti motivi ritiene che il progetto/intervento/azione rappresenti una buona pratica?</p> <p>La scelta può essere multipla. Spiegare il perché</p> <input type="checkbox"/> I risultati (diretti e indiretti) ottenuti e le ricadute sull'utenza (anche in termini di sostenibilità) <input type="checkbox"/> Le modalità organizzative e gestionali <input type="checkbox"/> La metodologia <input type="checkbox"/> Il tipo di attività svolto e i servizi offerti, <input type="checkbox"/> La rilevanza rispetto ai fabbisogni territoriali <input type="checkbox"/> Le competenze coinvolte <input type="checkbox"/> L'innovatività (nella didattica; nell'organizzazione ecc.) <input type="checkbox"/> Il coinvolgimento diretto dei cittadini di paesi terzi <input type="checkbox"/> Altro (descrivere) <p>2. Ritiene che il progetto/intervento/azione possa essere trasferito in altri contesti?</p> <p>SI, perché</p> <p>NO, perché</p>



N.XX

TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ:

NOME DEL PROGETTO

IC E PLESSO IN CUI È STATO REALIZZATO

PARTNER E RETE DEL PROGETTO

DESTINATARI DEL PROGETTO

BREVE DESCRIZIONE

MATERIALI PRODOTTI

DOCUMENTAZIONE (VIDEO, REPORT, SITI...)

Allegato 3

RIFERIMENTI REFERENTI SCHEDE BUONE PRATICHE

N.°	Cognome REFERENTE	Nome REFERENTE	Ruolo	ISTITUTO	TITOLO	MAIL
1	STRAMARE FRASSETTO	Sara Ida	Referente Cooperativa Docente	COOP KARIKÚ IC MONTEBELLUNA2 - BARACCA	SPAZIO EDUCATIVO POMERIDIANO S	sara.stramare@kirikuonlus.it
2	VISENTIN	Adalgisa	Docente	IC MONTEBELLUNA 2 -PILASTRONI	SPORTELLLO MAMME: PASSAGGIO SCUOLA INFANZIA, SCUOLA PRIMARIA	visentin.adalgisa@icmontebelluna2.it rialto4@virgilio.it
3	ANDREOLA	Maria Cristina	Docente	IC 4 STEFANINI	ALFABETIZZAZIONE IL2	maricri12@gmail.com
4	FORNICH	Annalisa	Docente	IC 2 SERENA	INCLUSIONE ALUNNI STRANIERI	annalisa.fornich@ic2serenatreviso.onmicrosoft.com
5	CONTE	Elena	Docente	IC S BIAGIO	LABORATORIO DI IL2	elena.conte@ic-sanbiagio.it
6	OLIVOTTO	Stefania	Docente	IC VOLPAGO DEL M	ALFABETIZZAZIONE PER ALUNNI STRANIERI	stefania.olivotto@icvolpago.cloud
7	GOTTARDI ORLANDO	Graziella Antonio	Docente Docente	I. S. GALILEI - CONEGLIANO	LABORATORIO LINGUISTICO L2	dicoccoe@isgalilei.edu.it
8	CONTE	Elena	Docente	IC S BIAGIO-MARCON	LABORATORIO DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE	elena.conte@ic-sanbiagio.it

9	DA TOS ARCURIA	Francesca Carmela	Docente	IC BREDA	ITALIANO L2	francesca.datos@icbreda.edu.it carmela.arcuria@icbreda.edu.it
10	GIANNETTI	Enrica	Docente	IC 3 FELISSENT	CORSI DI PRIMA E SECONDA ALFABETIZZAZIONE	enrica.giannetti@ic3felissent.it
11	SCAVONE	Nicoletta	Docente	IC ZERO BRANCO	INTERCULTURA (WATERWORLD PER L'A.S. 2021-2022)	scavone.nicoletta@iczerobranco.edu.it
12	CATTAI	Nathalie	Docente	IC VILLORBA	IL2 - ART.9 CCNL	nathaliecattai@icvillorbaboveglieano.edu.it
13	CROSATO	Alessia	Docente	IC VILLORBA	ART.9 CCNL	alessiacrosato@icvillorbaboveglieano.edu.it
14	CATTAI	Nathalie	Docente	IC VILLORBA	PROGETTO CIVIS VI	nathaliecattai@icvillorbaboveglieano.edu.it
15	CATTAI CROSATO	Nathalie Alessia	Docente Docente	IC VILLORBA	MEDIAZIONE LINGUISTICA	nathaliecattai@icvillorbaboveglieano.edu.it alessiacrosato@icvillorbaboveglieano.edu.it
16	GIANNETTI	Enrica	Docente	IC 3 FELISSENT	CIVIS VI - PROG. 2484 - FAMI 2014-2020	enrica.giannetti@ic3felissent.it
17	GIANNETTI	Enrica	Docente	IC 3 FELISSENT MANTEGNA	PROGETTO 2415 "IMPACT VENETO" - FAMI 2014-2020 - LABORATORIO DI ITALIANO L2 CON DOCENZA DI ESPERTO ESTERNO	enrica.giannetti@ic3felissent.it

18	GIANNETTI	Enrica	Docente	IC 3 FELISSENT	CORSO DI ALFABETIZZAZIONE E CITTADINANZA PER GENITORI	enrica.giannetti@ic3felissent.it
19	PASQUALON	PAOLA	Docente	IC1 MARTINI – 1° MAGGIO	LABORATORI DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE	paola.pasqualon@ic1martini.edu.it
20	PASQUALON PILLON	PAOLA LINDA	Docente Genitore coordinatore genitori lettori gruppo "TraLeRighe" IC1 MARTINI	IC1 MARTINI – 1° MAGGIO	MAMMA LINGUA, STORIE PER TUTTI, NESSUNO ESCLUSO	paola.pasqualon@ic1martini.edu.it linda_pillon@yahoo.it
21	BALLETTI	ANTONELLA	Docente	IC1 MARTINI-1° MAGGIO	CORO - FAR DI CANTO...MA NON SOLO	antonella.balletti@ic1martini.edu.it
22	TORMENA PODINI	Paola Sara	Docente Referente Associazione	IC MONTEBELLUNA 2 ASSOCIAZIONE AMBRA	SPAZI EDUCATIVI POMERIDIANI	paola.tormena@gmail.com sara.podini.73@gmail.com

Allegato 4
Elenco docenti intervistati

FOCUS GROUP SCUOLA DELL'INFANZIA			
	Cognome docente intervistato	Nome docente intervistato	Istituto
1	Amadio	Simonetta	I.C. 1 Martini
2	Bressan	Gabriella	I.C.2 Montebelluna
3	Dalla Pola	Paola	I.C. 1 Martini
4	Filippetto	Cristina	I. C. Maserada
5	Pellizzari	Anna	I.C.1 Montebelluna
6	Visentin	Adalgisa	I.C.2 Montebelluna

FOCUS GROUP SCUOLA PRIMARIA			
	Cognome docente intervistato	Nome docente intervistato	Istituto
1	Casagrande	Sonia	I.C. Istrana
2	D'Agostin	Mariapaola	I.C. 1 Martini
3	Dall'Agnese	Maria Antonietta	I.C. 1 Martini
4	De Stefani	Daniela	I.C. Spresiano
5	Geromei	Helenia	I.C. Carbonera
6	Mulas	Loredana	I.C. Maserada sul Piave

FOCUS GROUP SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO			
	Cognome docente intervistato	Nome docente intervistato	Istituto
1	Pavan	Sandra	I.C. Maserada sul Piave
2	Cester	Sonia	
3	Ruberti	Sara	
4	Sirimarco	Sabrina	

FOCUS GROUP SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO			
	Cognome docente intervistato	Nome docente intervistato	Istituto
1	Cappiello	Maria Rosaria	ITSET Martini
2	Di Cocco	Elisa	I.S. Galilei Conegliano
3	Giacomelli	Anna	ITSET Martini
4	Lievore	Anita	ITE P.F. Calvi di Belluno
5	Meneghin	Carla	ISIS

