



- .02 **PROVA DI FUTURO**
Maria Maddalena Novelli
Direttore Generale U.S.R. Lazio
- .04 **SUI BANCHI DELL'INTERCULTURA - LAZIO**
Silvia Tavazzani
Referente Intercultura U.S.R. Lazio
- .08 **INTERCULTURA: UNA STORIA ITALIANA LUNGA VENT'ANNI**
Vinicio Ongini
Direzione Generale dello Studente MIUR- Ufficio VI
- .13 **INTEGRAZIONE, INTERDISCIPLINA, INTERCULTURA NELLA GLOBALITÀ DEI LINGUAGGI**
Stefania Guerra Lisi
Docente di Globalità dei Linguaggi - Università degli Studi di Tor Vergata
- .19 **L'INTERCULTURA E LE DISCIPLINE**
Maria Maddalena Grassi
Operatrice Musicarterapia nella globalità dei linguaggi
- .23 **RACCONTARTE PERCORSO DIDATTICI CON LA DOCUMENTAZIONE GENERATIVA**
Raimonda M. Morani
Ansas del Lazio
- .29 **QUALCHE IDEA PER UNA BIBLIOTECA SCOLASTICA INTERCULTURALE**
Barbara Gastaldello
Referente Biblioteche Scolastiche
USR per il Lazio

LE SCUOLE RACCONTANO:

La raccolta dei materiali e la descrizione delle esperienze è stata volutamente posta all'interno di un DVD sotto il titolo "Le scuole raccontano".

Lo strumento sarà disponibile per la consultazione, ad uso dei docenti in modo che possano educarsi ed educare ad un sistema di condivisione degli strumenti in formato multimediale.

IDENTITÀ E APPARTENENZA: INTERCULTURA A VICOVARO

I.C. VICOVARO
Pardi Rinaldo
Dirigente Scolastico
Maria Pia Napoleoni
Referente

STAR BENE NEL PROPRIO CORPO: DANZA, MUSICA, MIMO E TEATRO, OBIETTIVI DI UNA SPERIMENTAZIONE DIDATTICA INTERCULTURALE

I.C. MANIN
Maria Letizia Cifferri
Dirigente Scolastico
Maia Giacobbe Borrelli
Referente

IL MODELLO INTERCULTURALE DI LADISPOLI

C.D. LADISPOLI
Susanna Cingolani
Dirigente Scolastico
Nicoletta Iacomelli
Referente

MULTILINGUISMO NEI PERCORSI INTERCULTURALI

C.D. CLEMENTINA PERONE
Paola Fattoretto
Dirigente Scolastico
Graziella Zeppa
Referente
Monica Donzelli
Referente

LA MUSICA COME MEDIATORE DIDATTICO PER IL DIALOGO INTERCULTURALE


I.C. REGINA MARGHERITA
Massimo La Rocca
Dirigente Scolastico
Cecilia Lopriore
Referente

RI-SCRIVERE FIABE PER DARE VALORE ALLA DIVERSITÀ

I.C. SANTI
Fiorani Anna
Dirigente Scolastico
Vittoria Melone
Referente

- .34 **BILANCIO SOCIALE**
Marco Manariti
Responsabile di Forma Mentis Innovazione e Sviluppo

- .96 **COLOPHON**



Maria Maddalena Novelli
Direttore Generale
U.S.R. Lazio

PROVA DI FUTURO

Il confronto nazionale che si è svolto con i tre seminari regionali (quello nel Lazio, il 30 maggio 2011) ha fatto emergere come le dinamiche di integrazione sociale condizionino la percezione delle persone sul territorio. Persone che, nel momento in cui operano cambiamenti piccoli, apparentemente impercettibili, generano le premesse di una futura visione della scuola regionale e nazionale.

La scuola anticipa sempre i cambiamenti del mondo. La scuola presagisce e si preoccupa, preordina, presume. In altre parole, la scuola fa sue le vibrazioni che anticipano i cambiamenti e genera i requisiti affinché la società intera possa sostenere tali trasformazioni, attraverso una rilettura critica della storia e una ricerca di denominatori comuni, di nuove sintesi.

La scuola, nella sua dimensione anticipatrice, costruisce o modifica l'immagine di sé; spegne o accende la fiducia; motiva o demotiva l'impegno; favorisce o inibisce lo sviluppo; riconosce o ignora le tracce; apre o chiude le possibilità; influenza le storie individuali.

Le scuole del Lazio hanno riletto criticamente lo status e le potenzialità dell'educazione interculturale e hanno progettato interventi formativi partendo dai linguaggi (del corpo e della musica) e dalla comunicazione/produzione linguistica (lingue di origine - lingua italiana), per acquisire conoscenze disciplinari e costruire competenze. Come sfondo, hanno favorito il dialogo e il confronto tra pari e con le famiglie, e utilizzato metodologie di coinvolgimento attivo degli studenti nelle diverse fasi di progettazione, realizzazione, valutazione del progetto.

La nostra è stata una prova generale di futuro. Come in teatro, la prova generale prima di andare in scena è ricca di attenzioni e aspettative.

Le discipline e i campi d'esperienza non possono restare unicamente nei programmi, perché sono il respiro della conoscenza.

Cosa succede nella vita e nella testa dei nostri studenti quando facciamo intercultura, quali sono i cambiamenti in atto, come cambia il modo di guardare il mondo (il loro, il nostro!), come si estrinseca una competenza?

Infatti, la conoscenza slegata dalla costruzione di un'abilità non porta a una competenza. Quindi non basta più conoscere i contenuti delle discipline, ma bisogna che esse interpellino le nostre intelligenze, suscitino domande in vista della costruzione delle abilità, della definizione delle identità e dell'autonomia delle persone. Le competenze sono un punto di partenza (esistono competenze pregresse per tutti, a seconda di età, cittadinanza, cultura), ma sono anche un risultato, nel momento in cui si trasformano in autonomie.

Questo progetto ha posto le sue radici nella regione Lazio, un territorio nel quale il dibattito è aperto anche nelle problematiche quotidiane, che ogni giorno i media ci propongono.

La scuola non resta permeabile a quanto accade nella società in modo indifeso, ma filtra, educa e promuove: una buona informazione prima e poi, ancora e sempre, una formazione. Non si possono banalizzare percorsi complessi, non si possono dare per scontate le identità culturali, ma si può semplificare e supportare un confronto attraverso lo strumento di una seria progettazione. Nel progetto delle scuole non c'è la grandezza del sogno o dell'utopia:

il progetto scolastico è “domestico” per sua natura e quindi vicino e accessibile al fine che si propone. Il progetto deve costruire qualcosa, in modo progressivo e operativo e a scuola lo fa lentamente, con pazienza, in un percorso di crescita. Il progetto non riguarda popoli o nazioni, ma singoli individui che singolarmente e collettivamente operano un cambiamento.

Esperti delle università, operatori, insegnanti, dirigenti e referenti regionali e provinciali hanno evidenziato nel tempo anche le lacune, gli obblighi e le complessità a cui l’istituzione scolastica deve far fronte nella quotidianità.

Per questo motivo, il progetto iniziale ha voluto valorizzare il lavoro di tutti, riconoscendo i bisogni e le necessità specifiche di ciascuna componente, provando a sperimentare un modello che ha tenuto conto, in particolare per i docenti, del tempo per agire e per documentare il progetto.

Servendosi del Bilancio Sociale, si è trovato il modo per pensare, analizzare, promuovere, condividere e verificare il nostro cammino.

Concludendo questa mia panoramica, desidero porgere un ringraziamento speciale a tutti i soggetti che hanno saputo lavorare insieme - cosa per nulla scontata; a chi l’intercultura la vive e, anche con parole diverse, la pratica; a quelli che hanno immaginato “I banchi dell’Intercultura”.

In particolare, ringrazio Silvia Tavazzani che ha promosso con impegno lo scambio con i tutti soggetti del territorio e ha accompagnato le scuole con la consulenza della sua professionalità per favorire il cammino del dialogo e della crescita professionale di tutti.

SUI BANCHI DELL'INTERCULTURA LAZIO

Le istituzioni scolastiche che hanno accolto il progetto "Sui banchi dell'intercultura" hanno costruito un percorso possibile nella cornice legislativa e formale della legge sull'autonomia¹. In questo contesto, il progetto² si è inserito in una visione aperta e trasversale della didattica interculturale, come elemento intersecante le discipline e i campi di esperienza.

L'educazione interculturale non nasce semplicemente con l'arrivo in Italia dei bambini stranieri. La dimensione multietnica della società italiana era già preesistente: ma i ragazzi migranti (questa moltitudine che dopotutto non ha scelto di venire in Italia) hanno avuto il potere di infrangere i modelli precostituiti di insegnamento e di farci ridisegnare il modo di fare la scuola.

Se è vero che sono sempre gli adulti i responsabili della relazione, è altrettanto vero che sono gli "alunni stranieri" che ci hanno imposto di rivedere i processi di un apprendimento che è in primo luogo relazione, corporeità. Il corpo come asse portante dell'apprendimento è il mediatore principale delle discipline e dei campi d'esperienza, l'elemento unificante dal quale non si può prescindere.

Dall'analisi conoscitiva svolta dalla VII Commissione Parlamentare sulle problematiche connesse all'accoglienza di alunni con cittadinanza non italiana nel nostro sistema scolastico (2011) emerge una visione dell'intercultura come mediatore di conoscenze per l'educazione alla cittadinanza.

In particolare l'intercultura è la strada per adempiere alla necessità di "sviluppare un sistema educativo che offra alle nuove generazioni gli strumenti cognitivi e formativi per affrontare il nuovo mondo globale di riferimento, con solide basi culturali che permettano agli allievi di comprendere la realtà del Paese in cui vivono e agli insegnanti di conoscere l'identità culturale dei nuovi, futuri cittadini italiani" (Pres. Fasc. conoscitivo)

Il ragazzo che arriva in Italia (NAI), ma anche quello che è nato in Italia in una famiglia migrante, porta con sé "stampati" nella madrelingua e nella mente i modi di pensare e di vivere del paese di origine, modi spesso lontanissimi dai nostri.

Il linguista francese A. Martinet avverte che "a ogni lingua corrisponde un'organizzazione peculiare dei dati dell'esperienza" e che pertanto apprendere un'altra lingua non consiste nel mettere etichette nuove su oggetti noti, ma abituarsi ad analizzare in modo diverso ciò che costituisce l'oggetto di comunicazioni linguistiche. Detto in altri termini, la madrelingua struttura e orienta la nostra visione del mondo, a tal punto da poterla paragonare in qualche misura a una lente deformante. Il che produce un effetto filtro nell'accostare gli altri popoli e le altre culture.

Le caratteristiche primarie del linguaggio sono note: la lingua serve per comunicare con gli altri, per esprimere le proprie idee, le emozioni e le intenzioni, serve infine per agire socialmente.

Il nostro dire è sempre un fare, un agire sulla persona e sulle cose.

L'integrazione nelle nostre scuole si può compiere, quindi, attraverso il plurilinguismo e il pluriculturalismo, intesi entrambi come valori: dove il plurilinguismo coinvolge tanto la lingua italiana quanto la madrelingua;

Il pluriculturalismo presuppone tanto l'apprendimento dei modelli culturali e della mentalità quanto l'organizzazione sociale degli Italiani e la conservazione e la valorizzazione della cultura d'origine.

Gli insegnanti, dunque, hanno un compito importante: quello di creare spazi e tempi stimolanti, in modo da facilitare l'apprendimento attraverso la relazione, per creare contesti di lingua e di narrazione condivisa, dove si diventa “una voce che conta”.

Questi spazi sono i laboratori.

Le scuole, attraverso la costruzione di mappe concettuali, hanno “attraversato” le discipline servendosi del laboratorio, inteso come contesto di significato. I laboratori sono contesti relazionali, fisici e mentali di: ricerca, osservazione, esplorazione, ricostruzione, rielaborazione di tracce, segni, simboli, bisogni, processi di apprendimento.

Nei laboratori, i saperi divengono concreti, si materializzano. In questi luoghi corpo, mente e linguaggio si incontrano e si concretizzano in una dimensione globale ed interdisciplinare.

In questo modo i docenti lavorano sugli obiettivi cognitivi e relazionali facendo attenzione ai contenuti, ma in particolare ai processi, per arrivare alla costruzione di competenze.

I laboratori della Globalità dei linguaggi hanno usato il corpo come mezzo primario senziente. Il corpo ha come capacità innata l'arte di vivere, perché ogni essere umano ha un'abilità di adattamento all'ambiente che lo rende predisposto all'apprendimento finalizzato prima ai bisogni primari (relazionali, affettivi, cognitivi), poi all'apprendimento istituzionalizzato.

L'apprendimento interdisciplinare è stato inteso quindi come un percorso per l'io competente che adotta un processo di apprendimento in tutte le conoscenze in base al proprio stile (intelligenze multiple).

La questione della lingua è anche una questione formativa. Viene prima la lingua o la cultura?

Si è visto oggi che l'azione più significativa di integrazione si è avuta là dove si è lavorato sull'integrazione della persona, andando al di là di una didattica specifica dell'alunno straniero,

piuttosto compiendo sugli autoctoni un'azione di riflessione congiunta con i neo arrivati e con le seconde generazioni.

In realtà oggi, come risulta da vari studi nei paesi europei, il grado di integrazione scolastica e il successo scolastico sono connessi tra loro. Essi dimostrano anche una forte relazione interdipendente tra le condizioni politiche e istituzionali e le condizioni e i bisogni delle famiglie e degli allievi con il loro sfondo migratorio.

Come possono gli insegnanti rispondere a questi elementi strutturali, che sono in continuo cambiamento nella realtà del Mediterraneo? Hanno bisogno di sensibilità.

Sensibilità interculturale, che significa: conoscere le culture di provenienza, i sistemi scolastici e favorire la valorizzazione dei sistemi simbolici comuni presenti nelle culture di partenza e di arrivo.

Sensibilità umana, per comprendere le aspettative delle famiglie, osservare i ruoli sociali, rispettarli e accompagnare la costruzione complessa di una duplice identità nel conflitto di scelta, sempre traumatico, tra le due culture. Un conflitto che avviene nei ragazzi sia rispetto alle generazioni che rispetto ai valori.

Sensibilità professionale, volta a sostenere e a dare forza ad un diverso sistema scolastico, nel riconoscimento, per esempio, dell'autorità negli aspetti organizzativi e nelle diverse modalità prossemiche di conduzione del gruppo classe.

Sensibilità didattica, volta a creare un buon clima di classe, a rispettare i tempi di acquisizione, a favorire la produzione di input comprensibili.

Il progetto “Sui banchi dell'intercultura” ha offerto a tutti il tempo per affinare queste sensibilità, ma soprattutto, come emerge dal Bilancio Sociale, ha fatto stare bene tutti: quelli che sono rimasti, quelli che sono partiti e quelli che, come la professoressa Brigida Vinciguerra, ci hanno sostenuti anche da lontano, continuando affettuosamente e con competenza a seguire quella che è la “paziente impazienza del tempo”³.



1. Il principio e gli strumenti dell'autonomia didattica tutelano una libertà progettuale

comprensiva dell'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi, oltre che dello sviluppo delle diverse opzioni metodologiche, a tutela effettiva della libertà di insegnamento di ciascun docente. È anzi auspicabile che questi spazi di libertà siano utilizzati sempre più dagli insegnanti, per sviluppare in modo coerente, far convivere e mettere a confronto nelle scuole autonome ipotesi pedagogiche e didattiche diverse. Ciò a partire da una consapevole assunzione del principio che la scuola di tutti non può conoscere una verità pedagogica obbligatoria, ma deve garantire la libertà dei percorsi attraverso cui raggiungere gli obiettivi di apprendimento comuni al sistema nazionale di istruzione, e la possibilità di arricchirli ulteriormente da parte delle singole scuole dell'autonomia.

L'autonomia organizzativa consente a sua volta di dare al servizio scolastico flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia e di realizzare l'integrazione e il miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, anche attraverso l'introduzione e la diffusione di tecnologie innovative. Con l'autonomia organizzativa, si creano le condizioni per il superamento dei vincoli in materia di unità oraria di lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e di impiego dei docenti, secondo finalità di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali - fermi restando i giorni di attività didattica annuale previsti a livello nazionale, la distribuzione dell'attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali, il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi, che possono essere assolti invece che in cinque giorni settimanali anche su base di apposita programmazione plurisettimanale (cfr. L. 15 marzo 1997, n. 59, articolo. 21, comma 8).

2. Sintesi Progettuale

Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, di genere, di livello sociale, di storia scolastica).

FINALITÀ STRATEGICHE

- Aprire il sistema scuola a tutte le differenze;
- Promuovere il confronto e il dialogo;
- Costruire la convergenza verso valori comuni.

OBIETTIVI OPERATIVI STRATEGICI

- Creare reti di scuole per: condividere risorse finanziarie e professionali;
- Costruire strumenti didattici, valutativi, amministrativi; attivare percorsi di ricerca – azione comuni;
- Progettare interventi formativi in prospettiva interculturale: che abbiano come sfondo il dialogo e il confronto tra pari e con le famiglie, che utilizzino metodologie di coinvolgimento attivo degli studenti nelle diverse fasi di progettazione, realizzazione, valutazione;
- Costruire, con modalità di ricerca-azione, strumenti di monitoraggio dei percorsi formativi e proposte per la valutazione dei processi e degli esiti;
- Realizzare/incrementare lo scaffale interculturale;
- Individuare cosa pubblicizzare e diffondere (pratiche didattico-metodologiche, strumenti ...) e le modalità per farlo.

RETE OPERATIVA NAZIONALE

Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione

U.S.R. Lazio

U.S.R. Piemonte

U.S.R. Veneto

RETE OPERATIVA LAZIO

In fase di avvio del Progetto

U.S.R. Per il Lazio – D.G.- Ufficio III

I.C. D. Manin (Istituto capofila e cassiere)

n° 6 Istituzioni scolastiche individuate per la realizzazione dei percorsi formativi

I.C. D. Manin

113° C.D. "C. PERONE"

240° C.D. LADISPOLI

I.C. "R.MARGHERITA"

I.C. "VIA SANTI"

I.C. "G.MAZZINI"

Criteri utilizzati per l'individuazione:

- scuole situate nel territorio di Roma e provincia che presenta contesti di accoglienza e integrazione diversificati e esperienze strutturate nel tempo;
- scuole situate in Distretti nei quali sono state rilevate situazioni di disagio socioeconomico (9,13, 26) e/o dove è alta la percentuale di studenti con cittadinanza non italiana (9, 30, 35);
- scuole con pratiche significative relative all'integrazione di studenti con cittadinanza non italiana e a studenti appartenenti a Comunità nomadi;
- scuole con esperienze specifiche nei seguenti ambiti: linguaggio del corpo, linguaggio musicale, plurilinguismo

concernente la valorizzazione delle Lingue di origine e il rapporto tra queste e l'apprendimento dell'Italiano come L2.

Sono state premiate 18 istituzioni scolastiche ciascuna con un buono libro per l'attivazione di uno scaffale interculturale.

La seconda fase del progetto ha visto l'attivazione del concorso “Sui banchi dell'intercultura”. Il concorso ha coinvolto 4585 alunni e 460 docenti della regione Lazio.

3. Paulo Freire, “Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa, EGA, Torino 2004”.

Riferimenti bibliografici

Stefania Guerra Lisi “L’Integrazione interdisciplinare nella Globalità dei Linguaggi”, Franco Angeli, Milano, 2008.

Stefania Guerra Lisi , G.Stefani “Dizionario di musica nella Globalità dei Linguaggi”, LIM, Lucca 2004.

E. Morin, “La testa ben fatta”, Cortina, Milano, 2000.

G. Bateson, “Verso un’ecologia della mente”, Milano Adelphi 1976

Vygotskij “Potenziale di sviluppo e mediazione didattica nella classe” L.Dixon-Krauss Trento, 1998

G. Freddi, “Psicolinguistica, Sociolinguistica Glottodidattica. La formazione dell’insegnante di lingue e di Lettere”, Utet Libreria, Torino, 1999

O. Filtzinger, “L’accoglienza in Europa oggi: modelli e prospettive” Intervento Seminario Miur- “A Scuola di Mediterraneo” Febbraio 2011

INTERCULTURA: UNA STORIA ITALIANA LUNGA VENT'ANNI

La parola «intercultura» viene usata molto spesso, e come tutte le parole molto diffuse rischia di diventare scontata, banale o logora. Con quel prefisso «inter», diventato a volte tic linguistico, passpartout per tutte le situazioni: interfaccia, interscambio, interdipendente, internazionale, Inter (come squadra di calcio!)

Ma «inter» è comunque un prefisso utile e interessante perché indica le tante connessioni di cui è fatto il mondo e la dimensione di relazione e di scambi che c'è tra le persone. Una scuola di Milano con una percentuale molto alta di alunni stranieri ha deciso di definirsi «scuola internazionale». Ma quando è nata la parola intercultura, quando si è cominciato ad usarla?

Forse i primi in Italia sono stati quelli dell'associazione Intercultura. Incontri che cambiano il mondo, una onlus che opera dal 1955 e promuove, in collaborazione con altri paesi, scambi di studenti che trascorrono periodi di vita e di studio ospiti di famiglie.

In seguito il termine intercultura è stato adottato anche dai documenti europei e da studiosi e ricercatori italiani, ma per trovarne una traccia significativa dentro le istituzioni nazionali – il ministero della Pubblica istruzione, per esempio – bisogna fare un salto indietro di vent'anni.

Nell'anno scolastico 1989-1990 sono 18.474 gli alunni stranieri iscritti nelle nostre scuole; al primo posto gli alunni provenienti dal Marocco.

Nel 1990 viene organizzata la prima Conferenza nazionale sull'immigrazione e approvata una legge specifica, la n. 39 del 1990, detta «Legge Martelli». Una parte dell'opinione pubblica comincia a capire, e a scoprire, che l'Italia e la sua scuola stanno diventando multiculturali.

Escono i primi libri di autori immigrati, per esempio quello che è considerato il «capostipite»: Pap Khouma, Io, venditore di elefanti (Garzanti, Milano 1990). Sono storie di viaggi dal Sud al Nord del mondo, piccole odissee, sguardi venuti da lontano. I primi sono scritti «con l'aiuto di»: un giornalista o un insegnante.

Al ministero della Pubblica istruzione viene formato per la prima volta un gruppo di lavoro per l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Costituito dalla Direzione generale della scuola elementare con decreto ministeriale del 10 giugno 1989, è composto da funzionari, esperti scolastici e docenti universitari e concorre all'elaborazione della prima importante circolare sul tema: la n. 301 dell'8 settembre 1989.

Negli ultimi vent'anni alcune iniziative istituzionali, provenienti in particolare dal ministero della Pubblica istruzione, hanno gradualmente definito il tema dell'educazione interculturale e dell'integrazione degli alunni stranieri.

La costruzione del sistema dell'educazione interculturale è andata avanti in modo lineare e progressivo con l'apporto di materiali diversi, quasi in forma di bricolage, con riferimento a documenti, pronunciamenti, commissioni di studio, tra indicazioni legislative diverse e disomogenee, nell'alternarsi di amministrazioni dai colori politici differenti, con momenti di stanchezza e, talvolta, di critiche all'idea di intercultura, e altri di rinnovata attenzione. Un'attività sicuramente poco pubblicizzata e poco divulgata, che le scuole non hanno percepito come espressione di un disegno coerente e tenace nel battere, fin dall'inizio, la pista di una possibile via italiana alla scuola interculturale. Una pista non lineare, dunque (non sarebbe una pista!), che tuttavia non ha subito, fino a oggi, salti all'indietro o brusche discontinuità.

Un percorso in 10 tappe

1. 1989: il primo documento sugli alunni stranieri

L’obiettivo della circolare del 1989 era soprattutto quello di disciplinare l’accesso generalizzato al diritto allo studio, l’apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d’origine. L’attenzione era posta esclusivamente sugli alunni stranieri (Circolare ministeriale n. 301 dell’8 settembre 1989, Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell’obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l’esercizio del diritto allo studio).

2. 1990: il primo documento sull’educazione interculturale

Nella circolare successiva si afferma, invece, il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni stranieri/immigrati, in funzione del reciproco arricchimento (Circolare ministeriale n. 205 del 22 luglio 1990, La scuola dell’obbligo e gli alunni stranieri. L’educazione interculturale).

Questo documento introduce per la prima volta il concetto di educazione interculturale, intesa come la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza: «L’educazione interculturale avvalorata il significato di democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone». Gli interventi didattici, anche in assenza di alunni stranieri, devono tendere a prevenire il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture. Su quest’ultimo aspetto insiste anche la pronuncia del Consiglio nazionale della pubblica istruzione del 24 marzo 1993, Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola.

3. 1994: la dimensione interculturale nelle discipline

Nell’ambito del processo di integrazione economica e politica in corso, l’Europa si pone come società multiculturale, incentrata sui motivi dell’unità, della diversità e della loro conciliazione dialettica. La dimensione europea dell’insegnamento si colloca così nel quadro dell’educazione interculturale, con riferimento al trattato di Maastricht e ai documenti della Comunità europea e del Consiglio d’Europa (Circolare ministeriale n. 73 del 2 marzo 1994, Il dialogo interculturale e la convivenza democratica). Un documento molto completo che interviene anche sulle discipline e sui programmi,

rivisti alla luce della dimensione interculturale. C’è un riferimento anche all’utilità di biblioteche e scaffali multiculturali nelle scuole e nelle biblioteche pubbliche, all’editoria per ragazzi, all’importanza di strumenti didattici adeguati, come i libri bilingui e plurilingui.

4. 1998: la legge sull’immigrazione

La legge sull’immigrazione n. 40 del 6 marzo 1998, art. 36, sottolinea il valore formativo delle differenze linguistiche e culturali: «Nell’esercizio dell’autonomia didattica e organizzativa, le istituzioni scolastiche realizzano, per tutti gli alunni, progetti interculturali di ampliamento dell’offerta formativa, finalizzati alla valorizzazione delle differenze linguistiche e culturali e alla promozione di iniziative di accoglienza e di scambio».

Il decreto legislativo n. 286 del 25 luglio 1998, Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, riunisce e coordina le varie disposizioni in vigore in materia con la legge n. 40/98, ponendo, anche in questo caso, particolare attenzione sull’effettivo esercizio del diritto allo studio, sugli aspetti organizzativi della scuola, sull’insegnamento dell’italiano come seconda lingua, sul mantenimento della lingua e della cultura di origine, sulla formazione dei docenti e sull’integrazione sociale.

Tali principi sono garantiti nei confronti di tutti i minori stranieri, indipendentemente dalla loro posizione giuridica, così come espressamente previsto dal decreto del presidente della Repubblica n. 394 del 31 agosto 1999, Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero. In particolare, si legge che l’iscrizione scolastica può avvenire in qualunque momento dell’anno e che spetta al collegio dei docenti formulare proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando la costituzione di sezioni in cui la loro presenza sia predominante, e definire, in relazione ai livelli di competenza dei singoli alunni, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento. Inoltre, per sostenere l’azione dei docenti, si affida al Ministero della Pubblica istruzione il compito di dettare disposizioni per l’attuazione di progetti di aggiornamento e di formazione, nazionali e locali, sui temi dell’educazione interculturale.



Nel percorso di elaborazione, che era proseguito in modo lineare fin dal 1989, si fece strada a un certo punto l'idea che l'educazione civica includesse l'approccio interculturale (direttiva del ministero della Pubblica istruzione n. 58, 8 febbraio 1996, Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale). L'accento viene posto sui diritti umani, sull'educazione alla cittadinanza e alla convivenza civile.

5. 2000: l'educazione interculturale come normalità dell'educazione

Nel frattempo viene istituita presso il ministero una Commissione nazionale per l'educazione interculturale (1997), presieduta dall'allora sottosegretario Albertina Soliani, che elabora un documento con l'obiettivo di presentare l'educazione interculturale come «normalità dell'educazione» nelle società globali, come dimensione diffusa e trasversale nella scuola del nostro tempo. Si tratta di un nuovo sviluppo del tema (ministero della Pubblica istruzione, Commissione nazionale intercultura, in collaborazione con la Rai, Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia, 2000).

Azioni di sostegno nei confronti del personale docente impegnato nelle scuole a forte processo immigratorio sono definite dalla circolare ministeriale n. 155 del 2001, attuativa degli articoli 5 e 29 del contratto di lavoro del comparto scuola: fondi aggiuntivi per retribuire le attività di insegnamento vengono assegnati alle scuole con una percentuale di alunni stranieri e nomadi superiore al 10% degli iscritti. L'impegno viene confermato anche negli anni successivi. L'ultima circolare in merito è del 26 novembre 2008, Misure incentivanti per le aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica.

La legge sull'immigrazione n. 189 del 30 luglio 2002, detta «Bossi-Fini», che modifica la precedente normativa in materia di immigrazione e asilo, non ha cambiato le procedure di iscrizione degli alunni stranieri a scuola, che continuano ad essere disciplinate dal regolamento n. 394 del 1999.

6. 2006: linee guida per l'accoglienza e l'integrazione

La circolare ministeriale n. 24 del 1° marzo

2006, Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, fornisce un quadro riassuntivo di indicazioni per l'organizzazione di misure per l'inserimento degli alunni stranieri. L'accento è chiaramente posto sugli alunni stranieri. Il documento, che ha soprattutto finalità pratiche, offre un comune denominatore operativo, concreto, ricavato dalle buone pratiche delle scuole, da proporre a tutto il sistema scolastico. Non mancano alcune decise indicazioni di scelte culturali e didattiche: «L'Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale [...]. Per un pieno inserimento è necessario che l'alunno trascorra tutto il tempo scuola nel gruppo classe, fatta eccezione per progetti didattici specifici, ad esempio l'apprendimento della lingua italiana [...]. L'immersione in un contesto di seconda lingua parlata da adulti e compagni facilita l'apprendimento del linguaggio funzionale». Si comincia a definire il tema delle scuole a forte presenza di alunni stranieri, successivamente ripreso dalle circolari ministeriali sulle iscrizioni del 15 dicembre 2007, del 15 gennaio 2009 e soprattutto della C.M n.2 , 8 gennaio 2010.

Il documento delle Linee guida raccoglie alcune reali preoccupazioni delle famiglie e degli insegnanti legate alla forte presenza di alunni stranieri, per esempio il rischio di rallentamento o di impoverimento didattico a danno degli alunni italiani. Il primo paragrafo della seconda parte, intitolato «Un'equilibrata distribuzione degli alunni stranieri», contiene un deciso invito alle scuole a lavorare in rete, a costruire intese e patti con il territorio. Uno dei punti forti di questo documento è la sua genesi partecipata: la prima bozza è stata redatta da un gruppo di lavoro di esperti, poi è stata sottoposta ai quadri dell'amministrazione e ai referenti regionali e provinciali per l'intercultura (nel corso di un convegno nazionale tenutosi a Brescia nel novembre 2005); le osservazioni provenienti dal territorio sono state raccolte e integrate nel documento conclusivo. La circolare non riesce tuttavia ad affrontare in modo compiuto i problemi relativi al passaggio degli studenti stranieri alle scuole secondarie di secondo grado, in particolare

negli istituti tecnici e professionali, indirizzi nei quali si osservano oggi i cambiamenti più significativi (l’80% degli studenti stranieri si concentra in questi ordini scolastici).

7. 2007: La via italiana per la scuola interculturale: principi e azioni

Nell’ottobre 2007 viene emanato il documento La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri, redatto dall’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale, istituito nel dicembre 2006 al ministero della Pubblica istruzione.

Il titolo del documento riunisce due dimensioni complementari: quella dell’«intercultura» che coinvolge tutti gli alunni e tutte le discipline, attraversando i saperi e gli stili di apprendimento, e quella dell’«integrazione», ovvero dell’insieme di misure e azioni specifiche per l’accoglienza e gli apprendimenti linguistici, rivolti in particolare agli alunni di recente immigrazione.

Il documento è suddiviso in due parti: i principi generali che ispirano «le migliori pratiche realizzate nelle scuole fin dal primo presentarsi di alunni stranieri nella scuola, la normativa italiana espressa in varie forme dai governi centrali e le azioni degli enti locali», ovvero l’universalismo, la scuola comune, la centralità della persona in relazione con l’altro, l’intercultura, e le azioni che caratterizzano il modello di integrazione interculturale italiano e lo possono sostenere se sono accompagnate da , risorse, dispositivi normativi, consapevolezza politica.

Le azioni sono: 1) pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola; 2) italiano come seconda lingua; 3) valorizzazione del plurilinguismo; 4) relazione con le famiglie straniere e orientamento; 5) relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico; 6) interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi; 7) prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze; 8) autonomia e lavoro di rete tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio; 9) il ruolo dei dirigenti scolastici; 10) il ruolo dei docenti e del personale non scolastico.

8. 2007 : Dirigere le scuole in contesti multiculturali

Viene avviata l’azione nazionale di formazione dei dirigenti di scuole multiculturali

a partire dalle scuole a forte presenza di alunni stranieri, attraverso seminari nazionali (Rimini, maggio 2007; Torino, novembre 2007; Milano, aprile 2008, Abano Terme, maggio 2009; Riccione, ottobre 2010.

9 2008: il Piano nazionale L2 per studenti di recente immigrazione

Il Piano nazionale per l’insegnamento

dell’italiano come lingua seconda (destinato in particolare agli alunni di recente immigrazione delle scuole secondarie di primo e secondo grado) (alunni NAI, cioè “nuovi arrivati in Italia”, sul modello degli ENAF francesi) è stato elaborato dall’Osservatorio e finanziato all’interno del Programma «Scuole aperte» per l’anno 2009/2010 (Circolare del ministero della Pubblica istruzione del 27 novembre 2008, Programma nazionale «Scuole aperte»). Sono stati finanziati 1000 progetti, coinvolti 3000 insegnanti.; 400 progetti in collaborazione con Enti Locali, 100 in campi scuola , campi estivi.

10 2011: Crescono le seconde generazioni.

Sono più di 700.000 gli alunni stranieri iscritti nelle scuole italiane nell’anno scolastico 2010/2011. Se il ritmo di crescita dovesse continuare come negli ultimi due anni, ovvero con una progressione inferiore a quella degli anni precedenti, si arriverebbe a un milione di alunni stranieri nel 2015. Ma l’arrivo di alunni provenienti da altri paesi sta registrando una battuta d’arresto: un dato che emerge non soltanto dalle statistiche più recenti ma anche dalle testimonianze di genitori, mediatori culturali e responsabili di associazioni etniche. A causa della crisi economica, molti immigrati sono infatti rientrati nei paesi d’origine portando con sé i figli.

È un fenomeno che riguarda soprattutto l’Europa dell’Est, in particolare la Romania e l’Albania, proprio i due paesi che guidano la graduatoria delle comunità straniere nella nostra scuola. Lo stesso ministero dell’Educazione romeno ha segnalato numerosi casi di minori che hanno fatto ritorno dall’estero, soprattutto dalla Spagna e dall’Italia. Dunque la cosiddetta «invasione», come viene spesso definita da alcuni mezzi di comunicazione, sarebbe in rallentamento, mentre sta crescendo, soprattutto nelle scuole dell’infanzia e nelle elementari, la «seconda generazione» formata da bambini di nazionalità straniera nati in Italia. In prima elementare molti di loro hanno già una certa confidenza con la nostra lingua e la nostra cultura, e in molti casi non hanno abitudini e stili di vita molto diversi dai compagni di banco italiani. Non sono immigrati, ma figli di immigrati. I più grandi tra loro, adolescenti e giovani, hanno fondato un’associazione chiamata Rete G2. Questi «nuovi italiani» si incontrano talvolta in appuntamenti nazionali, dialogano sul blog G2, inventano strumenti di comunicazione come il fotoromanzo G2, il cd musicale Straniero a chi? e la trasmissione radiofonica Onde G2.

La parola a un bambino G2

I «nuovi italiani», piccoli e grandi, sono un laboratorio di come sarà l’Italia del futuro.



Come indica la testimonianza di questo bambino, portavoce della tipologia dei bambini dell’ “un po”, quelli che dicono sempre un po’, segnale di incertezza...Ma anche bambino poliglotta, agile e competente a muoversi nel paesaggio “plurale” che caratterizza il nostro tempo:

“ La mia lingua è il lingala però parlo anche un po’ di francese. I miei genitori lo hanno studiato quando abitavano nello Zaire e io l’ho imparato un po’:Il portoghese lo capisco un po’, ma non lo so bene. Lo parlo un po’ con la sorella di mio papà. Con mio fratello Cristian parlo sia l’italiano che il lingala”

Riferimenti bibliografici

1 Luciano Amatucci, animatore e coordinatore dei primi gruppi di lavoro e dei primi documenti sull’integrazione degli alunni stranieri al ministero della Pubblica istruzione, è autore del saggio Il percorso dell’educazione interculturale nella scuola italiana, contenuto nel volume Le risorse interculturali della scuola, a cura di L. Amatucci, M. Bruschi, S. Giusti, B. Stacchini, Pensa Multimedia, Lecce 2008.

2 Per un quadro complessivo: Vinicio Ongini, Claudia Nosenghi, Una classe a colori. Manuale per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri, Vallardi, 2009;

Per un viaggio dentro le scuole multiculturali: Vinicio Ongini, Noi Domani. Un viaggio nelle scuole multiculturali, Laterza, 2011



INTEGRAZIONE INTERDISCIPLINARE INTERCULTURALE NELLA GLOBALITÀ DEI LINGUAGGI

Metodo Stefania Guerra Lisi

La “Globalità dei Linguaggi (GdL)” è una disciplina formativa nella comunicazione ed espressione con finalità di ricerca, educazione, animazione, riabilitazione, terapia ideata da Stefania Guerra Lisi.

In quanto disciplina la GdL è anzitutto un sapere, una scienza, una materia di studio, un campo dello scibile. In quanto disciplina formativa della persona, comporta anche un essere in un certo modo, con una certa identità. Infine, in quanto formazione professionale, per le sue specifiche finalità operative, essa comprende anche un saper fare, è cioè arte e mestiere, abilità operativa, competenza tecnica e pedagogica.

Il campo, l'oggetto specifico della disciplina è, precisamente, la comunicazione e l'espressione degli e tra gli esseri umani. ‘Con tutti i linguaggi’ o ‘Globalità dei Linguaggi’ significa anzitutto apertura e disponibilità a tutte le possibilità comunicative ed espressive, verbali o non verbali, senza prelieve esclusioni. Significa poi un positivo interesse, studio, uso e pratica di quanti più possibile mezzi, linguaggi, strumenti, a cominciare da quelli più fondamentali, comuni ed efficaci per la comunicazione umana, in particolare i linguaggi del corpo. In questo senso la GdL è una semiotica antropologica, bio-fisio-psicologica e sociale, oltre che una interdisciplina educativa e terapeutica.

Come ogni disciplina propriamente tale ha un suo paradigma. Alla base sta un ordine di valori, su cui si innestano dei concetti e principi, che si sviluppano in modelli e teorie, a loro volta concretate operativamente in metodi dai quali finalmente risultano gli esemplari, le realizzazioni pratiche dimostrative dell'intero paradigma.

Il metodo della GdL permette, in virtù della sinestesia, un collegamento fra le espressioni grafico-cromatico- plastico-sonoro-corporee, che informa tutto il progetto educativo o rieducativo partendo da una impostazione psicopedagogica interdisciplinare attenta al realizzarsi della personalità e della integrazione sociale dell'individuo.

Il Corpo è il medium che permette di trovare una continuità psico-antropologica fra le diversità.

La GdL attiva la funzione autoterapeutica universale dell'Arte, naturale medium di Comunicazione, Espressione, Integrazione

Il percorso formativo sviluppa due aspetti fondamentali e paralleli di una nuova impostazione auto-educativa per esprimere pienamente la propria personalità, ed eventualmente saperla sviluppare negli altri .

Tra gli aspetti fondamentali sono:

La riconquista delle sfumature emotoniche espressive anche con handicappati gravi mediante il tatto (mani-pedipolazione) come prolungamento del corpo nei contatti visivi, vocali, mentali; e il ritmo nell'educazione psicosensomotoria al suono e all'immagine. Dai linguaggi non verbali al verbale nell'emissione della voce: l'orchestra del corpo negli organi della fonazione; la respirazione sonorizzata dai risuonatori interni alla respirazione, delle forme della natura e dell'arte nel colore-movimento euritmico.

L'Emo- Tono-fono-simbolismo per la rieducazione e comprensione musicale delle sfumature attraverso i linguaggi cromatici.

La lettura della costituzione psicofisica dell'uomo e l'individuazione della Personalità attraverso l'esperienza dei Quattro Elementi (Acqua-Fuoco-Aria-Terra): metafore dei temperamenti, che possono diventare caratterialità, se non viene, nel gioco relazionale, favorita la metamorfosi di ciascuno nel gruppo.

La metodologia della Globalità dei Linguaggi è incentrata sul sentire, l'immaginare, l'esprimere, ed i suoi presupposti essenziali sono:



la motivazione, come condizione dell'apprendimento, secondo un principio di piacere (e non per induzione, sforzo, allenamento...), necessariamente legato ad un aspetto ludico. L'inscindibilità del corpo dalla mente e del gioco del lavoro, sia intellettuale che fisico; perciò l'esperienza corporea-sensoriale, manuale, alla base di qualunque apprendimento. L'interdisciplinarietà nel vissuto corporeo espressivo globale: movimento plastico, suono vocale, traccia grafico-cromatica, dai linguaggi non verbali al verbale.

Gli obiettivi da raggiungere sono:

La concentrazione, l'attenzione nel sentire sia il mondo interno che l'esterno

La percezione consapevole di tutti i sensi e della loro associazione sinestesica

La propriocezione

L'espressione con tutti i linguaggi

La riflessione sul percepito e sulle tracce espressive

La comparazione delle tracce (colore, segno, forma plastica, movimento, suono, parola) proprie e del gruppo

L'associazione analogica fra sé e le altre realtà interpretate con il movimento (ritmi architettonici, crescita dei vegetali, geometria dei minerali...)

Le ipotesi sul concreto, partendo dalle possibilità di reazione sia proprie che degli altri, come anche dei materiali, riscontrate nel vissuto.

La consapevolezza della propria individualità percettivo-immaginativa, che comporta il rispetto di sé e degli altri.

Il contenitore entro il quale ognuno si sperimenta è "Il viaggio nella vita"; il viaggio che ogni persona compie dal concepimento alla nascita, il viaggio inteso come momento di crescita, di cooperazione, di conoscenza di sé, dell'altro e di quel meraviglioso universo che ci ospita.

Un viaggio di esplorazione dove la persona cogliendo il significato delle cose secondo la propria come in una giostra a forma di spirale si inizia il viaggio nello spazio infinito dell'universo per arrivare nel grembo materno. Dal macrocosmo al microcosmo: un viaggio liberamente tratto dal desiderio di fermare con l'arte tutti quei simboli che si ripetono ogni volta che qualcosa nasce, ogni volta che il buio e la luce dialogano fra loro e fuoco aria acqua e terra si fondono per dare vita a nuove-antiche forme. Nelle fasi dell'aggregazione dell'Evoluzione in Materia.

Programma: Pedagogia Narrativa

Le memorie universali del Corpo nella GdL

Progetto: educare al pensiero genealogico (discendenza) e, dunque, alla coscienza storica per promuovere nei soggetti un'identità narrativa.

Strategia educativa: la narrazione come per rimettere al centro la vita e ridurre la forza seduttiva dello spettacolo. Narrazione come fonte di stupore e di meraviglia: leggere le cose del mondo con lo sguardo della poesia e della libertà di immaginazione; educarci ad educare a vivere nella pienezza del tempo e dello spazio per generare bambini "planetari" felici di essere parte di un tutto che ci trascende; raccontare anche le altre

"memorie": popoli, culture, religioni.

Narrare è anche una forma di "ospitalità": esigenza di accoglienza, desiderio di reciprocità.

Con questa espressione "Corrispondenza Uomo-Mondo-Cosmo" si intende tutto ciò che osserviamo fuori di noi e che ritroviamo dentro di noi. A partire dai 4 elementi si può scoprire che tutto è trasformabile da negativo in positivo. L'essere umano si realizza nella consapevole capacità di produrre processi: ci si sente vitali nell'operare trasformazioni creative, proprio nella precarietà.

Senso del lavoro: scoprire questa capacità

metaforica dentro di noi a partire dall’osservazione delle trasformazioni del mondo minerale, vegetale, animale, considerando l’impossibile arresto dei processi vitali. Il piacere del fare, espressione di sé, potendosi riconoscere nelle proprie tracce. Valorizzare e riconoscere le differenze nella similarità. Espressione che diventa comunicazione.

Trasposizione nei diversi linguaggi espressivi di tutte le esperienze fatte, dando al fare un valore estetico, nel senso di armonia, di bello, pieno di senso per la persona che l’ha fatto, che così non si sente valutata ma valorizzata.

	<u>Aggettivi - Arricchimento linguistico</u> Qualità: com'è?	<u>Sostantivi - Scienze</u> di cosa è fatta?	<u>Miti-Fiabe-Musiche:</u> <u>Lettere, Arti</u>
ARIA	leggera trasparente	vento soffio ecc	Danze, poesie multietniche
FUOCO	Ardente caldo luminoso,...	scintilla brace fiamma,...	Danze, poesie multietniche
ACQUA	liquida fredda limpida fluida trasparente estesa...	ruscello fiume pioggia goccia cascata schizzo ...	Danze, poesie multietniche
TERRA	dura compatta solida consistente...	roccia pietra zolla...	Danze, poesie multietniche

Aria - Andamenti lineari: curva - tortuosità verso l’alto. Colori: sfumature lievi, uso dei pastelli di costa. Movimento ‘arioso’ della mano. Modellaggio con creta sulle punte delle dita. Aria +Fuoco +ossigeno: energia vitale melodica. Danze della leggerezza

Fuoco - Andamenti lineari: verticalità. Lingue verso l’alto con punte fiammate. Modellaggio della creta con il pollice che spinge la materia verso l’alto.-

Acqua : Andamenti lineari sinusoidali, a vortice, ondulati. Orizzontalità, tendenza verso il basso. Acqua come veicolo della circolazione. Modellaggio della creta con il pollice che spinge a onde progressive la materia verso il basso.

Terra . Andamenti lineari spezzettati, spigolosi, in tutte le direzioni. Corpo: muscoli, tendini, ossa (gradazione di indurimento); stretta nel pugno, battuta, compatta, tagliata come cristalli.

Tutto ciò che è dentro di noi è fuori di noi...

Acqua - Primo elemento. Dà origine a tutta la vita

Aria - Secondo elemento. E’ caratterizzato dal movimento

Terra – Terzo elemento. Materia di tutto ciò che consiste/esiste

Fuoco – Quarto elemento. Genera le metamorfosi dei 4 elementi per lo sviluppo della vita che è Trans’form’azione (Energia / Fulcro)

Le cose, il Tempo, la Natura. Doveri dell’uomo nei confronti di tutti i tempi e culture di questa realtà planetaria, che sottendono la crescita della coscienza transpersonale: dal bambino all’adulto.



Formazione delle insegnanti con applicazione pratica nelle classi

Essendo previsto un solo incontro teorico pratico di GdL con circa 100 bambini per ogni plesso, divisi in grandi gruppi per circa un'ora e mezza a gruppo, ho scelto delle esperienze che si riferissero ad imprinting universali da estendere poi a livello interdisciplinare, all'interno delle varie classi, da parte delle insegnanti che hanno ricevuto un momento proprio di formazione e riflessione sull'esperienza svolta.

Ho scelto perciò: "Dal CAOS al COSMO", l'esplosione primaria del big bang, dal BUIO alla LUCE- COLORI" con vissuti metaforici sulla complementarità e sul carattere dei colori che si influenzano e si emozionano scambievolmente

o s'intonano ma che, anche nel Caos stonato, comunicano l'energia dell'Integrazione delle diversità, così preziosa in senso biopsicologico e culturale. Le estensioni interdisciplinari vanno poi sviluppate da ogni insegnante.

DAL CAOS ALLA FORMA

La nascita dell’universo

Kaos iniziale: Energia non organizzata, scontri di forze in attrazione e contrazione. Vissuto corporeo nel gruppo, Utilizzo di sacchetti di plastica o degli strumenti musicali. Traccia grafica con pastelli ad olio su cartoncini neri. Aggancio interdisciplinare sui “Miti della Creazione” nelle varie culture. Lezioni di astronomia, letteratura da Ovidio alle Cosmicomiche di Italo Calvino “Tutto in un punto”, dal Punto alla Linea, alla Superficie, dalla Geometria, alla Musica, all’Arte (Kandinskij)

Concentrazione: Aggregarsi progressivo dell’energia in un punto. Vissuto corporeo di contatto ravvicinato. Sonorizzazione. Tracce grafiche “tutto in un punto”.

Esplosione: Big Bang, esplosione primordiale, espansione. Con il corpo protensione ed irradiazione dal centro verso l’esterno, salto, strappo del sacchetto. Disegno dei fuochi d’artificio con pastelli o colori a dito. Creazione con i laccetti del sacchetto di un Cosmo tridimensionale su cartoncino nero, spruzzato con gli splendori oro e argento: la LUCE.

Musica Corpo Emozioni

Iniziazione prenatale alla Musicalità e alle Emozioni

La metodologia della Globalità dei Linguaggi si fonda sul principio della corporeità, un corpo sentito e da far sentire attraverso il quale sviluppare la capacità d’ascolto di sé e del mondo; corpo come sostanza e identità primaria dell’uomo, elemento unificante di tutte le possibilità espressive, mezzo per la comunicazione creativa. L’uomo non può conoscere, apprendere e creare se non attraverso il corpo che è globale nel percepire nell’esprimersi e nell’apprendere, non solo ciò che si sente, ma anche l’immaginazione sinestesica dei sensi.

Attraverso attività basate sul metodo della Globalità dei Linguaggi, si potrà attuare un processo di valorizzazione dell’individuo per lo sviluppo della sua personalità, in una graduale presa di coscienza di sé e dei propri mezzi espressivi, acquisiti come imprinting di natura-cultura nel Grembo Materno: Lingua Madre.

Il compiacimento di sé in rapporto agli altri aumenterà la fiducia e l’autostima al fine di rafforzare la propria identità umana e culturale.

Esprimere è la forza che dall’interno fluisce verso l’esterno attraverso una “traccia” che è rispecchiamento di sé. La potenzialità terapeutica di questo ritrovamento di sé diventa compiacimento: uscendo dal rispecchiamento narcisistico, ci si compiace con l’altro, con il gruppo, per sentire la propria identità rafforzata e rassicurata attraverso l’Emotonofonosimbolismo: vocali-consonanti-colori e materie sinestesiche.

La teoria bioenergetica del Corpo tripartito riporta nel corpo i processi di carica e scarica dell’energia vitale delle esperienze musicali di melodia, ritmo, sound insieme con le forme espressive della linea, colore, plasmazione. In particolare la SINESTESIA nella GdL permette la comprensione dell’Arte del TEATRO e della POESIA CONTEMPORANEA. L’attività offre percorsi di lavoro attenti alla conquista personale dello spazio, della relazione con l’altro, dell’incontro, dell’invenzione e della trasformazione in un contesto ludico e socializzante

Il Buio e la Luce

RIFERIMENTI METODOLOGICI:

EMOTONOFONOSIMBOLISMO

In particolare prenderemo in considerazione due suoni vocali connessi profondamente alle due fasi di contrazione estensione emotonica U – addome- chiusura, A torace- legata alle funzioni di apertura ed estensione

Simbologia del colore:

il colore è la sensazione che crea sull’occhio la luce riflessa della superficie dei vari corpi, è

noto che i colori esercitano sul nostro animo una particolare azione suggestiva. L’aggancio interdisciplinare è con la Mitologia: Iris è la Madre di Eros, l’Amore per la Vita. È interessante osservare come nel mondo vegetale i colori dei Fiori siano richiami di fecondazione tramite gli insetti, e come ci siano anche nel mondo animale richiami cromatici nel periodo fecondo.

Bianco - perfezione, appagamento, distensione
Nero - negazione – buio – contrazione.

.Dalla notte al giorno
 .Gradazioni cromatiche
 .Sfumature emotive
 .Colore
 .Riferimenti metodologici
 .Accenni alla simbologia
 del colore nella GdL

VIOLA- urgenza dei esprimersi – prima fioritura primaverile, ultima autunnale – notte, confine fra l’invisibile e il visibile (ultravioletti)

INDACO E AZZURRO – riflessione, meditazione- profondità, assorbimento – prime luci – colore centripeto.
VERDE – rilassamento, equilibrio- vitalità, crescita in verticale.

GIALLO – scelta direzionata- espansione, irradiazione – respirazione ampia

ARANCIO- compiacimento- maturazione del frutto- rinforzo positivo alla scelta.
Rosso- scarica attiva- vitalità espressa- massima maturazione del desiderio realizzato

MARRONE – maturità riflessiva- assorbimento- trasformazione

BIANCO – perfezione – appagamento

NERO – negazione- buio – contrasto

GRIGIO- passività – isolamento – grande sensibilità ai colori esterni.

ESPERIENZE

Dal Buio alla luce: la metamorfosi cromatica

Nero e bianco, chiusura e apertura, contrazione ed estensione, morte e vita; queste alcune delle associazioni collegate al buio e alla luce. Iniziamo con un lavoro sulla chiusura e l’apertura, come punto di riferimento nella pulsazione vitale di ogni essere umano. Sperimentiamo con il corpo, con la voce con i colori la Scala Armonica del 7: 7 colori dell’Iride, 7 Note Musicali, 7 vocali

vibranti nei 7 punti del Corpo Flauto. Da un punto di vista Interdisciplinare si può scoprire il Prelinguaggio Universale nel Riso, nel Pianto, nelle Esclamazioni, secondo l’intonazione vocale. Prima e oltre la Babele per la facilitazione dell’Integrazione e dell’Apprendimento Linguistico.

La Socializzazione Cromatica

L’altra attività scelta è stata, con le citate premesse sull’arcobaleno, centrata sulla creazione dei colori, stemperandoli nello zucchero, creando così tanti gialli, verdi, rossi... per aggiunte e commistioni. Il lavoro di manipolazione della tempera nello zucchero ha come primo obiettivo lo sviluppo psicosensomotorio dei movimenti fini della mano e al contempo della sensibilità pittorica: apprezzamento delle Sfumature dall’arte figurativa a quella astratta.

Le circa cento vibrazioni cromatiche prodotte sono state messe in gradazione in un grande mandala, scoprendo l’innata competenza comune nel decidere la gradualità dei passaggi, dai colori freddi a quelli caldi, scoprendo l’armonia percepibile nell’ordine e infine il piacere di creare con vinavil e queste “polveri di sole” belle composizioni sia astratte che figurative, sia su fondo nero (i colori nascono dal buio) che su fondo colorato. Interdisciplinarmente si può estendere questo vissuto cognitivo ludico-creativo, nella mitologia, nella poesia, nelle sinestesie musicali, nei costumi multietnici, nelle bandiere, e cos’ via. Tutti gli interventi si sono conclusi anche con lavori di gruppo, in cui si constataba la bellezza dei colori che si “accordavano” anche senza mettersi d’accordo.

Bibliografia

1980 Comunicazione ed espressione nella globalità dei linguaggi, Il Ventaglio, Roma
 1983 Integrazione interdisciplinare dell’handicappato, Il Pensiero Scientifico, Roma
 1985 Il metodo della globalità dei linguaggi, Borla, Roma
 1986 Come non spezzare il filo, Borla, Roma
 1987 Psiche suono corpo-movimento musica-danza (ed.), Ed.Mus. PCC, Assisi
 1990 Ri-uscire, Borla, Roma
 1992 Il racconto del corpo, Borla, Roma
 1993-1997 Continuità 1 e 2, Borla, Roma
 1996 SinestesiArti, Fuori Thema, Bologna (2/Borla, Roma 1998)
 1997 Viaggio nel ritardo mentale, del Cerro, Pisa
 1997 Musicoterapia nella Globalità dei Linguaggi, Fuori Thema, Bologna (2/Borla, Roma 1998)
 1997 (ed.),...In principio era il corpo, Fuori Thema, Bologna
 1998 (ed.) L’integrazione: nuovo modello di sviluppo, Borla, Roma
 1999 Gli Stili Prenatali nelle arti e nella vita, CLUEB, Bologna (2/Borla, Roma 2001)
 1999 (ed.) Sinestesia Arti Terapia, CLUEB, Bologna
 2000 Progetto Persona, Armando, Roma

2001 I Quattro Elementi nella Globalità dei Linguaggi, Borla, Roma
 2001 Coma/Comunicazione, Capone, Lecce
 2002 (ed.) Arte e Follia, Armando, Roma
 2003 Occhio di Pino. Pinocchio, San Francesco, Italo Calvino, Borla, Roma
 2003 Il Viaggio dell’Eroe, ETS, Pisa
 2004 Stereotipie e Arte di vivere, ETS, Pisa
 2004 Globalidad de Lenguajes. Semiótica Antropología Pedagogía, INAH, México D.F.
 2004 Dizionario di musica nella Globalità dei Linguaggi, LIM, Lucca
 2005 (ed.) Contatto Comunicazione Autismo FrancoAngeli, Milano
 2006 Manuale di MusicArTerapia, Carocci, Roma
 2006 La Trans-formazione possibile. Metodi in interazione, Del Cerro, Pisa
 2007 Prenatal Styles in the Arts and the Life, ISI-UPMAT, Helsinki-Roma
 2008 Art RiBel nella Globalità dei Linguaggi, ETS, Pisa
 2009 Les styles prénatals dans les arts et dans la vie, L’Harmattan, Paris
 2008 Integrazione interdisciplinare nella Globalità dei Linguaggi, FrancoAngeli, Milano
 2010 Il Corpo matrice di segni, Borla, Roma
 www.centrogdL.org – info@centrogdL.org



L'INTERCULTURA E LE DISCIPLINE

Prima di parlare della relazione che nella scuola deve svilupparsi tra il concetto di intercultura da inserire nei campi di esperienza e discipline, vorrei fare un piccolo accenno delle parole chiave che hanno accompagnato il processo educativo della scuola in questo periodo storico :

L'INSERIMENTO è una visione che ritaglia un problema cercando di collocarlo una volta per tutte, in una situazione; Inserimento significa non vedere la possibilità di modifiche o di cambiamenti nel contesto in cui si opera.

L'INTEGRAZIONE la definisco con le parole del BETTELHEIM "integrare significa formare un intero con delle parti, cioè combinare insieme elementi separati. Il desiderio di integrare implica che le parti manchino di qualcosa."

L'INCLUSIONE richiama il concetto di Mediazione: "mediazione non è unire , ma fare uno spazio vuoto, separato, in cui porre anche la mia, la nostra pedagogia, i valori, le procedure, le metodologie, i modelli educativi. Non si tratta di ripensarli, di modificare. Si tratta di ricercare uno spazio della mediazione che dia conto dei diversi saperi presenti e di renderli attivi e significanti, in modo diverso, in relazione ai gruppi presenti"

(ROSANNA CIMA)

LA DIVERSITA': da disverto (volgersi altrove) La diversità ha in sé un'idea di dissomiglianza, discostamento ,se non dalla "norma" quanto meno da ciò che è comune, usuale, socialmente condiviso e accettato. La diversità richiama la necessità di interventi compensativi di vario ordine (fisico, psichico, culturale); non a caso è opinione comune che siano diversi zingari, extracomunitari, handicappati

L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE non è solo acquisizione di conoscenze, ma soprattutto sviluppo di mentalità, condotte, abiti, abitudini intellettuali, sociali, politiche. Occorre non solo conoscere ma soprattutto progettare, agire, partecipare, condividere attraverso l'organizzazione del curricolo scolastico.

La parola CURRICOLO, indica un percorso ,ed è implicato il concetto di "itinerario da seguire". Nella scuola assume il significato di percorso formativo di un grado scolastico ed è definito come "organizzazione delle possibilità offerte dalla istituzione scolastica in quanto ordinate allo sviluppo dell'alunno.

Il curricolo di scuola può definire tre aspetti:

L'aspetto esplicito (competenze da raggiungere, organizzazione degli spazi, dei tempi ,utilizzo delle risorse umane, interne ed esterne

alla scuola, materiali, valorizzazione del personale).

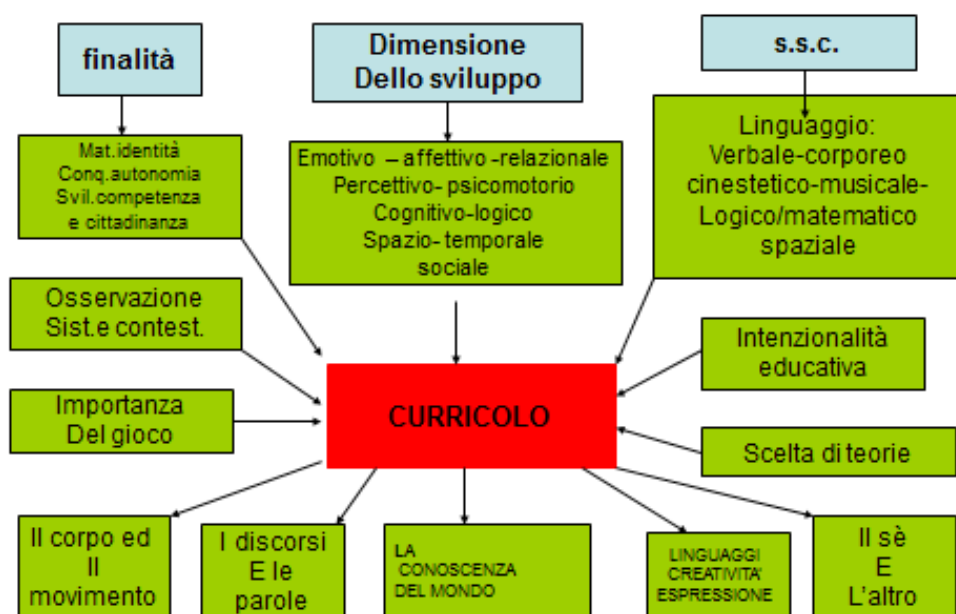
L'aspetto implicito (cultura familiare e sociale, aspettative, motivazioni, bisogni, risorse del territorio, delle famiglie e degli alunni, aspetti socio-affettivi-relazionali) Aspetti trasversali (i metodi di studio, l'imparare ad imparare, il saper comunicare, i problemi connessi con la dialettica autorità/libertà e con il rispetto delle regole di convivenza democratica, la socializzazione).

Nelle nuove indicazioni (sett.2007) si evidenziano sequenze di passaggi che gli alunni e gli educatori devono compiere insieme per dar senso al loro essere, sapere

e saper fare.

C'è il superamento di un curriculum strettamente strutturato e predefinito, per far posto al curriculum che gli insegnanti costruiscono a contatto con l'esperienza viva dell'insegnamento con i diversi e pluralistici contesti culturali e sociali; insegnare è sempre un prendere decisioni perché ci si trova immersi in un contesto culturale, sociale, relazionale, nel quale c'è la necessità di organizzare l'attività didattica in un quadro di complessità, di variabili da controllare, di decisioni, di strategie di insegnamento e anche di flessibilità nell'applicazione delle varie strumentazioni didattiche

Impostazione curricolare S.I.



Per tale aspetto e per le finalità sia della scuola dell'infanzia che del primo ciclo d'istruzione (IDENTITÀ-AUTONOMIA-COMPETENZA- CITTADINANZA), il modello pedagogico di riferimento è quello delle PEDAGOGIE ATTIVE,, RICERCA-AZIONE, in cui attore è colui che agisce nella realtà quotidiana capace di osservare con partecipazione la complessa fenomenologia dei processi educativi di insegnamento-apprendimento e capace di elaborare un curriculum che sia costituito da elementi contestualizzati.

Il modello pedagogico della ricerca-azione e pedagogia istituzionale è un modello privilegiato perché:

Considera attivo il ruolo di ciascuno: bambini e adulti lavorano insieme per raggiungere alcune mete e cercano insieme di apprendere ad apprendere (politica di partecipazione)

L'organizzazione didattica che ne deriva è flessibile rispettando il più possibile ritmi, tempi, spazi ed abilità di ognuno; inoltre permette di inserire relazioni, di dare uno scopo al fare, ma soprattutto

motiva all’apprendimento perché favorisce la strutturazione di situazioni motivanti.

L’ipotesi di progetto è evolutivo e non viene stabilito prima di una osservazione, prima di organizzare un contesto educativo e prima di animare il rapporto con i bambini.

La programmazione assume la caratteristica di proposta che le insegnanti estendono al gruppo o al singolo, in base a messaggi –traccia(desideri, bisogni emozionali,relazionali, cognitivi) lasciati dai bambini in maniera esplicita o implicita.

L’adulto, attraverso il ruolo di “regia educativa”, organizza un contesto co-progettato e condiviso dai bambini, nel quali essi diventano soggetti centrali dell’intervento educativo, riconoscendogli originalità e dando loro la possibilità di decentrarsi per sviluppare il senso della cittadinanza.

Qui la cittadinanza è intesa come partecipazione e come cura dei bisogni.

Nella Gdl cittadino è chi abita un luogo, chi sceglie, incide, prende corpo nel proprio contesto sociale ed esprime così il diritto alla parola e alla cura come il diritto ad “esserci” nella storia del paese in cui abita

Per questo le scuole d’infanzia e il primo ciclo di istruzione, sono un ambiente educativo, nel quale assumono importanza il contesto, lo spazio, gli oggetti organizzatori, il rapporto interpersonale, le modalità di relazione e di comunicazione, le situazioni e le esperienze; ed i “saperi” sono visti in relazione plurima gli uni con gli altri, tali da poter essere paragonati ai nodi di una rete. Le discipline diventano non la somma delle conoscenze, ma gli elementi con i quali costruire un curriculum verticale mantenendo non solo la specificità degli ambiti e dei nuclei fondanti ;area linguistica ,area matematica ,area antropologica , ma soprattutto la continuità dei saperi, delle competenze per la vita così come è stato ben delineato nello schema fatto dal prof.PASQUALE MOLTENI(dirigente scolastico scuola superiore insegnamento secondario-lazio-università ROMA TRE 1997) che allego.

Elementi della conoscenza	SOGGETTO IN INTERAZIONE CON L’OGGETTO		
Campi di esperienza	DISCORSI PAROLE MESSAGGI MEDIA SE’	CORPO MOVIMENTO ORDINE MISURA FORME	SPAZIO COSE TEMPO NATURA “ALTRO”
	LINGUAGGI (COMUNICAZIONE)	COGNITIVO (AZIONE E RAGIONAMENTO)	SENSO(INTERROGARSI E CONTESTUALIZZARE)
AMBITO DEL SOGGETTO (area relativa all’espressione e comunicazione)	<div> <div>AMBITO DELL’AZIONE (riguarda l’ambito matematico scientifico e tecnologico, cioè come il soggetto si rapporta con la realtà circostante e con quali strumenti tecnici di</div> <div>AMBITO DELL’OGGETTO (è l’area dell’ambiente, considerato dal punto di vista dello spazio fisico e geografico, dello spazio progettato, codificato e rappresentato).</div> </div>		
discipline	LINGUA ITALIANA EDUC. IMMAGINE EDUC. SUONO E MUSICA LINGUA STRANIERA	MATEMATICA ED. MOTORIA EDUC. TECNICA ED. TECNOLOGICA	STORIA GEOGRAFIA STUDI SOCIALI SCIENZE RELIGIONE

Progettare allora è l’attività intenzionale di un gruppo docente che pensa a determinate proposte educative in funzione di risultati.

Tale intenzionalità educativa si compone di quattro aspetti fondamentali:

ASPETTI EPISTEMOLOGICI:

Teoria della Ricerca-Azione: si fonda su strategie di co-progettazione e partecipazione al processo educativo.

ASPETTI METODOLOGICI:

Valorizzazione del gioco
Esplorazione-ricerca
Vita di relazionali
Mediazione didattica
Osservazione
Progettazione-Verifica
Documentazione

ASPETTI ORGANIZZATIVI:

Organizzazione gruppi e sezioni
Attività di vita quotidiana
Strutturazione spazi
Scansione tempi

ASPETTI COMUNICATIVI E RELAZIONALI:

Dati questi presupposti all’interno del gruppo docenti si opererà attraverso:

Osservazione collegiale
Feed-back continuo

Scelta collegiale di teorie di base

Partecipazione alle scelte dei bambini sulla base della lettura dei loro bisogni(relazionali-sociali-psicomotori-cognitivi)

La figura dell’insegnante all’interno del processo educativo, assume anche la funzione di “mediatrice di cultura” fra sistemi e simboli propri della cultura di appartenenza(scuola, famiglia, ambiente),per poter raggiungere obiettivi generali per una educazione interculturale.

In questo quadro di direttive istituzionali la METODOLOGIA DELLA G.D.L. entra a pieno titolo nel” fare” quotidiano della scuola perché ha una visione organica della cultura; ha in se elementi della ricerca scientifica e una visione filosofica dell’uomo e del mondo e i valori su cui si fonda sono i diritti di ciascuno alla vita, alla propria storia e alla costruzione di una storia comune dove sono importanti tutte le”differenze”perché fonte di ricchezza, di espressione e comunicazione.

Questa metodologia nel suo percorso di continua ricerca, cerca di formare nei soggetti la coscienza della specie(l’universalità dell’essere umano) in armonia, sintonia è sincronia con gli altri , con il mondo e con l’universo, porta all’idea del bello, della meraviglia, della gratitudine, dello stupore, in una realtà omologante, dando a ciascuno gli strumenti di lettura della realtà che ci circonda per arrivare al cognitivo attraverso la relazione e comunicazione, elementi fondamentali contro la disumanizzazione.

RACCONTARE PERCORSI DIDATTICI CON LA DOCUMENTAZIONE GENERATIVA

*IL PASSATO È UN'IMMENSE PIETRAIA CHE TANTI
VORREBBERO PERCORRERE COME SE SI TRATTASSE DI
UN'AUTOSTRADA, MENTRE ALTRI, PAZIENTEMENTE VANNO
DI SASSO IN SASSO, E LI SOLLEVANO PERCHÉ HANNO
BISOGNO DI SAPERE CHE COSA C'È SOTTO. A VOLTE NE
SPUNTANO FUORI SCORPIONI E SCOLOPENDRE, GROSSE
SPIRE BIANCHE O CRISALIDI APPENA SCHIUSE, MA NON
È IMPOSSIBILE CHE, ALMENO UNA VOLTA, APPAIA UN
ELEFANTE [...]*

José Saramago, Il viaggio dell'elefante, 2009

Documentazione non è una parola musicale

Diciamolo. Documentazione non è musicale come fanciulla. E' una parola cupa e un po' indigesta che rimanda ad un'area semantica nella quale sono presenti altre parole pesanti. Fa rima con archiviazione, catalogazione e rappresentazione (delle conoscenze).

Questa affinità con parole moleste spinge gli insegnanti ad un atteggiamento di sospettoso disinteresse nei suoi confronti. D'altronde come biasimarli se nel tempo libero dalle lezioni preferiscono ritemperarsi nei parchi cittadini o rinfrescarsi in fila nei supermercati, invece che andare a scovare documenti tra fogli polverosi e cartelline strappate che improvvisamente rivelano la presenza degli animaletti della carta o di una piccola scolopendra, o magari, di uno scarafaggio neonato? E' vero che un paese senza memoria è un paese che affonda, ma nessuno vuole frugare tra fascicoli polverosi che ti sporcano le mani di nero, soprattutto se fa parte di una categoria bistrattata. Nessuno ama cercare documenti nei faldoni dei corridoi bui di una scuola umbertina. Per questo è nata la documentazione generativa.

C'è chi spiega così il perché dell'associazione pesante a cui rimanda la parola documentazione. "La "colpa" se così possiamo dire del riferimento della documentazione all'ambito dell'archivistica e della biblioteconomia sta nella radice "documento", che rinvia in un qualche modo alla dimensione fisica e quindi al problema della catalogazione e dell'archiviazione del materiale".¹ Questa idea di documentazione appare antica e superata. Oggi si tende ad interpretare la documentazione didattica in modo diverso. Si pensa ad un qualcosa che faciliti la ricerca e l'autovalutazione, la condivisione di idee e di metodi, si accenna più al processo che al prodotto dell'apprendimento, la si considera come un momento della didattica che permetta la trasferibilità e la riprogettazione. Per questo oggi si parla di documentazione multimediale e generativa².

Scuola e Università, modi diversi di documentare

C'è una grande differenza tra come documenta la scuola e come documenta l'università. E' troppo facile rimproverare i docenti se non documentano. Un universitario fa pochissime ore di lezione rispetto a un docente di scuola. La sua è una didattica rilassata e "riflessiva", può permettersi un riesame critico delle attività, di partecipare a convegni, di usare l'anno sabatico per scrivere libri e articoli scientifici. Il suo insegnamento è un distillato, le lezioni sono già quasi tutte pronte quando inizia i corsi. Un

1.G. Biondi, La documentazione come sistema di rappresentazione delle conoscenze, in www.bdp.it/lucabas/lookmyweb.../Biondi_rappresentazioni_conoscenze.pdf
2.Sul concetto di documentazione generativa vedi il bell' articolo di Silvia Panzavolta, <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1582>

docente di scuola non riesce ad aver pronti materiali, attività, libri, o idee per duecento giorni di scuola. Deve progettare le lezioni, predisporre metodologie attive, correggere compiti, esercitarsi con la LIM, preparare materiali fantasiosi ed esercizi stuzzicanti che i ragazzi divorano tutti i giorni. E così via fino a giugno. Da considerare poi che nella scuola sono inseriti un certo numero di ragazzi stranieri e disabili e che gli studenti sono diventati più esigenti con la costante frequentazione delle tecnologie. Le attività scolastiche devono stare al passo con la concorrenza dei media. La scuola viene accusata di non documentare, ma gli insegnanti fanno troppe ore di lezione per trovare anche il tempo di descrivere il lavoro didattico, mentre lo stanno facendo. Si può chiedere ad un qualcuno che non sia Freinet o Don Milani di scrivere in modo sistematico di ciò che sta facendo in classe con un' autosservazione continua? Franck McCourt, scrittore arrivato al successo con *Le ceneri di Angel*, in *Hei prof!*, racconta

perché sia giunto solo a settant'anni alla letteratura. Il motivo sta nel fatto che era un insegnante scrupoloso, occupato da troppe ore di lezioni che non gli lasciavano il tempo per scrivere³. Una seria attività di documentazione non è sempre compatibile con una seria attività didattica.

Eppure, a volte, i docenti riescono a documentare. Nell'ambito del progetto musica 2020, ad esempio, Marcella Ferrari, docente della scuola dell'infanzia del 261° Circolo Didattico di Santa Marinella, ha prodotto un delizioso diario di bordo. Trentacinque pagine di disegni, foto e attività per l'infanzia che stanno diventando un blog⁴.

Si tratta di un esempio semplice ma sofisticato di documentazione di processi e di prodotti che utilizza una macchina fotografica, un computer, uno scanner, un cellulare per i video e una scrittura adatta al web. Il racconto risulta talmente arioso e leggero che pare di stare nella classe ad assistere ai laboratori di musica.



Figura 1 e 2
Disegni di bambino di scuola dell'infanzia tratti dal blog di Marcella Ferrari [http:// musicagiocando.blogspot.com](http://musicagiocando.blogspot.com)



Figura 3
Immagine tratta dal blog di Marcella Ferrari
[http:// musicagiocando.blogspot.com](http://musicagiocando.blogspot.com)
Maglietta realizzata nell'ambito del progetto Musica 2020.

In un ambito del tutto diverso merita di essere almeno nominato il sito Milleunastoria⁵ con cui la scuola primaria Pistelli e l'istituto comprensivo Belli di Roma documentano un' esperienza di

scrittura creativa in continuità tra scuole di ordine diverso, utilizzando un blog. Spaziando tra fiaba classica e mitologia, letteratura per l'infanzia e poemi omerici, giochi linguistici e filastrocche, i

3. Franck McCourt, *Hei prof!*, Adelphi, Milano, 2006

4. [http:// musicagiocando.blogspot.com](http://musicagiocando.blogspot.com)

5. <http://milleunastoria.jimdo.com>

docenti motivano alla scrittura gruppi di bambini dimostrando che si può far vivere la letteratura e utilizzare la tecnologia in modo originale.



Figura 4
Immagine tratta dal sito <http://milleunastoria.jimdo.com>

Come dovremmo documentare ?

Se riteniamo inadatto alle esperienze didattiche un concetto di documentazione che si rifà a quello di natura storico, archivistico o bibliotecaria, quale sarà il modo nuovo di considerarla?

Le nuove piste per documentare esperienze didattiche comportano la grossa complicazione del controllo simultaneo delle tecniche di scrittura e degli strumenti multimediali. Infatti non possiamo ignorare di essere immersi nella piena di una rivoluzione informatica che travolge e trasforma il nostro modo di vivere, di scrivere e di pensare. Eco alla Fiera del Libro di Gerusalemme, a proposito delle proteste in Nord Africa, si dichiara stupefatto. “Le nuove generazioni - sottolinea - sono riuscite con Twitter e Facebook, ed io non ho una pagina, ad organizzare una rivoluzione in cinque paesi diversi, in una maniera che i loro padri non sarebbero stati in grado non solo di fare ma neppure di immaginare». Poi, da semiologo, conclude: «Lo hanno fatto con un pessimo linguaggio. Ma lo hanno fatto. È qualcosa di assolutamente nuovo che fa rimettere in discussione tutte le nostre teorie».⁶

Succede quindi che la rappresentazione di quelle conoscenze che la scuola stessa produce, e che a volte ritiene utile documentare, non passino più soltanto attraverso la sequenzialità del testo scritto ma si arricchiscano con gli strumenti del web 2.0 che la scuola comincia a praticare.⁷

Rappresentazione sequenziale e reticolare delle conoscenze

Nella scuola da qualche anno con il libro e l'articolo, organizzati in forma sequenziale in capitoli, paragrafi sottoparagrafi, convive un modo diverso di rappresentare le conoscenze, ben esemplificato dall'ipertesto e dal web.

Oltre agli indici dei libri, oggi, un docente deve saper costruire menù efficaci per i siti web se vuole pubblicare e condividere in rete: le due operazioni si assomigliano ma non sono esattamente equivalenti, dato che un sito web segue una logica ipertestuale, mentre un testo scritto quella sequenziale.

Quando la rappresentazione della documentazione delle esperienze avveniva soltanto attraverso la linearità del testo scritto bastava scrivere un'introduzione, porre un problema inquadrandolo nella letteratura esistente, descrivere ciò che si era fatto raccontando metodi e procedura seguita, discutere il risultato ottenuto, trarre delle conclusioni e fornire una bibliografia. Oggi

invece per documentare si prova ad intrecciare la scrittura con altre modalità di rappresentazione di natura multimediale.⁸ Le scuole usano blog e siti, ipertesti e video, social network e applicazioni on line di vario genere.⁹ Questa utilizzazione dell'ipertestualità è affascinante perché permette la condivisione, la rielaborazione continua degli oggetti, la scrittura collaborativa attraverso il wiki, è però anche insidiosa perché un oggetto non acquista intelligenza, dignità estetica o culturale per il solo fatto di trovarsi su facebook. Il patrimonio di conoscenze e l'agilità intellettuale dei docenti dovrebbero continuamente orientare la selezione nella ridondanza del web. Se è vero che i nativi digitali si ritengono molto autonomi sul web, va anche detto che l'adulto non può smettere di fornire coordinate interpretative e culturali per quello che i giovani vanno tirando fuori dalla rete.

6. http://www.corriere.it/politica/11_febbraio_24/eco-gerusalemme_12b937e0-3fdc-11e0-9e6f-a362a9c0857e.shtml

7. Vedi Claudia Perlmutter, “Condividere e diffondere pratiche didattiche efficaci: la ricerca delle scuole toscane”, in (a cura di) Gloria Chianese, La scuola tra narrazione e documentazione, Napoli, Loffredo, 2011, pp. 55/62.

Sull'uso del web 2.0 per documentare cfr. anche Franco Torcellan, Diffondere le buone pratiche, attivare la creatività. La documentazione didattica come incubatore di innovazione in http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.exposcuola.it/wp-content/uploads/2010/07/BP_e_documentazione.pdf

8. <http://gold.indire.it/gold2/>

9. Vedi il bel sito dedicato alla documentazione delle scuole toscane costruito da Claudia Perlmutter <http://sites.google.com/site/documentazionetoscana/gold>



Gli alleati di chi scrive per il web

La scrittura per il web presenta richiede alcuni accorgimenti rispetto alla scrittura per un libro o per una rivista. Luisa Carrada nel suo frequentatissimo sito ci fornisce alcune preziose indicazioni.¹⁰

Raccomanda di considerare che design e ipertesto sono dei fondamentali alleati e consiglia di quindi di considerare la pagina come una mappa.

Tenuto presente che il testo sul web si espande in profondità piuttosto che in lunghezza, Carrada suggerisce di stratificare bene l'informazione su più livelli valorizzando la natura dell'ipertesto. Per sfruttarne le potenzialità bisogna saper scegliere i link (cioè non serve agire a livello lineare ma far "sprofondare" il testo) e saperli titolare (organizzare cioè l'informazione in modo da far capire al lettore sinteticamente cosa ci troverà).

Fondamentale risulta poi dimezzare i testi in lunghezza rispetto alla carta, fare periodi brevi e semplici ed esprimere una sola idea per paragrafo.

La sintassi sarà più di tipo paratattico che ipotattico, con poche subordinate; la punteggiatura risulterà semplificata e con pochi incisi.

Importante anche utilizzare le parole chiave scritte con altro corpo e colore, così come l'uso intelligente degli spazi bianchi.

Carrada raccomanda infine chiarezza per titoli, sottotitoli e link e un buono stile di scrittura, asciutto, personale e diretto.

Quali esperienze didattiche documentare e come descriverle

Quali esperienze didattiche documentare? A questa domanda segue una risposta ovvia. Bisognerebbe tendere a documentare pratiche didattiche significative e consolidate; non ha senso documentare esperienze troppo esili o in una fase iniziale. Se un'esperienza non ha corpo né sostanza non lo acquisirà con un video né mettendo le foto dei bambini sul web. Se a volte non c'è nulla da documentare è bene prenderne atto con semplicità.

Siccome descrivere bene un'esperienza didattica può porre delle difficoltà, si suggerisce di tenere presenti i criteri elaborati per GOLD¹¹. Immaginiamo di leggere la descrizione di un'esperienza prodotta da una scuola: per risultare ben descritta dovrebbe essere possibili rispondere alla maggior parte delle domande che seguono.

La descrizione è riuscita a comunicarmi gli aspetti centrali dell'esperienza, in forma coinvolgente e interessante o sufficientemente leggera e stimolante?

E' in grado di far nascere nuove idee, riflessioni utili in altre situazioni didattiche?

Nella descrizione c'è qualche aspetto del processo descritto che può essere utile estrapolare e utilizzare, anche parzialmente per la mia situazione? Le informazioni fornite, i passaggi descritti sono sufficienti per riproporre, in altro contesto, il percorso documentato o nella ricetta fornita mancano degli ingredienti fondamentali?

Ho trovato nella descrizione degli stimoli teorici o culturali, anche non immediatamente riutilizzabili?

C'è qualche stimolo didattico o operativo? Sono presenti segnalazioni bibliografiche o sitografiche che mi potrebbero servire?

Si può descrivere in molti modi diversi, anche con un video, con un sito o con un film, ma è importante che le informazioni che caratterizzano l'esperienza non rimangano del tutto implicite o sottintese.

Una buona pratica didattica ben documentata

Il percorso dal titolo suggestivo, Una babele di voci. Lingue e linguaggi dell'integrazione,¹² presenta un disegno complesso ma ben articolato: due prime, due terze, una quinta classe elementare e dieci docenti lavorano su letteratura, mito, e astronomia in una cornice interculturale.

Le prime classi, partendo dalla lettura della Gabbianella e il gatto di Sepúlveda, approdano alla costruzione di un gioco dell'oca multiculturale (con card e istruzioni di gioco in sei lingue diverse) che coagula i contenuti emersi assumendo un forte significato simbolico, come testimonia il bel video coi disegni dei bambini.¹³

10. <http://www.mestierediscrivere.com/> 4. <http://musicagiocando.blogspot.com>

11. In questa pagina web di GOLD viene spiegato come descrivere un'esperienza in modo esauriente http://www.indire.it/lucas/lkmw_file/GOLD_2009///schema_descrizione_esperienza.pdf

12. Il 113° circolo didattico Clementina Perone di Roma ha prodotto un'ottima documentazione del percorso e dei prodotti. In <http://didatticaetica.blogspot.com/> si trovano video, foto, e disegni scannerizzati; in <https://sites.google.com/site/didatticaetica/home/progetti/sui-banchi-dell-intercultura> si trovano mappe concettuali e descrizioni testuali delle attività relative ai tre percorsi. L'esperienza è pubblicata anche sul sito GOLD <http://gold.indire.it/nuovo/gen/show.php?ObjectID=BDP-GOLD0000000002A4955>

13. <http://didatticaetica.blogspot.com/>



Figura 5
Immagine tratta dal sito <http://didatticaetica.blogspot.com/>

Le classi terze con Cosmogonie affrontano un percorso ambizioso e affascinante che parte da un approccio scientifico sull'origine dalla terra e poi si sposta sul terreno del mito. Le insegnanti fanno ripercorrere ai ragazzi ciò che l'uomo ha fatto nel corso della sua storia, accompagnando narrazioni di tipo simbolico, mitico e narrativo a spiegazioni scientifiche e razionali dei fenomeni. Nel laboratorio i ragazzi esaminano sette miti di diverse culture sull'origine del mondo e producono una scatola di carte dei miti plurilingue.

Questa esperienza didattica permette quindi di confrontare le spiegazioni scientifiche con le narrazioni mitiche sull'origine dell'universo e di riflettere, più in generale, sul rapporto tra mito, scienza e religione. Inoltre l'analisi comparata dei miti dei diversi popoli attribuisce al percorso un forte spessore interculturale. In quinta classe col percorso A riveder le stelle... un viaggio alla scoperta delle costellazioni la docente di italiano e geografia

collaborano ad un percorso astronomico interdisciplinare. Attività osservative e scientifiche (uso dei binocoli e mappe del cielo, osservazioni del cielo, misurazione dell'azimut) si intrecciano con lo studio del racconto mitico sulle costellazioni.

La classe produce una descrizione plurilingue (in inglese, cinese, filippino, rumeno, spagnolo, arabo) della procedura per costruire sestante e astrolabio e le insegnanti documentano il processo con un video.

La descrizione dell'esperienza è corredata da una ricca bibliografia e sitografia, da tante immagini, foto e video. Ma il cuore della documentazione risiede nella descrizione puntuale del processo¹⁴. La costruzione di un sito dedicato, che ha accompagnato nei mesi lo svolgimento delle attività didattiche, ha permesso di pubblicare i materiali, di valorizzarli e metterli a disposizione di altri insegnanti.

14. In <https://sites.google.com/site/didatticaetica/home/progetti/sui-banchi-dell-intercultura> si trovano mappe concettuali e descrizioni testuali delle attività dei tre percorsi

La seconda fase del progetto ha visto la promozione di un concorso aperto a tutti gli studenti delle Istituzioni Scolastiche Primarie, Secondarie di I Grado e degli Istituti Comprensivi della Regione Lazio che hanno partecipato, in qualità di Istituti, gruppi classe o gruppi interclasse.

Le 18 Istituzioni Scolastiche vincitrici sono state premiate ciascuna con un buono libri da € 1000,00, che hanno utilizzato per l'attivazione di uno scaffale interculturale presso la Biblioteca Scolastica.

Istituzioni scolastiche vincitrici:

I.C. di Cave	Cave
I.C. di Orte	Orte
I.C. "Laparelli"	Roma
I.C. "Manzi"	Roma
121 C.D." Rio de Janeiro"	Roma
I.C. di Sezze	Sezze
194 C.D. Via Massa Marittima	Roma
III C.D. "Collodi"	Anzio
3 C.D. di Pomezia	Pomezia
I. C. Montecompatri	Montecompatri
132 C.D." Pirotta"	Roma
I C.D. Genzano	Genzano
134 C.D." A.Tona"	Roma
212 C.D." A de Gasperi"	Artena
S.S. I gr "Lombardo Radice"	Roma
I.C. Via Tiburtina Antica sez ospedaliera Umberto I	Roma
I.C. "G. Niccolini"	Capranica
296 C.D. "S. Benedetto"	Subiaco



QUALCHE IDEA PER UNA BIBLIOTECA SCOLASTICA INTERCULTURALE E MULTIMEDIALE

La meraviglia e l'incanto della biblioteca sono dati dall'incontro con il mondo attraverso il contatto con pensiero e immaginazione degli autori, trasformati in scrittura e immagini, stampati su supporto cartaceo o digitalizzati e memorizzati sia online che su strumenti informatici.

La biblioteca scolastica ha caratteristiche tutte proprie: non è solo contenitore di materiali ma anche spazio di progetti e percorsi di apprendimento. Questo la rende ancora più speciale. In questa biblioteca si fanno tante cose, e si fanno insieme ai compagni di scuola.

La biblioteca scolastica interculturale ha ancora altre qualità, perché riconosce appieno che la cultura italiana si arricchisce dell'apporto di tante e diverse culture e le riconosce come tali accogliendo testi che vi appartengono, ne fanno parte e non necessariamente sono facilmente reperibili in biblioteche pubbliche o librerie. Ci sono libri per adulti e ragazzi che riguardano in modo specifico il confronto fra culture diverse, le migrazioni, le caratteristiche storico-geografiche di vari paesi. In questo senso la biblioteca diventa un luogo specialmente accogliente per gli studenti che da quelle culture provengono e che le conoscono come proprie, un luogo dove possono ritrovarsi e sentirsi a casa.

La biblioteca scolastica interculturale e multimediale, come vedremo nel corso del testo, offre non solo documenti cartacei ma anche le tecnologie per l'informazione e la comunicazione (ICT). Questo significa che offre chiavi di accesso alle culture di tutto il mondo anche se non fisicamente presenti, e che può attivare per gli utenti percorsi di apprendimento e di acquisizione delle competenze fondamentali per il nostro tempo¹.

Il fattore determinante su cui è fondato il buon funzionamento di una biblioteca interculturale e multimediale è la capacità di dimostrarsi accogliente: negli spazi, negli arredi, nei libri, periodici e strumenti che contiene, ma soprattutto nelle persone che la abitano e la animano. I bibliotecari che accolgono gli studenti, e operano insieme a loro, sono non solo formati e motivati, ma soprattutto disponibili ad attivare relazioni incoraggianti con gli studenti.

Non bisogna dimenticare che prima di diventare bibliotecario scolastico il bibliotecario è stato ed è un insegnante, dotato di competenze pedagogiche, didattiche e relazionali, ed è proprio nel caso specifico della biblioteca scolastica interculturale, in cui gli studenti provengono da famiglie che appartengono a culture diverse, che si rivela essenziale "un bibliotecario/a pronto a - essere incoraggiante, [...] puntare a sviluppare nell'allievo autostima, fiducia, sicurezza, interesse sociale, capacità di cooperare e di sviluppare attività [...] comprendere la realtà specifica di ogni studente, acquisendo consapevolezza degli eventuali problemi che possono derivare dalla sua storia personale o dall'ambiente familiare e culturale di provenienza". In questo caso gli allievi si sentono considerati e rispettati e più facilmente acquisiranno quella sicurezza che è imprescindibile per poter ottenere risultati nello studio."²

Le attività da svolgersi in biblioteca, di cui offriamo qualche esempio più avanti, sono tutte orientate al benessere e al coinvolgimento attivo degli studenti e contribuiscono a renderla un luogo accogliente insieme a tutto ciò che ne fa parte e che è pensato in funzione degli studenti e delle loro esigenze. Nella biblioteca si crea uno spazio che invita ad entrare e a rimanere, aperto

1. Si veda il progetto MIUR N. 7224 del 2010, "Una rete di biblioteche scolastiche per le competenze chiave del XXI secolo – A.S. 2010/2011"

2. Enzo Cattarsi, "Le competenze relazionali dell'insegnante nella scuola dell'accoglienza", pp.13-17, in: Gianfranco Staccioli, Diario dell'accoglienza, Roma, Edizioni Valore Scuola, 2002



a studenti di varie classi, con un interno il più possibile luminoso e ampio o quanto meno sufficiente per attività diverse.

Se e quando è possibile ci sono pareti con colori caldi e anche tavoli di diverse forme e dimensioni per attività diverse: tavoli grandi per le attività di gruppo, attorno a cui sono disposte sedie ad altezza di alunno, tavoli per lo studio individuale, spazi dedicati per l'utilizzo delle tecnologie di informazione e di comunicazione, arredi e scaffali che rendono accattivanti i testi e gli strumenti che contengono.

I materiali su supporto cartaceo, testi per la lettura, libri per bambini e ragazzi, libri con molte illustrazioni, libri pop up, libri gioco, libri per adulti, romanzi, raccolte di poesie, testi per la ricerca, saggi, dizionari ed enciclopedie, periodici, sono catalogati e ordinati in modo chiaro e preciso ma soprattutto facilmente comprensibile, con segnali e targhette che danno indicazioni esplicite di ciò che contiene ciascuno degli scaffali e degli armadi. I libri dell'intercultura sono catalogati e disposti insieme a tutti gli altri. Ci sono molti libri bilingui, alcuni trilingue, testi che propongono elementi della letteratura e della civiltà di paesi stranieri, libri in lingua originale, utilissimi per attività di gruppo con gli studenti che sono in grado di decifrarle. Testi normativi con informazioni su diritti e doveri dei cittadini residenti in Italia sono presenti, insieme alla saggistica relativa all'argomento e a grammatiche, dizionari, enciclopedie nelle varie lingue.

Ora, è noto che non tutte le biblioteche scolastiche sono così fortunate da avere tale ampiezza e qualità di materiali. Tuttavia, anche quando la raccolta di testi su supporto cartaceo non è così estesa, ciò che rende speciale la biblioteca scolastica interculturale e multimediale è che questa possa costituire uno spazio privilegiato per spalancare le porte del web ed entrare in percorsi, spunti e mondi lontani, usando strumenti che permettono di accedere a materiale online in tutte le lingue del mondo.³

Per ottenere questo proposito la biblioteca multimediale offre le tecnologie per

l'informazione e la comunicazione (ICT), computer con accesso ad internet per attività digitali, strumenti e materiali multimediali, in numero se possibile sufficiente per gli alunni di un'intera classe scolastica e altrimenti almeno per il lavoro di uno o più piccoli gruppi.

E' molto importante che queste tecnologie siano presenti, perché in questo modo la biblioteca soddisfa la sua aspirazione a diventare spazio ideale per un approccio laboratoriale a tutte le attività, luogo in cui il modello della lezione frontale, tipico delle classi scolastiche, con una posizione degli studenti ferma di fronte al docente che "impartisce" la lezione, viene sostituito da modelli e stili didattici diversi, con possibilità di movimento, gruppi flessibili quanto a composizione e posizione, apprendimento basato su progetti per cui è indispensabile la relazione di fiducia e di sicurezza costruita in biblioteca.

Le attività specifiche della biblioteca, la ricerca, il reperimento e l'uso dei testi, nella biblioteca scolastica interculturale e multimediale vengono svolte fin dai primi anni di scuola come attività di gruppo, perché la condivisione di ricerca, lettura e commento possa diventare acquisizione di competenze informative.⁴

Qui gli studenti diventano attori principali che possono muoversi e operare in vari modi: usare nuove tecnologie per cercare e trovare contenuti, rielaborarli e stendere testi, esprimere la loro creatività con immagini e video, lavorare insieme agli altri e attivare una forma di apprendimento che si basa sulla valorizzazione della collaborazione all'interno del gruppo, con una reale interazione tra i membri del gruppo nella realizzazione di un compito che determina un impegno nel mutuo aiuto e un senso di responsabilità verso il gruppo e i suoi obiettivi.⁵

Una delle iniziative possibili per questo tipo di attività viene dalla creazione di un blog della biblioteca scolastica⁶: uno spazio di discussione online in cui tutti gli studenti possono apporre i cosiddetti post, cioè files di lunghezza indefinita con parole, disegni, immagini e idee, i loro commenti e le loro idee sull'argomento in discussione.

Come blog collettivo, quello della biblioteca sarà gestito e filtrato dal bibliotecario/a

3. Vale la pena di citare per prima la Biblioteca Internazionale Digitale per Bambini, International Children's Digital Library <http://en.childrenslibrary.org/>, che fornisce accesso libero e gratuito a opere selezionate di letteratura per ragazzi, con testo integrale in lingua originale.

4. A questo proposito risulta assolutamente indispensabile il sito biblioragazzi.wordpress.com, ricchissimo di informazioni, spunti, discussioni, novità relative alle biblioteche scolastiche e al dibattito sulle ICT

5. A proposito delle competenze digitali degli studenti, si veda il sito <http://www.natividigitali.info/>

per evitare commenti non corrispondenti alle regole della netiquette, il galateo del net, cioè della rete, che gli studenti di solito imparano da soli con estrema perizia ma potrebbe comunque diventare altro argomento del blog, quindi oggetto di informazione, apprendimento, dibattito e discussione.

Primo ma non unico tema del blog di biblioteca sarà sicuramente il libro. Non solo un libro, ma tanti libri!

Il bibliotecario/a può creare un vero e proprio blog letterario e aprire la discussione tra gli studenti su vari testi e/o vari autori, tematiche, momenti storici, letterature di vari paesi del mondo. Nel blog trovano spazio link ad altri siti sugli stessi argomenti, citazioni e/o testi critici, materiali di approfondimento.

Il bibliotecario/a può individuare uno o più libri spesso richiesti e letti dagli studenti, e dare inizio a blog esplorativi attinenti all’età e allo sviluppo degli studenti, con argomenti tipo:

Questo libro mi è piaciuto perché...

Io non sono d’accordo, ho preferito quest’altro, perché...

Questo autore mi sembra molto interessante, io ho letto anche...

Il libro di avventure/giallo/ fantasy/ è il mio preferito, e vi spiego il motivo...

Lo spazio aperto agli interventi degli studenti, che possono continuamente leggere i commenti di tutti gli altri partecipanti, scatena l’entusiasmo, il confronto tra idee diverse, la libera espressione. In questo modo la lettura di un libro può aprire un mondo di scambi e informazioni relative alla cultura cui appartiene attraverso i contributi degli studenti stessi, le loro conoscenze dirette, ciò che pensano o presumono. In questo modo sono gli studenti stessi a mettere in dubbio luoghi comuni diffusi anche tra i compagni di scuola.

Secondo le bibliotecarie e insegnanti di *Biblioragazzi*: “Il potenziale di uno strumento come questo per attività di didattica della biblioteca è enorme, perché permette agli studenti di avere un’immediata gratificazione nel vedere i loro contenuti sotto gli occhi del mondo. Sono insegnanti, bibliotecari, genitori che devono imparare dai loro studenti o figli quali sono gli strumenti che usano per dare

loro la possibilità di condividere e comunicare le proprie esperienze. Non si tratta di nulla di nuovo in termini assoluti, cambia solo il mezzo: qualche anno fa le scuole incentivavano la corrispondenza con amici di penna nel resto del mondo per favorire l’apprendimento di una lingua straniera e di una cultura differente, la mail e la chat hanno reso solo tutto più facile.”⁷

Il blog è anche la sede naturale per i laboratori di scrittura creativa attivati in biblioteca, in cui gli studenti sono chiamati a creare liberamente, in gruppi organizzati e seguendo percorsi di apprendimento di varie competenze. Poesia, narrativa, diario, breve saggio, articolo giornalistico sono tutti generi della scrittura che si possono imparare, con le dovute guide, e poi praticare per passione. Naturalmente la scrittura creativa è aperta all’utilizzo di altre lingue e su testi in altre lingue e loro traduzioni in italiano si possono creare gruppi a tema molto interessanti. Far leggere ciò che si è scritto, vedere i commenti dei compagni, discutere online con i lettori rende la prova più interessante e l’impegno molto maggiore.

Il blog, però, è letteralmente uno spazio aperto e libero, dunque sarà possibile anche aprire dibattiti focalizzati su argomenti come le materie scolastiche, inclusi gli esperimenti scientifici che sono stati fatti in classe, le cose accadute a scuola nei momenti di lezione, i dubbi relativi ai nuovi argomenti. Allora può essere interessante creare blog scolastici con queste domande:

Oggi in classe il professore ha spiegato....

A scuola è successo che...

Io ho capito questo...

Io non ho capito queste cose...

Ti aiuto io e ti spiego come si fa...

Sono gli studenti a riempire i puntini di sospensione e a comunicare tra loro scambiando notizie e versioni varie degli eventi accaduti durante le lezioni. Scambiare dubbi e domande su materie scolastiche può dar luogo a risposte estremamente interessanti, perché sono gli stessi studenti a fornire ai loro compagni spiegazioni articolate ed espresse in modo comprensibile ed efficace.

Uno dei progetti possibili a cui può pensare

6. Molto utile per l’utilizzo delle ICT e del blog in particolare è il sito americano www.edutopia.org, cui si può far riferimento per le attività qui presentate

7. Internet tra gioco e apprendimento: intervista alle autrici di *Biblioragazzi*, in <http://blog.mypage.it/> anche questo sito estremamente interessante per il dibattito e gli spunti sulle ICT



la biblioteca è quello di far scrivere agli studenti appunti che diventano manuali per le varie materie di studio: creare un blog con i vari argomenti in scansione temporale o logica permette agli studenti di fare ricerche mirate, non solo narrare in altro modo eventi storici o descrivere spazi geografici, ma scegliere altre fonti informative, catalogarle, estrapolare e rielaborare dati e testi, mettere a confronto diversi punti di vista relativi allo stesso argomento. Materie come le lingue straniere e le discipline artistiche permettono l'inserimento diretto di materiali selezionati dagli studenti, commentati e rielaborati a uso e consumo dei compagni come contenuti didattici.

Vediamo altri esempi significativi di attività nella biblioteca interculturale che mettono in prima posizione gli studenti e i loro punti di vista sul mondo.

La prima è raccontare una storia agli altri studenti

La narrazione è uno dei modi più efficaci per comunicare conoscenza e tramandare cultura: le storie sono ricche di stimoli emotivi e di riferimenti utili per favorire l'apprendimento. Raccontare una storia a voce alta coinvolge voce e corpo, il suono, il ritmo, la posizione del corpo e la prossemica. In biblioteca questa attività può essere organizzata a piccoli gruppi, con allievi che a turno parlano, ascoltano, scrivono, disegnano per non dimenticare quello che è successo. Ogni allievo deve avere un turno per parlare e raccontare una storia, ma ci deve essere anche il tempo per sentire e documentare le domande e i commenti dei presenti.

E' molto importante considerare quali tipi di storie possono essere messe in gioco: la storia può essere autobiografica, con lo studente che narra in prima persona una propria esperienza, fatti accaduti con amici, a casa, a scuola etc., sottolineando a volte lo svolgimento temporale e a volte i nessi causa-effetto dei comportamenti narrati o le conclusioni desunte dall'accaduto dal suo punto di vista, oppure può essere una storia della famiglia, storia di eventi riguardanti i genitori, i nonni o altri parenti o una storia che appartiene alla cultura in cui questi sono nati e che sentono come loro, in entrambi questi ultimi casi, storie raccontate agli studenti da genitori, nonni o altri parenti

che entrano in circolo e vengono rinarrate ai compagni.

Raccontare, ascoltare e discutere pubblicamente le storie permette allo studente di migliorare l'autostima e il rapporto con gli altri intorno a sé, acquisire una migliore consapevolezza delle dinamiche sociali ed esprimersi in modo più chiaro e articolato.

Narrata pubblicamente, la storia dello studente o della sua famiglia acquista nuova importanza, diventa spunto per ricerche e attività da condividere con gli altri studenti in famiglia e in biblioteca, per riallacciare fili della memoria e condurli al tempo presente, mettere a confronto la storia ufficiale scritta nei libri con la storia individuale tramandata oralmente e spesso non riconosciuta, per riappropriarsi di una parte della cultura cui si appartiene che altrimenti rischia di essere dimenticata.

L'opportunità legata all'uso delle ICT, oltre a quella di inserire le storie narrate in un blog, è quella di trasformare queste storie in digital tales, storie narrate in cui si sente la voce narrante, audio o anche video. La studiosa Isabel de Maurissens, che opera all'Anas, le definisce così:

“miscela di storie narrate con la tecnologia digitale, - blended telling stories with digital technology - (Ohler, 2007). E' il carattere miscelato, blended, che ne fa uno strumento didatticamente valido, perché unisce l'abilità della narrazione alle potenzialità tecnologiche. Leslie Rule definisce il digital storytelling come l'espressione moderna dell'antico mestiere di cantastorie. Una digital tale è una breve narrazione (max 5 min) di un evento che integra diversi linguaggi: alcuni tipici della narrazione, altri della sceneggiatura. L'alunno, impostando la narrazione e la sceneggiatura, sviluppa alcune abilità: capacità di scrittura e di espressione orale, abilità tecnologiche e sensibilità artistica. Possono essere utilizzate immagini, fotografie, disegni (o altro materiale scannerizzabile) video, musica, la voce o effetti sonori.”⁸

Queste storie narrate in biblioteca, scritte e disegnate dagli studenti e documentate dal bibliotecario o bibliotecaria, possono essere utilizzate nella scuola o nella biblioteca scolastica per progetti di drammatizzazione,

letteralmente una messa in scena degli eventi, con personaggi interpretati dagli studenti, e per dar corpo e rivivere i fatti narrati.

Nello stesso modo tutte le storie possono essere raccolte, catalogate, messe a confronto per cercare elementi comuni e contrastanti e utilizzate, all’interno del blog o di una piattaforma, per preparare mappe digitali e/o post geografici su ampia scala con le indicazioni dei vari spostamenti avvenuti nel corso del tempo, post storici con linee del tempo e tappe degli eventi narrati, presentazioni power point che gli studenti possono usare in classe e immettere online mettendo in risalto gli elementi cui attribuiscono maggiore importanza.

Ma attenzione, questo non è tutto. Sulla base di questa attività è possibile operare in modo creativo e giocare con le storie.

Si tratta di un’attività organizzata con le stesse modalità della prima: lavoro a piccoli gruppi, tempi ben definiti, documentazione del bibliotecario, ma si tratta di una messa in gioco di elementi della personalità dei singoli alunni aprendo varie possibilità, come:

Cambiare il corso di una storia: “Che cosa sarebbe successo se...” partendo da un punto di svolta della narrazione

Cambiare il punto di vista e narrare la stessa storia da parte di un personaggio secondario, o del “cattivo” della storia

Cambiare la narrazione “Se fossi stato io al suo posto...” nel caso di storie narrate da nonni e parenti, che riguardano il loro passato

Cambiare il finale della storia, da positivo a negativo o viceversa, e vedere gli sviluppi possibili

Tutte queste attività prevedono la creazione di relazioni, il coinvolgimento, la collaborazione. La biblioteca scolastica funziona così come uno spazio di socializzazione e di apprendimento agile, in cui sono abbattute le barriere che spesso esistono fra gli studenti, i libri e le altre espressioni culturali e creative, lo spazio in cui può attivarsi l’integrazione tra il curriculum scolastico e i nuovi apprendimenti rivolti necessariamente all’acquisizione delle “competenze chiave” definite dall’Unione Europea, comprese quelle informative, digitali e multimediali.

I progetti attivati in biblioteca, inoltre, possono essere inseriti in GOLD, “la banca dati internet dell’Anas, che contiene le esperienze più innovative ed interessanti realizzate nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, ha lo scopo di diffondere il patrimonio di “conoscenza didattica” prodotto dalle scuole e ogni anno premia le esperienze didattiche più interessanti. La documentazione presente in GOLD, fino ad ora prevalentemente di tipo testuale, si apre ai linguaggi multimediali per una comunicazione più efficace e coinvolgente. Attraverso l’attivazione di un ambiente specifico di formazione, gli insegnanti potranno costituire una vera e propria comunità di pratica ed apprendere nuove tecniche per la documentazione delle loro esperienze”⁹

Utilizzando una modalità di apprendimento come questa, basata su attività di comunicazione, dallo scambio di e-mail all’uso di blog o piattaforme online per la discussione e il lavoro di gruppo, lo studente può accedere a materiali comuni, come file, software e oggetti multimediali e collaborare allo svolgimento di progetti in cui l’utente acquista la posizione di prosumer, dove proviene da producer, chi scrive e pubblica materiali online e –sumer da consumer, chi cerca, trova, legge e usa materiali online.

Il cerchio si chiude: tutti gli utenti collaborano attivamente all’elaborazione, diffusione e messa in discussione, commento e rielaborazione dei materiali multimediali, e quindi delle idee, degli esiti di ricerche scientifiche, delle ipotesi afferenti ai vari campi del sapere.

E’ qui che si sviluppa un processo che il Consiglio d’Europa definisce come essenziale: “Per acquisire le competenze gli allievi devono quanto prima “apprendere ad apprendere”, riflettendo criticamente sui propri obiettivi di apprendimento, gestendo in proprio l’apprendimento mediante autodisciplina, lavorando sia autonomamente che in collaborazione con altri, documentandosi e all’occorrenza cercando aiuto, nonché utilizzando tutte le opportunità offerte dalle nuove tecnologie.”¹⁰

10. “Migliorare le competenze per il 21° secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica”, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, 3/7/2008



BILANCIO SOCIALE DEL PROGETTO “SUI BANCHI DELL’INTERCULTURA”

Indice

PARTE PRIMA: IL PROGETTO “SUI BANCHI DELL’INTERCULTURA”	32
Introduzione	33
1. Presentazione del lavoro e metodologia di valutazione utilizzata	34
2. Background progettuale	36
2.1 La formazione dei docenti	37
3. I progetti delle scuole del Lazio	39
3.1 Istituto Comprensivo “Daniele Manin”	40
3.2 Istituto Comprensivo “Regina Margherita”	46
3.3 113° Circolo Didattico “Clementina Perone”	47
3.4 Istituto Comprensivo “Via Ferdinando Santi,65”	51
3.5 240°Circolo Didattico “Ladispoli I”	53
3.6 Istituto Comprensivo Statale “Vicovaro”	61
4. Assetto organizzativo	67
 PARTE SECONDA: I RISULTATI DEL PROGETTO	 68
5.L’opinione degli studenti	69
5.1 Risultati	69
5.2 Impatti percepiti	73
6. L’opinione dei docenti	75
6.1 Risultati	75
6.2 Impatti percepiti	83
7. Le risorse economiche investite	86
8. Gli effetti complessivi del progetto e il valore aggiunto	87



PARTE PRIMA: IL PROGETTO “SUI BANCHI DELL’INTERCULTURA”

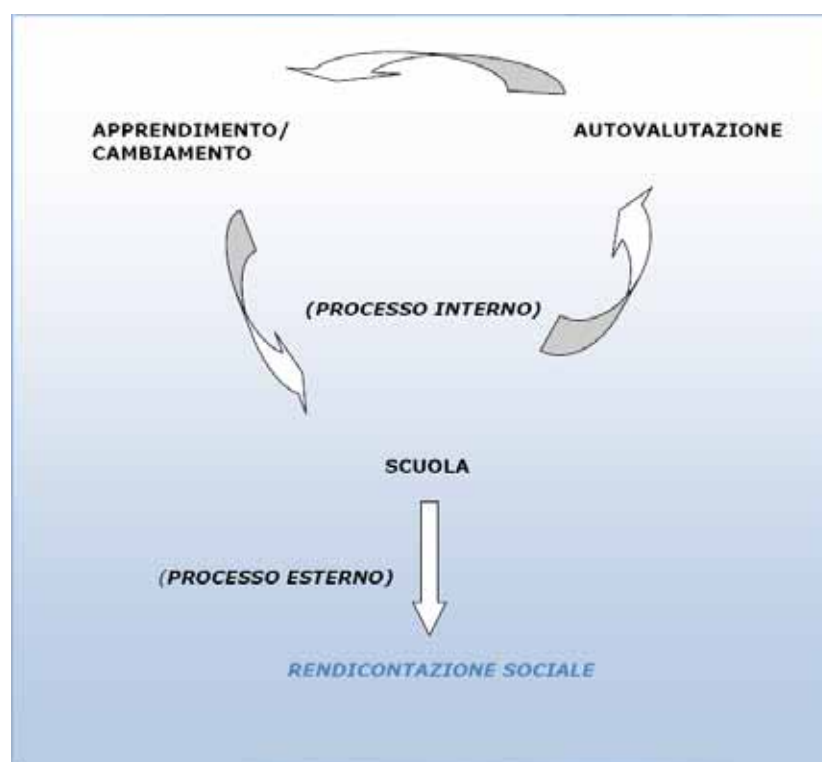
INTRODUZIONE

Il Bilancio Sociale è lo strumento principale che le organizzazioni socialmente responsabili utilizzano per rendicontare e per diffondere pubblicamente la propria filosofia d’azione e gli effetti socio-territoriali generati dalla sua attività.

Chi meglio della Scuola dovrebbe informare il proprio territorio delle attività realizzate e degli effetti che ha generato?

Inoltre, i processi di riforma in atto nel mondo scolastico stanno portando le scuole a stringere rapporti sempre più stretti col Territorio: in questo senso il Bilancio Sociale intende sensibilizzare tutti gli attori che si relazionano in maniera più o meno diretta con la scuola, perché nell’epoca della Società dell’Apprendimento oltre al “sapere” e al “fare” bisogna “far sapere”.

Il Bilancio Sociale del progetto “Sui banchi dell’intercultura” si pone, quindi, come importante strumento utile per le scuole a riflettere su due livelli, tra loro correlati: il processo interno e il processo esterno. Per quanto concerne il primo (processo interno) il Bilancio Sociale consente di effettuare un percorso di analisi e di valutazione delle proprie attività, stimolando un percorso di apprendimento/riflessione che può portare a processi di cambiamento; per quel che riguarda il processo esterno, invece, il Bilancio Sociale si pone come un efficace strumento di rendicontazione sociale, utile per dichiarare e pubblicizzare la propria missione istituzionale, informare il territorio delle attività svolte e sensibilizzare tutti gli attori che hanno relazioni più o meno dirette con il progetto.





Nell'ambito di un progetto realizzato grazie ad un finanziamento pubblico, risulta ancora più importante “rendicontare socialmente” gli effetti generati dal lavoro collettivo e cooperativo delle scuole che vi hanno preso parte.

Oltre a riflettere e a far riflettere l'organizzazione, favorendo così la comunicazione tra interno ed esterno, il Bilancio Sociale assume anche la funzione di ponte tra passato e futuro perché, a partire dall'interpretazione dei risultati già conseguiti, permette di pianificare e avviare nuove programmazioni.

1. Presentazione del lavoro e metodologia di valutazione utilizzata

Le scuole, ogni anno, aderiscono a molti progetti i cui prodotti finali, tuttavia, rimangono spesso patrimonio esclusivo di ciascun istituto. Il presente lavoro, è stato promosso al fine di scardinare questa logica di autoreferenzialità che caratterizza le istituzioni scolastiche, ed ha previsto un processo di documentazione dettagliata e precisa delle attività relative al progetto, al fine di rendere pubblico il lavoro svolto, in un ottica di condivisione e replicabilità delle attività stesse ad altre scuole.

Il lavoro intrapreso, ha richiesto l'avvio di un percorso di analisi e valutazione dei processi e dei risultati del progetto “Sui banchi dell'intercultura”. A tal fine sono state utilizzate diverse metodologie in parallelo così da avere dei dati rappresentativi della realtà indagata, il più possibile fedeli ed esaustivi. Sono state pertanto utilizzate metodologie qualitative (focus group, analisi della documentazione, osservazione non partecipante) e quantitative (somministrazione di un questionario standardizzato rivolto a studenti e docenti). In questo modo è stato possibile ottenere sia una serie di informazioni in profondità e specifiche, sia una serie di informazioni standardizzate e generalizzabili.

In particolare, per la redazione del presente Bilancio sociale relativo alle attività interculturali intraprese delle scuole coinvolte nel progetto, svolte nell'anno scolastico 2010-2011, sono stati utilizzati i seguenti strumenti di indagine:

- Ricerca di sfondo: attraverso l'analisi on desk della documentazione iniziale prodotta dal progetto (progetto generale, singoli progetti scolastici, siti web delle scuole ecc.);
- Rilevazione delle informazioni con testimoni privilegiati: attraverso focus group ai docenti delle sei scuole per ricostruire il progetto e la sua storia in termini di obiettivi, motivazioni e percezioni dei docenti e degli studenti, contenuti dei diversi progetti, esperienze pregresse, ecc.;
- Somministrazione questionario: a un campione casuale e rappresentativo di studenti e docenti impegnati nel progetto (tenendo conto della tipologia di scuola, di prodotto realizzato, di dislocazione territoriale) al fine di rilevare i risultati raggiunti e gli impatti attesi;
- Osservazione non partecipante: a giornate di formazione, feste, seminari e rappresentazioni finali dei progetti;
- Approfondimento e condivisione dei risultati emergenti con testimoni privilegiati: attraverso focus group con i docenti impegnati nel progetto anche con lo scopo di rilevare i risultati raggiunti sia nelle classi che nella loro crescita professionale derivata dalla formazione e dall'esperienza realizzata;

Sono stati analizzati complessivamente più di 30 documenti (tra circolari, articoli, verbali, ecc.), effettuate più di 10 occasioni di osservazione, condotti 6 focus group, somministrati quasi 400 questionari, tra studenti ed insegnanti, nelle 6 scuole coinvolte nel progetto dall’Ufficio Scolastico Regionale. L’intero processo di analisi è durato 8 mesi secondo la seguente scansione:

	Nov.	Dic.	Gen.	Febb.	Mar.	Apr.	Mag.	Giu.
Ricerca di sfondo								
Interviste a testimoni privilegiati								
Somministrazione dei questionari								
Osservazione non partecipante								
Stesura Bilancio Sociale								


¹I dati sono stati raccolti attraverso un questionario standardizzato, costituito da una serie di domande chiuse (in cui vengono previste diverse modalità di risposta). In particolare sono stati predisposti due questionari uno per i docenti e l'altro per gli studenti. Alcune domande sono state inserite in entrambi i questionari per permettere il confronto dell'opinione degli insegnanti con quella dei ragazzi che hanno partecipato al progetto. Il questionario studenti è stato somministrato ad un campione di classi per un totale di 368 ragazzi. Partendo dalle scuole che hanno partecipato al progetto, le classi sono state selezionate rispettando la proporzione tra il numero di studenti partecipanti per singola scuola rispetto al numero totale di partecipanti e tenendo presente inoltre il ciclo di studi e la tipologia delle attività realizzate. Per quanto riguarda i docenti il questionario è stato somministrato a 55 insegnanti. I dati raccolti sono stati analizzati con il Software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Si è proceduto quindi nella prima fase alla costruzione di una matrice dei dati casi per variabili in cui sono state riportate, attraverso dei codici attribuiti ad ogni variabile e raccolti nel code book, le informazioni ottenute tramite il questionario. In un primo momento è stata effettuata una analisi monovariata, ossia è stata presa in considerazione una variabile alla volta con lo scopo di esaminare la distribuzione dei casi tra le diverse modalità di risposta. Successivamente è stata effettuata un'analisi bivariata per verificare le eventuali differenze nella distribuzione rispetto ad altre variabili. In particolare è stata posta l'attenzione soprattutto alle differenze riscontrabili rispetto al ciclo di studi (sia per gli studenti che per gli insegnanti) e, per quanto riguarda i docenti, rispetto al numero di anni di insegnamento.

Gli attori coinvolti nel progetto che hanno permesso la redazione del presente documento sono stati:

- gli insegnanti e i Dirigenti Scolastici delle scuole che hanno partecipato al progetto, per quanto riguarda le informazioni ottenute tramite i focus group e la somministrazione del questionario standardizzato;
- un campione di studenti dei sei Istituti Scolastici in cui è stato implementato il progetto, ai quali è stato somministrato un questionario standardizzato;
- i referenti dell’Ufficio Scolastico Regionale del Lazio
- l’equipe di lavoro di Forma Mentis Innovazione e Sviluppo, così composta:

- Dott. **Marco Manariti**: sociologo e dottore di ricerca in Sistemi Sociali, Organizzazione e Analisi delle Politiche Pubbliche, amministratore unico di Forma Mentis Innovazione e Sviluppo srl (società di ricerca sociale e formazione), e di Forma Mentis srl (società di selezione e formazione aziendale), Direttore dell’Associazione “Per Scuola Democratica” (Associazione che sostiene e promuove l’omonima rivista): è stato il responsabile scientifico e organizzativo dell’intero lavoro.

-Dott.ssa **Sonia Di Domenico**: laureata in Psicologia del lavoro indirizzo Formazione, comunicazione e innovazione nei contesti sociali e organizzativi; ha seguito l’intero iter del



progetto, in qualità di ricercatrice, conducendo parte dei focus group realizzati con i docenti, assistendo come osservatrice non partecipante alle giornate di formazione dei docenti e ad eventi e feste scolastiche, somministrando i questionari a studenti e docenti e, infine, collaborando alla stesura finale del presente Bilancio Sociale.

- Dott.ssa **Monica Nicolardi**: laureata in Lettere Moderne, ha seguito gran parte dell'iter progettuale, in qualità di ricercatrice, assistendo come osservatrice non partecipante alle giornate di formazione dei docenti e ad eventi e feste scolastiche, somministrando i questionari a studenti e docenti e, infine, collaborando alla stesura finale del presente Bilancio Sociale.

- Dott.ssa **Antonella Vendramin**: laureata in Sociologia indirizzo Organizzativo, Economico e del Lavoro; ha seguito la parte metodologica del progetto, in qualità di ricercatrice, costruendo le due versioni dei questionari, quella per gli studenti e quella per i docenti e analizzando i dati raccolti.

2. Background progettuale

Il Progetto “Sui banchi dell’Intercultura”, finanziato con il Fondo Europeo per l’Integrazione dei cittadini dei Paesi Terzi, ha la finalità strategica di promuovere l’integrazione in contesti territoriali con alta presenza di studenti immigrati, attraverso l’adozione di una prospettiva interculturale nei diversi aspetti che caratterizzano il fare scuola: insegnamento, curricoli, didattica, relazioni. Tale progetto è nato dalla Convenzione sottoscritta il 18/06/2010 dal MIUR, Direzione Generale per lo Studente, l’Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione con il Ministero dell’Interno, Direzione Centrale per le Politiche dell’Immigrazione e Asilo.

Una prima fase di attuazione dell’iniziativa ha visto il coinvolgimento di Istituzioni scolastiche di tre Regioni: Lazio, Piemonte e Veneto, con una consolidata esperienza di accoglienza di studenti con cittadinanza non italiana e la finalità di “assumere la diversità come paradigma dell’identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l’intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, di genere, di livello sociale, di storia scolastica)”.

L’Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, ha promosso la diffusione del progetto sollecitando le scuole all’adozione di una prospettiva interculturale ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture, per tutti gli alunni e a tutti i livelli. A tale scopo, sono state selezionate 6 Istituti Scolastici, nelle quali sono stati attivati progetti interculturali, con esiti valutabili e prodotti finali trasferibili. Nello specifico gli Istituti scolastici coinvolti nel progetto sono:

- Istituto Comprensivo “Daniele Manin”, Roma
- Istituto Comprensivo “Regina Margherita”, Roma
- 113° Circolo Didattico “Clementina Perone”, Roma
- Istituto Comprensivo “Via Ferdinando Santi, 65”, Roma
- 240° Circolo Didattico “Ladispoli 1”, Ladispoli
- Istituto Comprensivo Statale di Vicovaro, Vicovaro

Nella seconda fase di attuazione, è poi stato promosso il “Concorso Sui banchi dell’intercultura: documentazione di un percorso formativo o di un’esperienza che vedono corpo, musica e lingua come linguaggi universali ed interdisciplinari di indagine e ricerca”. Il concorso è stato aperto a tutti gli studenti delle scuole

primarie e secondarie di I Grado e degli istituti comprensivi della Regione Lazio, a cui è stata data la possibilità di concorrere in qualità di Istituti, gruppi classe, gruppi interclasse.

Obiettivo generale del progetto è quello di favorire l'integrazione degli studenti stranieri, promuovendo il dialogo e il confronto tra culture diverse. Le attività in cui sono coinvolti gli studenti sono mirate allo sviluppo di una maggiore consapevolezza riguardo al concetto di diversità, che porta un valore aggiunto alla costruzione dell'identità personale; sul fronte dei docenti e dell'Istituzione scolastica, invece, questo progetto rappresenta una opportunità per innovare le metodologie didattiche ed estenderle al collegio dei docenti di ogni scuola. Per favorire lo sviluppo di tali metodologie, i docenti hanno partecipato ad alcune giornate di formazione durante le quali sono stati avviati due differenti percorsi tematici incentrati, rispettivamente, sull'approccio metodologico – didattico della Globalità dei linguaggi e sulla documentazione generativa: il primo percorso è stato realizzato grazie alla collaborazione della Prof.ssa Stefania Guerra Lisi che ha messo a disposizione dei docenti la propria professionalità, esperienza e le proprie competenze in materia, come ideatrice del metodo. Il secondo percorso ha visto invece il coinvolgimento della Dott.ssa Raimonda Morani, referente per il Lazio dell'ANSAS (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica).

2.1 La formazione dei docenti

Il percorso formativo che ha coinvolto gli insegnanti delle scuole partecipanti al progetto, avviato intorno alla metà di dicembre 2010 e terminato a giugno 2011, è stato articolato in due micro – percorsi, tra loro paralleli: uno di tipo didattico – metodologico, in linea con la finalità generale del progetto di partire dai linguaggi e dalla comunicazione per acquisire conoscenze disciplinari e costruire competenze; uno di tipo procedurale, mirato a potenziare la capacità delle scuole di documentare in maniera sistematica le proprie attività al fine di individuare e diffondere all'esterno quelle che possono essere definite le “buone pratiche” di lavoro.

Nello specifico, il percorso didattico – metodologico ha visto il coinvolgimento della Dott.ssa Stefania Guerra Lisi, esperta della riabilitazione di handicappati sensoriali, motori e psichici e ideatrice del metodo della Globalità dei Linguaggi (GdL), su cui sono stati incentrati gli incontri.

La Globalità dei Linguaggi (GdL) è una disciplina formativa con finalità di ricerca, educazione, animazione, riabilitazione, terapia. L'oggetto specifico di tale disciplina è la comunicazione e l'espressione degli e tra gli esseri umani. L'espressione “Globalità dei linguaggi” significa apertura e disponibilità a tutte le possibilità comunicative ed espressive, verbali o non verbali, con una particolare attenzione ai linguaggi del corpo. Non si tratta di una disciplina da insegnare, ma di un modo di “essere” che usa una metodologia educativa e terapeutica; essa non fa riferimento solo alla capacità di rapportarsi e di ascoltare l'altro, ma anche alla capacità di rispettarlo nella sua complessità, nei suoi comportamenti e atteggiamenti che dipendono dal suo modo di essere e dall'ambiente in cui vive. Il concetto fondante di tale disciplina è il valore della vita, dal concepimento in poi, in qualunque condizione psicofisica, dal quale derivano altri concetti importanti tra cui:

- L' amore per la vita, che si manifesta con la meraviglia, la dedizione, la gratitudine.
- La diversità, l'originalità, l' arte, come manifestazioni insolite, singolari, eccezionali di potenziali umani.
- Il piacere, la bellezza come stati, esperienze, manifestazioni di



benessere della realtà umana e cosmica

- L'integrazione come sviluppo, crescita, compimento della persona e del gruppo umano genera un senso di appartenenza, di convivenza di tutti in condizione di parità e condivisione.

L' "Arte di vivere" è fondata su una innata conoscenza del corpo che ha inscritto in sé le leggi della crescita: tale arte è governata dal principio di piacere che si realizza nel compiacimento e nell'agire e porta all'accomodamento (che non è 'adattamento') e si esprime, in situazioni estreme, con tattiche di sopravvivenza tra cui le stereotipie, *i sensorismi*, le 'coreografie dell'utero'.

A tale proposito, assumono un ruolo rilevante le cosiddette **memorie del corpo**, in quanto il corpo è inteso come sostanza e identità primaria dell'uomo, fondamento della comunanza degli esseri umani tra loro e con l'universo.

Lo sviluppo, dall'inarticolato all'articolato, è una legge che regola la crescita organica, la *continuità* dell'evoluzione umana dalla vita prenatale alla morte. La modalità tipica dell'evoluzione è la *trans-formazione*, la *metamorfosi*, che si palesa nel passaggio ideale dal grembo materno al "grembo sociale". Quest'ultimo, infatti, viene considerato come il naturale prolungamento del grembo materno. La GdL, quindi, ha tra i suoi obiettivi fondamentali la predisposizione di tutti a svolgere questo ruolo, sviluppando le *competenze primarie* di cura di cui tutti siamo dotati per natura.

In questa prospettiva, diventa centrale il concetto di **integrazione**, inteso come accomodamento di ogni persona nel grembo sociale e di completezza raggiunta dal grembo sociale stesso. Altrettanto importante è la valorizzazione, e non la mera valutazione, dei potenziali umani nel rispetto della parità tra esseri umani.

Durante la lezione, la Dott.ssa Guerra Lisi ha suggerito ai docenti diverse modalità applicative derivanti dalla teoria della *Globalità dei Linguaggi*, sottolineando la continuità tra espressione ed arte: questa metodologia, infatti, ha tra i tanti obiettivi quello di stimolare sensi e linguaggi diversi attraverso delle proposte - gioco molto suggestive che coinvolgono, privilegiano e valorizzano il corpo. Vengono offerte delle "occasioni" per stimolare le abilità che i bambini hanno dentro come "potenziali umani". Nelle "situazioni stimolo" ogni bambino ha occasione di sperimentare se stesso, conoscersi e conoscere gli altri, riflettere, confrontarsi, comunicare ed esprimersi in tutti i linguaggi, avendo modo di trovare individualmente il linguaggio più consono alle proprie capacità espressive.

Dopo aver fatto una panoramica generale sulla sua teoria, la docente ha approfondito il tema degli archetipi umani, delineando una Mappa Corporea che mette in forma organica una serie di punti di "*memorie del corpo*" (**memorie ancestrali**), ossia di sensibilità particolari utili a descrivere i diversi stati psicosensoriali e motori. In tale Mappa Corporea, vengono rappresentate le diverse fasi della vita intrauterina, collegate ai comportamenti espressivi quotidiani, artistici e regressivi, partendo dalla metafora del "Viaggio dell'eroe", in cui il travaglio della nascita è considerato un modello con cui leggere la vita intera come una successione di vicende del *ri-uscire*, e come archetipo rintracciabile in molte espressioni umane, quotidiane e artistiche, dalla fiaba alle forme musicali.

Nell'affrontare la fase dell'estetica psicofisiologica, altra tappa della *Mappa Corporea*, la docente si è soffermata, in particolar modo, sulle nozioni di **emotono-fono simbolismo** e di **sinestesia**. In questa fase, infatti, si sviluppano i percorsi dal corpo al linguaggio, dallo schema corporeo al movimento (punto-linea-superficie), dal non verbale al verbale, dalle emozioni alla cognizione. L'emotono-fonosimbolismo riformula questa estetica: in questa teoria la sinestesia e le emozioni si trovano congiunte, alla radice, nelle emozioni che nel corpo prenatale

si imprimono ed si esprimono in modo intersensoriale. La sinestesia, fenomeno sensoriale/percettivo che indica una “contaminazione” dei sensi nella percezione, è intesa come potenziale umano primario che articola e fonda la vicarietà dei sensi, la globalità di tutti i linguaggi e della trasposizione dell’uno nell’altro.

In conclusione, possiamo affermare che la Globalità dei Linguaggi e le Memorie del Corpo indirizzano i docenti nell’aiutare i bambini a sentirsi al centro dell’attenzione e ad entrare in sintonia con gli altri, dimostrandosi un metodo che può essere utilizzato per eliminare le differenze, partendo dalla constatazione che siamo tutti uguali fin dalla nascita.

Gli incontri formativi in aula, in cui i docenti sono stati coinvolti in sessioni plenarie, sono stati affiancati da laboratori esperienziali, in cui la Dott.ssa Guerra Lisi, recandosi in ciascun Istituto coinvolto, ha sperimentato direttamente con alcuni gruppi di bambini la metodologia G.d.L. Proprio in merito a queste attività laboratoriali, è necessario sottolineare il grande entusiasmo con cui queste sono state accolte e il grande successo che esse hanno riscosso, tanto da parte degli studenti quanto da parte dei docenti, in particolare quelli di scuola primaria che hanno potuto constatare in prima persona la validità e l’efficacia del metodo. In occasione di questi laboratori, infatti, è stato possibile osservare come le attività proposte hanno coinvolto anche, forse soprattutto, quei bambini che presentavano difficoltà e disagi di diversa natura ed entità.

Il micro – percorso di tipo più squisitamente metodologico – procedurale, invece, è stato condotto dalla Dott.ssa Raimonda Morani referente per Anas (Agenzia per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica) ex Indire, la quale ha introdotto Gold, la piattaforma on-line attraverso la quale vengono raccolte le esperienze più innovative ed interessanti realizzate dalle scuole italiane di ogni ordine e grado; il suo scopo è quello di diffondere, a beneficio di tutti il patrimonio di “conoscenza didattica” prodotto dalle scuole, nonché idee e strumenti realizzati in determinate situazioni ma trasferibili in contesti diversi. Motto di GOLD è “Dalla scuola per la scuola”: gli insegnanti alle prese con un problema didattico possono trovare in essa un aiuto indispensabile. Consultando le banche dati regionali e nazionali di GOLD, non solo entrano in contatto con concrete situazioni simili alla loro, ma possono usufruire di strumenti collaudati per risolvere il loro specifico problema. Tutte le scuole italiane, statali o paritarie, possono inserire le loro esperienze nelle banche dati regionali, che fanno riferimento ai Nuclei Regionali dell’Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica (ex IRRE). I Nuclei Regionali assicurano la loro assistenza alle scuole sia nella fase di sviluppo dell’esperienza, sia nella fase della sua documentazione. Le esperienze inserite sono poi segnalate da ciascun Nucleo Regionale a una Commissione Nazionale, che le valuterà sulla base di criteri condivisi all’interno del gruppo di lavoro GOLD. Le migliori esperienze selezionate entrano a far parte dell’archivio nazionale delle buone pratiche. Oltre alla banca dati delle esperienze didattiche, GOLD mette a disposizione degli insegnanti materiali e strumenti per diffondere e facilitare la pratica della documentazione nella scuola, ad esempio un ambiente di formazione specifico all’interno della piattaforma FOR.

3. I progetti delle scuole del Lazio

Nel complesso i destinatari del progetto sono oltre 600 alunni, distribuiti tra scuola primaria e scuola secondaria di I° grado, i docenti e i dirigenti scolastici di sei Istituti dislocati sul territorio di Roma e provincia, selezionati principalmente per l’alta incidenza di studenti stranieri e per aver maturato una significativa esperienza pregressa in attività relative all’accoglienza e integrazione di culture diverse attraverso l’utilizzo di diversi tipi di linguaggio (corporeo, musicale, linguistico, ecc.)

3.1 Istituto Comprensivo “Daniele Manin”



Obiettivi

L'Istituto Comprensivo “Daniele Manin”, situato nel quartiere Esquilino di Roma a forte componente migratoria, è composto da tre plessi scolastici, due di scuola primaria e uno di scuola secondaria di I° grado, rispettivamente le scuole “F. Di Donato”, “A. Baccarini”, e la Scuola Media Statale. Obiettivo didattico di questo Istituto è quello di dare a ciascun ragazzo una forte e salda identità di appartenenza attraverso una prospettiva di “Life Long Learning”, che si estrinseca nel 1° Centro Territoriale Permanente “Nelson Mandela” per l'educazione degli adulti.

Per la sua collocazione territoriale, questo Istituto vanta una tradizione consolidata alla didattica interculturale, motivo per cui gli insegnanti coinvolti in questo progetto hanno deciso di non lavorare su una sola tematica, ma di raccogliere idee e progetti per singole classi. I progetti sviluppati, quindi, sono quattro:

- Rappresentazione teatrale “Elisir d’amore” di G. Donizetti (III A, plesso “F. Di Donato”)
- “Espressività gesti e musica nella classe interculturale” (III B, plesso “A. Baccarini”)
- “Passato e presente” (I C, II E, Scuola Media Statale)
- “Così i bambini raccontano il mondo” (IV B, plesso “F. Di Donato”)

3.1.1 Elisir d’amore – Capitolo II: il linguaggio teatrale come mediatore didattico per l’intercultura (III A, plesso “F. Di Donato”)



Obiettivi

Questo progetto è stato sviluppato utilizzando diversi tipi di linguaggio: il linguaggio musicale, quello corporeo e quello storico – geografico, ognuno dei quali si propone finalità specifiche. Il linguaggio musicale mira a potenziare la

capacità di attenzione e concentrazione mediante l’ascolto e ad esplorare le potenzialità della voce con lo scopo di esprimere le diverse emozioni attraverso le esperienze sonore. Il linguaggio corporeo viene utilizzato per sviluppare la capacità di lettura del movimento e per esplorare l’espressività e la gestualità del corpo, con l’obiettivo di drammatizzare in forma di mimo una storia d’amore. Infine, con il linguaggio storico - geografico si intendono individuare, collocare e ricostruire nel tempo e nello spazio aspetti e problemi della vita degli uomini. Tutti questi obiettivi confluiscono poi in un obiettivo più generale che è quello di favorire la socializzazione tra gli alunni, sviluppare nuovi canali comunicativi e acquisire e consolidare la propria identità e il proprio ruolo all’interno del gruppo.

Contenuti

Questo progetto costituisce la prosecuzione di un lavoro che la classe ha realizzato in collaborazione con il Teatro dell’Opera di Roma, con l’obiettivo di avvicinare gli studenti all’opera lirica. Il progetto della III A, si è sviluppato intorno all’opera teatrale *Elisir d’amore* di Gaetano Donizetti che è stata drammatizzata in forma di mimo e riletta in chiave preistorica, in considerazione del fatto che il programma didattico di storia delle classi terze prevede lo studio dell’uomo dalle origini. Da ciò le insegnanti hanno colto lo spunto per sviluppare un percorso di lavoro, che parte dall’idea del fuoco come elemento fondamentale per l’uomo e quindi per l’evoluzione, così come per la comunicazione e per il linguaggio. Il fuoco, però, viene inteso anche come simbolo di passione amorosa e questo ha portato a creare un parallelo con l’opera teatrale “*Elisir d’amore*”, ricontestualizzata nell’era preistorica.

Metodologie

La trama dell’opera lirica è stata raccontata alla classe, in forma semplificata, dalle insegnanti: sono stati poi gli studenti a discutere sulle modalità di rappresentazione e ricontestualizzazione preistorica, optando per la forma del mimo. Il progetto ha coinvolto i ragazzi in tutte le sue fasi di sviluppo, dalla realizzazione della scenografia e dei costumi, alla messa in scena finale.

3.1.2 Espressività gesti e musica nella classe interculturale (III B del nlesso A. Baccarini)



Obiettivi

Le attività relative a questo progetto mirano a costruire l’identità degli studenti e ad esprimerla attraverso un confronto positivo con l’altro, al fine di vivere insieme nel rispetto e nella ricchezza delle diversità culturali dei popoli. Il progetto ha coinvolto tutte le discipline oggetto di studio della classe e ognuna si è posta specifiche finalità. Per quanto riguarda l’ambito linguistico, gli obiettivi principali sono legati alla capacità di: distinguere la comunicazione verbale da quella non verbale; di conoscere la lingua dei segni; di leggere, ascoltare, analizzare, comprendere e scrivere miti e storie delle culture presenti nella classe; di realizzare fumetti; di approfondire la conoscenza delle diverse



parti del corpo, dei colori, delle espressioni del viso, nelle lingue delle varie culture analizzate; di definire e scrivere il regolamento del Gioco creato; di scrivere testi descrittivi sulle espressioni facciali e corporee; di scrivere racconti di esperienze legate all'espressività; di eseguire brevi interviste e prendere appunti. Dal punto di vista scientifico, invece, attraverso lo studio dell'arcobaleno, si è voluto perseguire l'obiettivo di acquisire una maggiore percezione di sé attraverso l'uso dei sensi, riflettendo anche sulla propria nascita e crescita in relazione alla comunicazione non verbale. Nell'ambito delle discipline artistiche, musicali e motorie, sono state pensate attività che consentissero di sviluppare una maggiore conoscenza e consapevolezza dell'espressività attraverso la prossemica, il segno grafico e pittorico, il simbolismo espressivo dei colori caldi e freddi, il proprio coordinamento psico – motorio, l'espressione musicale, riprodotta con il movimento, il segno e il colore. L'approfondimento di alcune tematiche inerenti le discipline antropologiche, ha puntato ad accrescere la conoscenza dell'altro, attraverso il confronto tra i diversi comportamenti culturali, garantendone il rispetto, la conoscenza e la comprensione dell'espressività e della gestualità nelle relazioni interpersonali; la riflessione sull'uso del tempo e dello spazio nella prossemica; la rappresentazione del Big Bang e di alcune forme della comunicazione primitive; la conoscenza e l'analisi delle bandiere dei Paesi rappresentati nella classe. Dal punto di vista logico – matematico, invece, si è puntato a costruire tabelle e forme geometriche, inventare problemi e risolvere situazioni problematiche; attraverso l'utilizzo delle tecnologie informatiche, inoltre, si è voluta acquisire una maggior padronanza nell'utilizzo del computer e delle sue componenti, con lo scopo ulteriore di navigare nella rete web e ricercare informazioni. Infine, lo studio della religione ha puntato alla riflessione sulla diversità culturale, analizzando la gestualità nelle diverse religioni.

Contenuti

Questo progetto ha preso le mosse da una riflessione sulle culture presenti nella classe: cinese, moldava, polacca, messicana, spagnola, italiana e inglese. Lavorando parallelamente in tutte le materie, è stato privilegiato il tema dell'espressività in tutte le sue manifestazioni. In una prima fase, i bambini hanno familiarizzato con il concetto di comunicazione verbale e non verbale raccogliendo parole ed espressioni ciascuno nella lingua della propria cultura di appartenenza, grazie anche all'aiuto delle famiglie. In un secondo momento, la classe è stata coinvolta nella realizzazione di tre giochi "Memory", ognuno con una tematica specifica: il memory dei colori, il memory delle espressioni, il memory delle parti del corpo. I bambini hanno quindi, realizzato le carte che compongono il gioco disegnandole, colorandole e traducendole in tutte le lingue presenti nella classe. Questi giochi sono stati creati per essere utilizzati dai bambini stessi in classe, così da imparare le lingue dei propri compagni.

Metodologie

Le insegnanti hanno aiutato gli alunni a compiere delle ricerche, sia sui libri che mediante il computer, sugli argomenti oggetto di studio, nelle differenti materie interessate dal progetto. Le informazioni raccolte sono state riassunte e rielaborate in forma schematica, costituendo la base dei successivi progetti da realizzare in gruppo. Ad esempio per quanto riguarda il gioco Memory i bambini hanno realizzato da soli le carte da gioco, ritagliandole e colorandole a mano, la quali poi sono state plastificate con l'aiuto delle insegnanti. E ancora i bambini hanno provato ad esprimere attraverso il volto, emozioni contrapposte, come la gioia e la tristezza, la rabbia e la paura, la noia e la sorpresa, ad ognuna delle quali è stato associato un colore diverso: ogni espressione è poi stata fotografata e tutte le foto sono state raccolte in due grossi libri di cartone realizzati dai bambini stessi.

3.1.3 Passato e presente (I C, II E, Scuola Media Statale)



Obiettivi

Obiettivo generale del progetto è quello di favorire il dialogo, nonché il confronto tra i ragazzi delle due classi della scuola media e i residenti nel quartiere Esquilino di Roma, esprimendo attraverso la musica e l'arte il concetto di diversità. Lo scopo di questa attività di gruppo è quello di osservare e decodificare i segni della realtà in cui si vive, sviluppando la capacità di analisi, sintesi e valutazione di fatti e avvenimenti storici nel loro rapporto causa-effetto; comprendere l'integrazione tra culture diverse e valutare obiettivamente la specificità di ognuna; sviluppare e potenziare la consapevolezza della singolarità di ciascuno nonché la capacità di sentirsi parte di un mondo comune; sviluppare la tolleranza per la diversità e il rispetto per culture diverse dalla propria. I ragazzi hanno quindi approfondito la propria curiosità nei confronti della realtà circostante, osservando con particolare attenzione i colori e i suoni e la loro incidenza sull'alfabeto della forma (punto, virgola, linea, figure geometriche semplici quali triangolo, quadrato e cerchio); hanno incrementato il proprio bagaglio di conoscenze riguardo al concetto di colore, della forma e del ritmo, analizzandone l'impatto espressivo, sviluppando la capacità di creare analogie e associazioni di concetto e forme.

Contenuti

Questo progetto nasce con l'intento di voler approfondire il concetto di diversità culturale, in una scuola che già vive quotidianamente il confronto con identità culturali eterogenee e multietniche. Si compone di due fasi: in una prima fase i ragazzi hanno menzionato e rappresentato tutti i monumenti presenti nel quartiere romano, raccontando, attraverso un linguaggio astratto e figurativo, la storia del quartiere, realizzando una sorta di book fotografico contenente immagini e fotografie dei vari monumenti storici, tra cui ad esempio i trofei di Mario o il discobolo di Mirone. Nella seconda fase invece i ragazzi hanno osservato il ritmo di vita quotidiano del quartiere Esquilino di Roma, annotando il numero e la tipologia degli esercizi commerciali non italiani presenti; elencando i rumori e i suoni che odono camminando per la strada; registrando gli odori e profumi che colpiscono l'olfatto al mattino, all'ora di pranzo e di cena; catalogando gli oggetti particolari che osservano e che catturano la loro attenzione; si raccolgono informazioni sulle trasformazioni e cambiamenti verificatisi nel quartiere, mediante il reperimento di foto e immagini su presente e passato. Dopo l'osservazione diretta di quanto detto, si passa poi alla fase di rielaborazione dei dati, mettendo per iscritto quanto documentato attraverso la stesura di relazioni, riassunti, racconti, descrizioni. Le informazioni raccolte permettono di analizzare in maniera più approfondita il fenomeno dell'immigrazione che ha colpito il quartiere Esquilino e gli effetti che esso ha prodotto sui residenti originari della zona romana. Gli studenti, infine hanno elaborato un breve questionario contenente domande sul cibo, sui gusti musicali, sulla



conoscenza o meno della storia italiana che poi è stato somministrato ai proprietari stranieri degli esercizi commerciali presenti nel quartiere: i dati emersi dall'analisi dei questionari hanno poi permesso agli studenti di valutare il grado di integrazione delle etnie presenti sul territorio con la gente locale, nonché di analizzare le cause economiche, sociali e politiche alla base del fenomeno dell'immigrazione. Questa attività di analisi e valutazione compiuta dai ragazzi della scuola media ha permesso loro di trarre delle conclusioni di carattere generale sulla qualità della vita nel quartiere Esquilino di Roma. Le due fasi del progetto sono state poi filmate dai ragazzi, permettendo loro di acquisire padronanza con tutti gli strumenti multimediali.

Metodologie

Nell'ambito di questo progetto i ragazzi hanno familiarizzato con i concetti di colore, forma e suono, riconoscendone il valore simbolico, psicologico e analizzandone le sensazioni prodotte, nonché la loro interrelazione con gli altri linguaggi espressivi. Attraverso la musica, ad esempio, sono giunti ad associare un colore ad un particolare strumento musicale e hanno interpretato la realtà in maniera più creativa, arrivando anche a conoscere meglio sé stessi. A tale scopo sono state studiate e analizzate anche alcune opere di Kandiskij, Klee, Van Gogh, Matisse e Chagal.

3.1.4 “Le danze raccontano il mondo” (IV B, plesso “F. Di Donato”)

Obiettivi

La finalità generale del progetto è quella di favorire la collaborazione tra gli alunni della classe e sviluppare la loro capacità di apprendimento in contesti relazionali positivi, potenziando in essi la capacità di memorizzazione e migliorandone la coordinazione spazio-temporale. Nella classe IV B sono presenti ben 9 bambini stranieri su 19 alunni in totale, provenienti da 6 nazioni differenti: Cina, Bangladesh, Ecuador, Filippine, Haiti, Polonia. Per questo motivo si è scelto di attuare un confronto tra le diverse culture della classe, permettendo ai bambini di apprendere informazioni sulla storia e la cultura di altri Paesi attraverso la globalità dei linguaggi. L'attività didattico - laboratoriale inerente il progetto Sui banchi dell'intercultura prende le mosse dall'utilizzo dei linguaggi del corpo, tra cui la danza e la musica, il cui obiettivo principale è quello di far acquisire agli alunni la consapevolezza del fatto che si tratta di forme espressive comuni a tutte le culture, siano esse italiane o straniere: a questo scopo sono stati sfruttati i codici comunicativi propri del linguaggio del corpo attraverso il quale sono state riprodotte le danze popolari appartenenti ai differenti Paesi; nell'attività laboratoriale sono stati coinvolti anche i genitori per raccogliere la loro testimonianza riguardo i canti e le danze della loro infanzia. Infine è stato presentato ai bambini il tema della nascita e del concepimento, con lo scopo di approfondire le loro conoscenze relative all'origine e all'evoluzione della vita dell'uomo.

Contenuti

Il progetto si articola principalmente in due filoni di attività, rispettivamente quelli della musica e della danza. Per quanto riguarda la danza, il percorso si è sviluppato partendo da un approfondimento, sia pure sommario, relativo alla storia della danza. Sono state avviate, dunque, delle ricerche dalle quali sono emerse le antiche origini della danza, che risalgono addirittura all'epoca del Paleolitico e la sua funzione primariamente comunicativa. I bambini, infatti, hanno svolto una serie di attività preliminari volte a contestualizzare e comprendere la funzione delle danze

scelte: la localizzazione sulla carta geografica del territorio interessato, ricerche relative ad usi e costumi del popolo in questione, produzione di testi e disegni relativi alle nuove conoscenze acquisite. In particolare, le danze scelte per questo progetto, una per ogni nazionalità presente nella classe, sono tutte danze popolari e si connotano come danze di corteggiamento e si eseguono principalmente in cerchio. Prendendo spunto dal tema del corteggiamento, le insegnanti hanno ritenuto opportuno integrare il progetto iniziale con un percorso “individuale” sulla propria nascita, coinvolgendo i genitori dei bambini nel racconto del loro incontro e del corteggiamento, per giungere al tema dell’unione uomo – donna, attraverso il testo “La favola delle favole: il corpo racconta...il viaggio dell’eroe” di Stefania Guerra Lisi. La scelta di inserire queste tematiche nel percorso didattico, è stata dettata dalla necessità, rilevata dalle docenti, di collocare l’atto sessuale in una cornice naturale e di restituire alla sessualità una dimensione affettiva che è lasciata sempre più ai margini. Con questa finalità, dunque, è stato richiesto agli alunni di raccontare con vignette e didascalie la propria nascita.

Parallelamente alla conoscenza delle danze popolari scelte, è stato poi sviluppato un percorso interdisciplinare, volto alla conoscenza del Paese da ciascuna di esse rappresentato, realizzato attraverso ricerche individuali e collettive, interviste ai genitori e/o mediatori culturali e un’uscita tematica in Piazza Vittorio per visitare il mercato. Dei Paesi presi in considerazione, sono stati analizzati l’ambiente fisico e l’ambiente antropologico e, le informazioni acquisite, hanno contribuito alla costruzione di alcune schede conoscitive e al testo dell’intervista, rivolta a genitori e mediatori culturali, corredata dalle immagini più significative.

I prodotti finali del progetto, così articolato, sono dunque diversi. Dalla ricerca delle informazioni sui Paesi di loro interesse, i bambini hanno realizzato un grande planisfero su cui hanno evidenziato di volta in volta il Paese che la danza proposta rappresenta e dei grandi pannelli con gli elementi caratterizzanti di ogni Paese. Dall’approfondimento sulle origini e la storia della danza e sulla sua funzione comunicativa, con particolare attenzione a quella del corteggiamento, è stato realizzato un unico libro diviso in quattro parti: nella prima, attraverso brevi testi e illustrazioni viene ripercorsa la storia della danza, mentre nella seconda è stata raccolta tutta la documentazione sulla storia della nascita dell’uomo e delle prime forme di comunicazione. Nella terza e nella quarta parte, infine, sono state inserite rispettivamente le schede relative ad ogni danza e gli elaborati scaturiti dagli approfondimenti geografici e culturali relativi ad ogni Paese. Tutto questo materiale, inoltre, è corredata da una documentazione fotografica e dalla realizzazione di uno spettacolo finale.

Metodologie

Per realizzare questo progetto le insegnanti coinvolte hanno adottato un metodo di lavoro scientifico già sperimentato con la classe, articolato nelle tre tappe fondamentali della problematizzazione, formulazione delle ipotesi e verifica, concedendo ampio spazio al lavoro di gruppo. Per la realizzazione delle danze è stata necessaria la collaborazione di alcuni esperti dell’associazione CEMEA che hanno fornito un supporto linguistico indispensabile per la traduzione nella lingua italiana dei testi delle canzoni e delle parole straniere presenti nelle danze popolari riprodotte. Invece per la realizzazione delle interviste è stata richiesta la partecipazione dei genitori degli alunni stranieri. Fondamentale per la realizzazione del progetto è stato poi l’intervento della Professoressa Stefania Guerra Lisi soprattutto ai fini della presentazione ai bambini del tema della nascita ed evoluzione dell’uomo, la cui esperienza e professionalità ha facilitato il compito delle insegnanti nell’espone ai bambini un argomento così complesso. Infine l’attività laboratoriale ha previsto la produzione di un DVD contenente la registrazione delle danze popolari riprodotte dagli alunni della classe IV B.

3.2 Istituto Comprensivo “Regina Margherita”



L'Istituto Comprensivo “Regina Margherita” situato nel quartiere Trastevere di Roma, è stato la prima scuola pubblica costruita nella capitale dopo l'Unità d'Italia e portata a termine nel 1888, anno in cui la Regina Margherita in persona l'ha inaugurata, dandole il proprio nome. L'istituto è costituito da due plessi scolastici, il plesso Badini con la scuola primaria e il plesso di via Madonna dell'Orto comprendente la

scuola primaria e quella secondaria di 1° grado. L'istituto vanta anche la presenza di un'orchestra composta da 65 elementi scelti tra gli studenti delle diverse classi della Scuola Secondaria di 1° grado che frequentano L'indirizzo musicale che prevede l'insegnamento del pianoforte, del sassofono, del violino e del flauto traverso. Inoltre con le classi quinte della scuola primaria dei due plessi ogni anno viene costituito un coro formato quest'anno da 103 elementi.

L'Istituto scolastico, pur essendo situato nel centro di Roma è frequentato da numerosi studenti stranieri figli di immigrati provenienti da Cina, Sud-Est asiatico e sud America per cui molte delle attività svolte dalla scuola sono finalizzate all'integrazione sia delle minoranze etniche che delle disabilità. Per tanto la proposta di partecipare al progetto “Sui banchi dell'intercultura” è stata accolta positivamente sia dagli insegnanti che dagli studenti coinvolti nelle attività progettuali.

Il progetto messo insieme da coro e orchestra si intitola Si canta e si suona – Sui banchi dell'intercultura, a cui hanno partecipato le classi VA e VB del plesso Badini e VA, VB e VC del plesso Regina Margherita, nonché l'intera Orchestra.

3.2.1 Si canta e si suona – Tra i banchi dell'intercultura



Obiettivi

Data la peculiarità dell'Istituto scolastico, l'idea di realizzare un progetto musicale da inserire all'interno del progetto globale Sui banchi dell'intercultura è apparsa più che congrua. L'obiettivo di questo progetto è quello di potenziare

l’attività artistica e musicale della scuola, dal momento che la musica costituisce il mezzo più efficace per integrare e valorizzare gli alunni che si trovano in una situazione di svantaggio, permettendo a tutti di costruire la propria identità e ad apprezzare e rispettare gli altri. Gli alunni che partecipano al progetto sono più consapevoli del fatto che lo studio individuale di uno strumento musicale ha la finalità comune di suonare all’interno dell’orchestra, attraverso l’utilizzo di un metodo di lavoro autonomo che li aiuti a coltivare e potenziare i propri interessi e attitudini. In questo modo i ragazzi diventano più sensibili al tema della socializzazione, mettendo a disposizione degli altri le proprie capacità artistiche e creative: i ragazzi, attraverso la musica, imparano a conoscersi e ad apprezzarsi e a comprendere che le diversità culturali sono una fonte di arricchimento personale e non un fattore di discriminazione.

Contenuti

Il progetto si articola in due fasi di lavoro: nella prima fase viene organizzato il piano di lavoro, con la scelta dei brani musicali da parte dei docenti; la seconda fase invece è dedicata allo studio individuale dei pezzi da eseguire durante il concerto finale. La scelta dei brani musicali è stata tutt’altro che semplice per l’intenzione di preferire quei brani che fossero rappresentativi delle differenti culture presenti nelle classi e nell’orchestra: peruviana, ecuadoriana, messicana, venezuelana, cinese, filippina, giapponese. I brani musicali sono stati quindi arrangiati dagli insegnanti di strumento, operazione complessa anche questa, in quanto bisogna adattare la musica ai diversi strumenti. Lo scopo di questa attività è quello di permettere ai ragazzi che ascoltano un brano di riconoscere la cultura a cui esso è riconducibile. Il programma del concerto prevede la riproduzione da parte dell’orchestra di sei brani, dei quali uno è tipico della cultura asiatica, uno della cultura sudamericana, uno della cultura africana e uno di quella dell’Europa dell’est; per quanto riguarda invece la cultura italiana i brani scelti sono Tu vo’ fa’ l’americano di Carosone e Mamma mia dammi cento lire, legati il primo all’imitazione di una cultura, quella americana, che nel secondo dopoguerra era sentita come vincente, il secondo al tema dell’emigrazione italiana all’estero. Di questi brani alcuni sono suonati solo dall’orchestra mentre altri prevedono anche la partecipazione del coro.

Metodologie

La realizzazione del progetto ha impegnato allo stesso modo studenti e insegnanti nelle diverse fasi di progettazione ed esecuzione. Si è partiti dalla scelta dei brani, poi si è passati al lavoro di trascrizione e arrangiamento delle musiche e all’adattamento dei testi, per poi giungere all’esecuzione dei pezzi; quest’ultima fase ha impegnato i ragazzi in continue prove svoltesi sia per sezione, sia con l’orchestra al completo, dirette da un insegnante di strumento coadiuvato da altri insegnanti che controllano le singole sezioni. È poi stato previsto l’utilizzo di strumenti multimediali per la registrazione audiovisiva sia delle singole fasi di realizzazione del percorso di lavoro sia dell’evento finale per lasciarne testimonianza e diffonderne i contenuti a chi non vi ha preso parte.

3.3 113° Circolo Didattico “Clementina Perone”

Il 113° Circolo didattico “Clementina Perone” sorge nel quartiere romano Aurelio Boccea, un quartiere che nel corso degli anni ha subito un’importante evoluzione in termini di popolazione, accogliendo diverse etnie



provenienti da differenti parti d'Europa e del mondo. Questo fenomeno migratorio ha riversato i suoi effetti anche sulla popolazione scolastica che registra un alto tasso di studenti stranieri. Il circolo didattico si compone di una scuola per l'infanzia e una scuola per l'istruzione primaria.

Le classi della scuola primaria che hanno preso parte al progetto Sui banchi dell'intercultura sono 5, le quali hanno dato vita a tre progetti differenti:

- I B e I D: Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare di L. Sepulveda
- III B e III C: Le cosmogonie e Il gioco delle carte dei miti
- V B: A riveder le stelle

3.3.1 Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare di L. Sepulveda (I B e I D Scuola Primaria)



Obiettivi

Scopo principale del progetto è quello di favorire la collaborazione tra i bambini in una realtà scolastica profondamente multietnica, sviluppando in essi un forte senso di responsabilità e accettazione dell'altro che li porti a superare i pregiudizi culturali assai diffusi nel mondo odierno.

La realizzazione di questa attività mira a stimolare la creatività e la fiducia di ogni bambino nelle proprie capacità, mettendole a disposizione e integrandole con quelle del gruppo classe. Fondamentale è il rispetto delle idee altrui al fine di evitare situazioni di disagio psicologico, affettivo, sociale che possano poi condizionare l'iter scolastico futuro.

Contenuti

Le classi prime hanno scelto di lavorare sul testo dello scrittore cileno Luis Sepulveda, intitolato Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare. Si è partiti dalla lettura del testo con l'ausilio delle insegnanti, immaginando un viaggio virtuale attraverso i vari capitoli del libro, da ognuno dei quali è stata tirata fuori una tematica interculturale. I bambini realizzano poi dei disegni su quelle che ritengono le scene più rilevanti dell'intero racconto: tutti i

disegni sono stati poi raccolti in un unico cartellone che poi ha dato vita ad un gioco da tavolo, simile al “Gioco dell’oca” attraverso il quale i bambini possono ripercorrere la storia letta in classe. Ogni tappa del gioco rimanda a una tematica evidenziata nel libro: quella della migrazione, quella della nascita in terra straniera, quella della differenza di genere o ancora quella della cura dell’infanzia. Si passa poi alla definizione delle regole del gioco raccolte in un libricino tradotto in tutte le lingue presenti nella classe, dove viene spiegato il procedimento, le domande le risposte, e come si acquisisce il punteggio. Bisogna sottolineare il fatto che nelle diverse fasi di lavoro si è dato ampio spazio al concetto di diversità in tutte le sue accezioni.

Metodologie

La prima fase è stata quella di suddividere le classi in gruppi più piccoli di alunni: ogni gruppo ha poi iniziato, col supporto delle insegnanti, la lettura del libro, procedendo di pari passo con gli altri gruppi nella lettura dei capitoli. A questo primo step è seguito quello pratico che ha visto i bambini impegnati nell’attività di disegno rappresentando le varie scene del libro. Si è poi proceduto alla realizzazione del gioco vero e proprio, un fac-simile del Gioco dell’oca, allegando insieme i vari disegni che costituiscono le varie caselle del gioco, ognuna delle quali riporta le indicazioni in italiano, inglese, cinese, filippino, rumeno, spagnolo e arabo, con lo scopo attribuire maggior valore alle diverse lingue presenti nelle classi. È stato poi redatto un libricino contenente le istruzioni per giocare. Questo lavoro ha avuto la finalità principale di potenziare le capacità espressive, comunicative e creative degli alunni.

3.3.2 Le cosmogonie e Il gioco delle carte dei miti (III B e III C Scuola Primaria)



Obiettivi

Il progetto ha la finalità principale di potenziare la memoria storica nei bambini, favorendo l’incontro con altre culture e differenti interpretazioni della realtà. Attraverso il processo di ricerca delle fonti si vuole stimolare la curiosità dei bambini verso il passato e verso quelli che sono stati i nostri antenati, percorrendo poi un viaggio

virtuale a ritroso nel tempo alla scoperta dell’origine dei quattro elementi che hanno permesso la vita sulla Terra: aria, acqua, terra e fuoco. Tema di fondo di questo progetto è quindi quello di lavorare sull’origine del mondo e sul concetto di mito, che ha poi dato il titolo al progetto globale realizzato dalla scuola.

Contenuti

Le classi terze, nell’ambito dell’attività didattica, hanno prima compiuto delle ricerche sui libri e su internet e successivamente, sulla base del materiale raccolto, hanno messo a confronto le teorie emerse sulla nascita del mondo, quella relativa alla visione scientifica e quella inerente la visione religiosa del mondo stesso, concentrando l’attenzione anche sui vari miti a cui sono legati i differenti popoli. Sul piano della religione si è partiti dalla lettura del capitolo sulla Genesi della Bibbia; sul piano della scienza, invece, si è partiti



dal concetto di caos universale, passando per lo studio delle varie ere geologiche, fino a giungere alla nascita e all'evoluzione della specie umana, dalla scimmia all'uomo moderno. Sono poi stati realizzati dei disegni aventi per oggetto i diversi miti cosmogonici, che hanno poi dato vita alle carte da gioco, ognuna della quali è corredata di una parte scritta contenente le regole del gioco stesso: un lato della carta contiene il disegno del mito, mentre sull'altro è riportata una didascalia esplicativa tradotta in tutte le lingue presenti nella classe. Questo lavoro di ricerca e laboratorio è servito a rafforzare il filo conduttore interculturale e multiculturale che è alla base del progetto stesso "Sui banchi dell'intercultura".

Metodologie

L'attività di realizzazione del progetto ha previsto diverse fasi di lavoro: in una prima fase le insegnanti hanno raccontato ai bambini una serie di storie tratte dalla mitologia, supportate dal mediatore culturale che ha facilitato la comprensione dei testi ai bambini stranieri. La fase successiva è stata caratterizzata da una serie di attività di ricerca e di laboratorio pratico, con una serie di percorsi creativi utili ai bambini per la rappresentazione delle storie ascoltate. In questo modo i bambini sono venuti a conoscenza dell'esistenza di mondi magici, popolati da mostri, dei, re e regine, eroi, che diverranno i protagonisti dei loro disegni e dei loro giochi.

3.3.3 A riveder le stelle (V B Scuola Primaria)



Obiettivi

Il progetto realizzato dalla classe V B ha lo scopo far conoscere ai ragazzi la geografia attraverso un metodo didattico vivace e articolato, sul piano interdisciplinare: attraverso lo studio della materia i ragazzi hanno attuato un confronto tra i differenti modi di leggere il cielo diffusi nella

mitologie dei diversi paesi, realizzando anche un confronto culturale attraverso uno scambio di informazioni. È stato dato ampio spazio alla creatività degli alunni, ognuno dei quali ha messo in pratica le proprie attitudini e competenze, realizzando prodotti di gran lunga superiori al quelle che erano le aspettative iniziali.

Contenuti

La messa a punto del progetto ha previsto il coinvolgimento di più materie scolastiche, come geografia, scienze, religione, matematica, arte e immagine. I ragazzi hanno lavorato insieme condividendo gli obiettivi di progettazione e realizzazione del prodotto finale. Nella prima fase sono state loro date indicazioni di carattere generale su come reperire i materiali utili all'approfondimento del percorso didattico, dando loro una formazione di base in ambito di sitografia e bibliografia. Si è passati poi allo sviluppo delle attività didattiche programmate: sono state individuate le varie costellazioni, anche quelle più recenti scoperte dagli astronomi moderni, è stata calcolata la magnitudine delle stelle, cui è seguita l'esposizione dei diversi miti relativi alle varie costellazioni. La fase successiva

ha previsto l’individuazione dei punti di riferimento della sfera celeste e le principali costellazioni visibili in cielo nelle diverse stagioni e nei differenti emisferi della Terra fino ad arrivare alla costruzione di un sestante e poi di un astrolabio, per la cui realizzazione è stato redatto un elenco di istruzioni da seguire, scritto nelle diverse lingue presenti nella classe. Nella fase finale i bambini sono stati portati nella Pineta Sacchetti per osservare realmente le stelle.

A questo progetto si ricollegano poi una serie di altre attività, inizialmente non previste ma dovute all’iniziativa dei bambini: ad esempio una bimba molto brava nel disegno, riprendendo il tema delle stelle, ha riprodotto La notte stellata di Van Gogh, sul cui disegno è stato realizzato un puzzle, e Notte stellata di Munch.

Un altro bambino, di origini moldave, ha invece compiuto una ricerca sul tema delle stelle in ambito letterario e ha riproposto alcune poesie di poeti italiani tra cui L’imbrunire di Pascoli, Stelle senza nome di Rodari, Stelle di Ungaretti e X Agosto di Pascoli.

Un bambino che ama molto la cucina, invece, ha effettuato una ricerca sulle ricette che sono legate al tema delle stelle, coinvolgendo anche altri bimbi nella sua iniziativa.

Tutti questi percorsi hanno la finalità comune di introdurre e approfondire il tema della multiculturalità.

Metodologie

Le insegnanti hanno avvicinato gli alunni alla scoperta del cielo attraverso una serie di attività pratiche: si è partiti dalla lettura fantastica del cielo secondo la mitologia dei diversi paesi, fino ad arrivare ad analizzare i metodi usati dagli antichi astronomi per la costruzione e la lettura delle mappe stellari. È stato messo in atto un percorso di scoperta che ha toccato i seguenti argomenti: costellazioni e immaginazione, costellazioni e mitologia, i miti dell’Orsa Maggiore, le coordinate geografiche, l’altezza della stella polare sull’orizzonte, i nomi delle stelle e le mappe stellari, come trovare la direzione N-S osservando l’ombra. Si è poi lasciato ampio spazio alla creatività degli alunni che hanno dimostrato di possedere una fantasia e una voglia di fare che ha sorpreso ampiamente, realizzando anche lavori non previsti dal progetto.

3.4 Istituto Comprensivo “Via Ferdinando Santi,65”



L’Istituto Comprensivo di via Ferdinando Santi, 65 di Roma è composto da una scuola per l’infanzia, una scuola primaria comprendente oltre al plesso di via Santi anche i plessi “Calvino” e “Filzi”, e la scuola secondaria di I° grado, comprendente il plesso di via Santi e quello di via Scalarini. La scuola primaria di via Santi registra un alto tasso di bambini stranieri, oltre alla presenza di alcuni bambini disabili, per cui ha mostrato da sempre un’attenzione particolare

verso il tema dell’intercultura, come testimoniano anche i programmi didattici approvati ogni anno dal consiglio didattico e la partecipazione annuale di diverse classi a vari concorsi aventi per tema quello dello scambio culturale tra bambini provenienti da diverse parti del mondo.



Per quanto riguarda il progetto Sui banchi dell'intercultura le classi che vi hanno aderito sono in tutto cinque, ovvero la II A, la II B, la II C, la IV D e la V D, e hanno scelto di parteciparvi presentando un unico progetto dal titolo La letteratura dell'infanzia come mediatore didattico dell'interculturalità.

3.4.1 La letteratura dell'infanzia come mediatore didattico dell'interculturalità (II A, II B, II C, IV D, V D Scuola primaria "Via Ferdinando Santi 65")



Obiettivi

Obiettivo primario del progetto è portare gli alunni ad “accogliere la diversità attraverso i valori del rispetto e della tolleranza”. Per raggiungere tale obiettivo si è scelto di utilizzare lo strumento della riscrittura di fiabe universali nella cui trama interagiscono personaggi che collaborano tra loro nell'affrontare il triste tema dell'emarginazione e l'eterna lotta tra essere ed apparire. Si parte dal presupposto che la diversità è la cosa che accomuna un po' tutti: siamo tutti diversi e quindi tutti unici. Da ciò scaturisce la consapevolezza di considerare la diversità come un elemento speciale e non come un fattore di discriminazione: si è chiesto infatti ad ogni

bambino di individuare la propria diversità e quella dei compagni, utilizzandola come strumento da porre al servizio degli altri.

Contenuti

Il progetto prevede un lavoro interdisciplinare che si sviluppa attraverso una riscrittura di alcune fiabe universali, rivisitate dai bambini che hanno inserito al loro interno elementi valoriali quali la fiducia nell'altro, la cultura del lavoro, della cooperazione e della multiculturalità. Alla base del progetto vi è l'incontro tenutosi nella Biblioteca “Vaccheria Nardi” con l'autrice della fiaba “Hansel, Gretel e Momo”, la dottoressa Califfi, la quale ha riscritto la favola di Hansel e Gretel in chiave moderna inserendovi anche il personaggio fantastico Momo. I bambini, prendendo come spunto questa favola, hanno deciso di scrivere anche loro delle fiabe simili che hanno come protagonisti personaggi particolari, per così dire “diversi”. Sono stati formati due gruppi che hanno dato vita a due fiabe diverse partendo da altrettante fiabe originarie:

- Il brutto anatroccolo di H C Andersen con l'introduzione di: il gabbiano Jonathan, il cavallo alato con la sua perla magica, la sirenetta e il pesciolino Nemo (classi II A e IV D)
 - Il gobbo di Notre Dame, ispirato all'opera di V Hugo con l'introduzione di: Belle e la bestia, lo specchio magico (classi II B, II C e V D).
- Da queste due fiabe riscritte dai bambini è stato tratto il materiale necessario alla costruzione di un puzzle e di un gioco con le carte chiamato Memory, entrambi incentrati sui personaggi delle fiabe stesse.

Metodologie

Una prima fase del progetto ha visto la suddivisione delle cinque classi in due gruppi omogenei, ognuno dei quali composto da una classe più grande e una più piccola. In questa fase i bambini divisi nei due sottogruppi hanno riletto, rivalutato, ricercato diverse fiabe, hanno individuato dei personaggi e hanno riscritto ulteriori fiabe basandosi soltanto sulle caratteristiche fondamentali dei personaggi: naturalmente i personaggi che hanno individuato come protagonisti delle proprie

fiabe sono personaggi “diversi”, caratterizzati da un particolare del proprio aspetto fisico che è insolito nella fisionomia normale di un animale o essere umano che sia. Nella seconda fase si è passati alla stesura delle nuove fiabe, mentre la terza fase ha visto i bambini impegnati nella realizzazione di cartelloni rappresentanti i diversi personaggi fiabeschi protagonisti delle loro fiabe. L’ultima fase del progetto ha previsto invece la digitazione al computer dei testi delle fiabe e la scannerizzazione dei disegni realizzati dai bambini. Tutte le fasi del progetto sono documentate con foto e riprese filmiche che saranno trasformate in file a supporto dei prodotti finali.

3.5 240° Circolo Didattico “Ladispoli I”



Il Circolo didattico “Ladispoli 1” lavora da molti anni sui temi legati all’intercultura, tanto da aver sviluppato un vero e proprio modello denominato “Modello interculturale Ladispoli 1”. Tale modello si fonda sulla sinergia di alcuni elementi essenziali, ognuno dei quali racchiude un universo di significati e di rappresentazioni:

- la diversità culturale costituisce una ricchezza educativa e didattica
- l’accoglienza dell’altro attraverso il dialogo e lo scambio
- l’apertura della scuola ai genitori, ai mediatori, alle associazioni e alle comunità
- la centralità della relazione umana, partendo dall’attenzione alla persona
- la visione interdisciplinare del saper, valorizzando tutte le discipline
- la priorità dell’insegnamento della lingua e della cultura italiana e delle lingue dei paesi presenti nel circolo (corsi di romeno, arabo, polacco e spagnolo; notiziari per le famiglie)
- una nuova organizzazione scolastica potenziando i settori dell’intercultura e del sostegno psico – pedagogico, nonché dipartimenti disciplinari e la realizzazione di attività laboratoriali
- la formazione e l’aggiornamento del personale docente, anche per trovare nuovi stimoli e motivazione al lavoro

In particolare, proprio quest’ultimo punto è stato lo stimolo che ha spinto il Circolo a partecipare al progetto. I docenti, infatti, hanno accolto con entusiasmo questo progetto, proprio perché per loro ha rappresentato un’opportunità per rinnovare la propria didattica. Sebbene abbiano partecipato al progetto solo alcune classi e alcuni docenti, infatti, le nuove modalità di lavoro sviluppate sono state riportate a tutte le insegnanti del Circolo.

Il progetto, quindi, vede coinvolte quattro classi di scuola primaria che sono partite da una matrice comune, ossia la scelta di una tematica, per poi sviluppare ognuna il proprio percorso che termina con l’elaborazione di un particolare prodotto finale.

Nello specifico, ogni classe ha seguito più percorsi che possono essere così sintetizzati:



- I Percorso – COMUNICARE PER CONOSCERE E FARSI CONOSCERE; riflessione sui significati e sui concetti di immigrazione, pregiudizio, stereotipo, razzismo (VD, plesso “G.Falcone”)
- II Percorso – UNA FIABA PER RIFLETTERE, CONOSCERE E CONOSCERSI; riflessione sulla diversità intesa come ricchezza attraverso la lettura della fiaba cubana “La gallinella dorata” (IIIA, “G.Falcone”) e la visione dei film “Kirikù e la strega Karabà” (VD, plesso “G.Falcone”) e “Azur e Asmar” (VA, plesso “G.Paolo II”)
- III Percorso – L’ACQUA E’ UN BENE PREZIOSO; riflessione sull’importanza dell’acqua per coglierne il suo significato vitale, partendo da una frase del film “Kirikù e la strega Karabà” (VD, plesso “G.Falcone”) e dall’esperienza del Circolo relativa alla partecipazione nella costruzione di un pozzo in Burkina Faso
- IV Percorso – LA MUSICA NEL MONDO, IL RITMO E LA DANZA; riflessione sulla comunicazione attraverso i linguaggi del corpo, del movimento e della musica, emersa dall’ascolto di alcuni brani musicali di Youssou N’Dour, senegalese (VD, plesso “G.Falcone”) e di alcune ninna nanne popolari italiane, romene, arabe (VA, plesso “G.Paolo II”)
- V Percorso – GLI OGGETTI RACCONTANO IL MONDO; scoperta del paese attraverso gli oggetti d’artigianato, che svelano i ricordi del luogo di provenienza, gli affetti, le tradizioni, gli usi e i costumi (IIIA, plesso “G.Falcone”)
- VI Percorso – FIABE IN CERCA D’AUTORE; promozione della conoscenza della cultura e delle tradizioni del paese d’appartenenza (Marocco, Guatemala, Romania, Giappone, Russia) attraverso la manipolazione delle fiabe “Cappuccetto Rosso” e “Pinocchio” (II E, plesso “G.Falcone”)

3.5.1 Comunicare per conoscere e farsi conoscere (VD, plesso “G.Falcone”)

Obiettivi

Obiettivo generale di questo progetto, che costituisce il substrato sul quale è stato poi impostato il lavoro delle singole classi, è la riflessione sulla tematica della diversità partendo dalla definizione dei concetti di immigrazione, razzismo, pregiudizio, stereotipo. Dal punto di vista dell’apprendimento gli obiettivi che si sono voluti raggiungere sono i seguenti:

- definizione dei concetti di stereotipo, pregiudizio, discriminazione, razzismo, ecc.;
- discussione sugli stereotipi che hanno gli adulti rispetto ai bambini e viceversa;
- realizzazione di interviste agli adulti per enucleare i pregiudizi da loro trasmessi;
- acquisizione di conoscenze su “gli altri”;
- studio dei comportamenti umani in relazione agli argomenti trattati;
- conoscenza dell’altro;
- necessità di promuovere una pacifica convivenza tra i popoli;
- conoscenza della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

Contenuti

L’attività laboratoriale che costituisce questo percorso, si snoda in due fasi. In una prima fase, i bambini hanno realizzato ricerche sui temi dell’immigrazione, del razzismo, del pregiudizio e dello stereotipo e, sulla base di tali ricerche, hanno strutturato delle interviste da rivolgere ai genitori dei loro compagni immigrati, con lo scopo di comprendere le motivazioni che li hanno spinti ad abbandonare il loro paese d’origine e chiedere il loro parere in merito ai fenomeni di pregiudizio e stereotipo.

Nella seconda fase, poi, è stata somministrata agli alunni una scheda volta a verificare le conoscenze acquisite e l’acquisizione di atteggiamenti positivi nei confronti di chi è “diverso”. I prodotti finali di queste attività sono principalmente due:

- una clip multimediale, in cui gli alunni in circle time fanno delle considerazioni sull’esperienza vissuta;
- il gioco dello scambio dei ruoli “Giudici – Accusatori”, per mimare l’esperienza e giungere a delle conclusioni, al fine di promuovere la conoscenza, l’accettazione e l’integrazione di tutti, con la convinzione reale che la diversità è fonte di arricchimento.

3.5.2 Una fiaba per riflettere, conoscere e conoscersi (IIIA, VD, plesso “G.Falcone”; VA, plesso “G.Paolo II”)



Questo secondo percorso ha accomunato tre classi, ognuna delle quali ha però preso spunto da una storia diversa:

- “La gallinella dorata” (IIIA, plesso “G.Falcone”)
- “Kirikù e la strega Karabà” (VD, plesso “G.Falcone”)
- “Azur e Asmar” (VA, plesso “G.Paolo II”)

I. Il progetto della IIIA – Lettura e analisi della fiaba cubana “La gallinella dorata”

Obiettivi

Il progetto intende indurre i bambini della classe III A a riflettere sui concetti di solidarietà e collaborazione, far conoscere loro alcuni aspetti del territorio cubano (in particolar modo l’importanza di agricoltura e allevamento) e altri aspetti relativi alla vita di una fattoria cubana. Lo scopo di queste attività realizzate con la collaborazione delle insegnanti è stato quello di interpretare il significato di una storia e rielaborarla in modo riflessivo, individuare elementi comuni ed elementi specifici in storie provenienti da contesti culturali diversi, riflettere sullo schema della favola (partendo da quelle classiche della nostra cultura), rappresentare graficamente le sequenze di un racconto, localizzare Cuba su un atlante geografico e scoprirne le caratteristiche geografiche e lo stile di vita dei suoi abitanti, usi e costumi, comprendere ed esprimere idee e posizioni diverse mettendosi nei panni dell’altro (empatia) evitando stereotipi e pregiudizi, riflettere sull’emarginazione che si rischia a causa di cattivi comportamenti



Contenuti

Dopo aver preparato i bambini sulle tematiche trattate dalla fiaba, l'insegnante ha invitato la mamma della bambina cubana presente nella classe a parlare brevemente della vita rurale a Cuba e dell'importanza di attività come l'agricoltura e l'allevamento. Quindi ha letto la fiaba in italiano e in spagnolo, anche per mettere a confronto suoni, musicalità, somiglianze e differenze delle due lingue.

Dopo la lettura della fiaba i bambini hanno compilato alcune schede per la verifica della comprensione del testo; la compilazione di tali schede ha consentito ai bambini di suddividere la storia in sequenze e di realizzare dei disegni relativi a ciascuna di esse. Questi disegni, insieme alla traduzione della fiaba in italiano e in spagnolo, hanno contribuito alla realizzazione di un libro bilingue sia in formato cartaceo che in formato multimediale.

Infine, i bambini sono protagonisti di una clip multimediale in cui raccontano le loro considerazioni sull'esperienza vissuta con il laboratorio.

Il percorso sin qui svolto e le esperienze narrate dalla mamma cubana circa l'importanza della musica nel suo Paese, è servito poi come spunto per il laboratorio successivo che si inserisce nel IV Percorso (Musica anima di un popolo).

II. Il progetto della VA – Visione e analisi del filmato “Azur e Asmar”

Obiettivi

La visione di questo filmato, incentrato attorno al tema dell'integrazione e della realizzazione di sé attraverso lo scambio con l'altro, e la successiva suddivisione della storia in sequenze hanno costituito l'oggetto su cui si sono concentrate le riflessioni dei bambini. Nello specifico questo filmato ha favorito il raggiungimento dei seguenti obiettivi di apprendimento:

- utilizzare abilità comunicative e linguistiche (ricezione, produzione ed interazione orale e scritta) e linguaggi diversi (corporeo, musicale, verbale, grafico e figurativo) per interpretare il significato di una storia e rielaborarle in modo riflessivo;
- individuare elementi comuni ed elementi specifici in contesti culturali diversi;
- rappresentare graficamente le sequenze di un racconto;
- localizzare il Magreb su un atlante scoprirne le caratteristiche geografiche e lo stile di vita dei suoi abitanti e l'abbigliamento;
- riflettere sul messaggio proposto dalla storia;
- mettere in primo piano i valori della fratellanza e del rispetto per le differenze;
- comprendere ed esprimere idee e posizioni diverse mettendosi nei panni dell'altro (empatia) evitando stereotipi e folklorizzazioni;

Contenuti

Le sequenze del film hanno dato alla classe diversi spunti di riflessione, che hanno a loro volta stimolato la realizzazione di attività diverse:

- la sequenza iniziale ha permesso di sviluppare un laboratorio musicale sulle ninna nanne; i bambini hanno prima ascoltato e poi riprodotto con il flauto la famosa ninna nanna di Brahms ed hanno anche imparato a cantarla nelle lingue dei diversi Paesi rappresentati nella classe;
- la sequenza in cui viene affrontata la tematica delle tradizioni ha fatto emergere due tradizioni rumene che hanno colpito l'interesse della classe, tanto da riprodurre i simboli (es. il Marzolino, per festeggiare l'avvento della primavera ed augurare salute e fertilità alle donne e le uova colorate che vengono regalate in occasione della Pasqua);
- la sequenza relativa alla diversità dei tratti somatici e del colore della

pelle, ha offerto lo spunto per realizzare dei disegni in cui i bambini si sono rappresentati con un colore che esprime la loro interiorità;
La realizzazione e i prodotti di tutte queste attività sono stati documentati e raccolti in un elaborato multimediale.

III. Il progetto della VD – Visione e analisi del filmato “Kirikù e la strega Karabà”

Obiettivi

Gli obiettivi generali che hanno guidato la realizzazione del progetto sono stati i seguenti:

- promuovere l'accettazione e l'apprezzamento delle “altre culture”, in particolar modo della cultura dei popoli del Sud del mondo
- riconoscere la diversità degli altri come fonte di arricchimento e non come causa di pregiudizio, conflitto o emarginazione, partendo dal presupposto che tutti gli uomini hanno pari dignità sociale;
- modificare i propri atteggiamenti per interagire nella società.

Dal punto di vista strettamente didattico, invece, il progetto ha puntato al raggiungimento dei seguenti obiettivi di apprendimento:

- utilizzare abilità comunicative e linguistiche (ricezione, produzione e interazione orale e scritta) e linguaggi diversi (corporeo, musicale, verbale, grafico e figurativo) per interpretare il significato di una storia e rielaborarla in modo riflessivo;
- individuare elementi comuni ed elementi specifici in storie provenienti da contesti culturali diversi;
- riflettere sullo schema della favola, nella quale i personaggi principali rivestono sempre gli stessi ruoli, così come le azioni più significative, indipendentemente dal suo Paese di provenienza;
- rappresentare graficamente le sequenze del film;
- localizzare l'Africa su un atlante geografico e individuarne le caratteristiche territoriali, lo stile di vita dei suoi abitanti, usi e costumi;
- riflettere sul messaggio contenuto nella storia analizzandone le tematiche fondamentali (nascita, crescita, coraggio, le domande dei bambini e le risposte dei genitori, ecc.);
- comprendere ed esprimere idee e posizioni diverse mettendosi nei panni dell'altro (empatia) evitando stereotipi e pregiudizi.

Contenuti

Anche in questo caso, come per il progetto precedente, le sequenze del filmato hanno offerto lo spunto per l'approfondimento di diverse tematiche che, a loro volta, hanno portato alla realizzazione di attività diverse.

In particolare la sequenza iniziale ha favorito una riflessione sul tema della nascita da cui si è sviluppato il paragone tra la nascita spettacolare di Kirikù e la rinascita dell'immigrato. Come Kirikù ha il desiderio di farsi accettare dagli altri abitanti del villaggio, affermando la propria autonomia ed indipendenza così, anche l'immigrato, lasciando il proprio Paese d'origine ed entrando in contatto con una cultura molto diversa dalla sua, prova questo stesso desiderio e sente la necessità di essere accettato dagli altri. Da qui è emersa, quindi, la necessità di una convivenza civile tra culture diverse che si incontrano. Questa riflessione ha portato i ragazzi a strutturare delle interviste da fare ai genitori dei bambini stranieri presenti in classe e alle mediatrici culturali sul perché e sul significato del loro viaggio verso l'Italia. Discutendo in classe dei contenuti emersi dalle interviste, i bambini hanno fatto



diverse riflessioni che hanno portato l'insegnante a trattare temi diversi:

- cosa fa la società italiana fa per favorire l'inserimento degli immigrati, riflessione da cui è emerso che il problema più spesso riscontrato sono le lungaggini burocratiche;
- il razzismo e lo stereotipo;
- il pregiudizio indotto dagli adulti (articoli di giornale, trasmissioni televisive, ecc.)
- la superstizione
- il paragone tra il ruolo degli anziani nella società italiana e in quella africana

Per ogni tematica affrontata, sono state realizzati dei disegni ed è stata fatta una discussione in classe sotto forma del gioco "Io maestra/o per un giorno", che è stata videoregistrata ed assemblata insieme agli altri materiali in una clip multimediale.

3.5.3 L'acqua è un bene prezioso (VD, plesso "G.Falcone")

Obiettivi

Il progetto si pone come obiettivo principale quello di far scoprire ai bambini il valore dell'acqua come elemento naturale e di approfondire il legame tra l'acqua e la natura, la salute e il benessere.

Attraverso le ricerche e gli approfondimenti individuali, l'insegnante ha voluto far prendere coscienza agli alunni dell'uso smodato che viene fatto dell'acqua in alcuni contesti e la mancanza della stessa in altri, sottolineando che l'acqua è un diritto che deve essere garantito a tutti.

Contenuti

Partendo dalla frase pronunciata nel film da Kirikù "L'acqua è più preziosa dell'oro", i bambini hanno fatto delle ricerche sui villaggi sub-sahariani e si sono focalizzati sulla necessità dell'Africa di avere dei pozzi; dalle ricerche fatte individualmente allora è emerso che ultimamente, all'incirca dal 1994, in alcuni villaggi africani e anche in altre parti del mondo, sono stati consegnati dei grossi contenitori che ricordano quasi dei bidoni, che si chiamano lporoller e che sono stati definiti come La scoperta della ruota, perché vengono poggiati su delle ruote, in modo che le donne dei villaggi non fanno la fatica di portare minimo 20 litri di acqua sulla testa, ma dimezzano la loro fatica. Dal raggiungimento di tali consapevolezza, sono stati realizzati dei messaggi finalizzati ad un uso responsabile dell'acqua, un bene e un diritto di tutti i popoli che non va solo garantito ma anche difeso.

A fine percorso è stata proposta agli alunni una scheda di attività singola che è stata sintetizzata poi in una drammatizzazione sull'argomento in circle time.

3.5.4 La musica nel mondo, il ritmo e la danza (VD plesso "G.Falcone", VA plesso "G.Paolo II")

Obiettivi

Scopo principale del progetto è quello di far conoscere ai bambini il vissuto di un popolo attraverso la musica che esso produce e di avvicinarsi al suo linguaggio attraverso il movimento del corpo. L'ascolto di canzoni e musiche favorisce un'analisi dettagliata delle parole: attraverso i suoni si può conoscere meglio l'altro, la sua cultura d'origine, arricchire la propria; attraverso il ritmo e il ballo invece i bambini sviluppano una maggiore consapevolezza del proprio corpo e potenziano la propria capacità di relazionarsi con l'altro attraverso il movimento. L'ascolto dei brani musicali permette anche la conoscenza dei principali strumenti

caratteristici dei popoli stranieri, rappresentanti le diverse culture presenti nella classe.

Contenuti

Il percorso didattico/laboratoriale si articola in tre fasi principali, ognuna delle quali è volta alla conoscenza e approfondimento delle differenti culture presenti nella classe dal punto di vista della musica e della danza.

La prima fase prevede la conoscenza della cultura musicale africana: i bambini ascoltano alcuni brani musicali e i principali strumenti a percussione con lo scopo di acquisire una tecnica esecutiva di base, muovendo a tempo sia le mani che ricorrendo all’uso delle bacchette. Alla parte teorica segue poi la parte pratica durante la quale i bambini riproducono, con gli strumenti musicali africani, le musiche del film che racconta la storia di Kiribù e la strega Karabà; segue poi la riproduzione di una danza africana, che alcuni bambini ballano, mentre altri ne riproducono il ritmo attraverso l’uso dei legnetti. Un gruppo di bambine invece balla e canta la canzone Waka-Waka di Shakira, mentre i compagni ne riproducono il ritmo con i bonghi.

La seconda fase invece è volta alla conoscenza delle tradizioni cubane: ai bambini vengono fatti ascoltare una serie di brani musicali tipici della cultura cubana, proponendo poi loro di riprodurre il ritmo attraverso movimenti liberi e spontanei del corpo; riproducono poi le loro emozioni attraverso il disegno e la pittura. Segue l’ascolto del brano “Mi terra” di G. Estefan con lo scopo di individuarne gli strumenti musicali utilizzati, il ritmo, le caratteristiche musicali e le sensazioni trasmesse. Si procede poi con la traduzione e l’analisi dei significati del testo, soffermando l’attenzione sul forte legame con la terra d’origine che permane in chi ha dovuto abbandonarla per recarsi in un altro paese. Infine i bambini imparano la canzone e la cantano con l’accompagnamento musicale degli strumenti a percussione, grazie alla collaborazione dell’esperta esterna di musica; imparano anche i passi base della salsa cubana e mettono in scena una coreografia con l’aiuto della mamma della bambina straniera.

La terza fase invece è finalizzata all’ascolto di musiche e canzoni popolari arabe, rumene e italiane: i bambini ascoltano i brani musicali appartenenti alle diverse culture presenti nella classe. Gli alunni rumeni, italiani e l’alunno arabo leggono e cantano nella loro lingua d’origine una Ninna Nanna, poi si invertono i ruoli in modo che alla fine tutti i bambini avranno imparato tre canzoni. Viene poi chiesto al bambino straniero di esporre ai compagni il significato del brano e delle parole di difficile comprensione, mettendo poi a confronto le informazioni da lui fornite con le sensazioni provate dai compagni. Poi i bambini ascoltano ad occhi chiusi una parte della Ninna Nanna e ne rappresentano i contenuti su un foglio con i colori e disegni. Infine, grazie alla collaborazione dei mediatori culturali e dei genitori i bambini mettono in scena una danza berbera e una rumena con l’aiuto delle insegnanti.

3.5.5 Gli oggetti raccontano il mondo (VD plesso “G.Falcone”)

Obiettivi

Obiettivo generale dell’attività laboratoriale è quello affinare la capacità dei bambini di osservare e porsi delle domande. Per quanto riguarda invece gli obiettivi di apprendimento, i bambini devono risultare in grado di collocare geograficamente i Paesi di provenienza degli oggetti portati in classe dai compagni stranieri, devono conoscere le caratteristiche di determinati ambienti naturali e quelle di alcuni materiali, stabilire dei rapporti struttura-funzione di un oggetto, progettare e stendere un testo descrittivo.

Contenuti

La realizzazione del progetto ha previsto il coinvolgimento di diverse discipline didattiche, tra cui la lingua, la storia, la geografia, le scienze, l’arte e l’educazione all’immagine,



ognuna della quali ha approfondito un determinato aspetto di studio, dividendo l'organizzazione del lavoro in diverse fasi. La prima fase del percorso didattico/laboratoriale prevede il raccoglimento dei materiali: i bambini stranieri portano in classe oggetti tipici (il calebasse africano, il sigaro cubano, lo scrigno di faggio polacco, un vaso tradizionale in legno di tè rumeno) dei loro paesi di provenienza, riferendo le informazioni su di essi fornite loro dai propri genitori. Segue poi l'osservazione attenta degli oggetti attraverso i sensi. Vengono effettuate delle ricerche, sui libri e attraverso internet, per ottenere ulteriori informazioni sui Paesi di provenienza degli oggetti stessi, sui materiali impiegati per la loro costruzione, sui metodi di lavorazione impiegati per realizzarli. Infine viene realizzato uno schedario contenente le informazioni raccolte sui differenti oggetti provenienti dai vari Paesi stranieri e si organizza una mostra degli stessi.

3.5.6 Fiabe in cerca d'autore (II E plesso "G.Falcone")

Obiettivi

La finalità generale dell'attività didattica/laboratoriale realizzata dalla classe II E è quella di favorire l'integrazione scolastica e sociale degli alunni italiani e stranieri nelle diverse discipline didattiche, accettando e valorizzando la diversità culturale e linguistica.

La presenza nella classe di 5 alunni nati da genitori rumeni, due alunne aventi un genitore spagnolo, un alunno con un genitore marocchino, uno con un genitore giapponese e uno con un genitore russo, ha fatto sì che le attività didattiche fossero orientate a promuovere l'alfabetizzazione culturale relativa ai linguaggi verbali, non verbali e multimediali, a garantire l'uguaglianza di tutti i bambini nella attività educative, a migliorare la conoscenza delle proprie radici culturali e del territorio in cui si risiede.

La partecipazione della classe al progetto Sui banchi dell'intercultura prevede la realizzazione di un percorso didattico che mira a promuovere la conoscenza della cultura e delle tradizioni dei Paesi d'origine dei genitori dei bambini presenti nella classe (Costa Rica, Guatemala, Marocco, Romania, Giappone, Russia): attraverso la musica, il ballo e la lettura della fiabe si vuole suscitare interesse nei bambini verso le altre culture, valorizzando le loro attitudini e potenziando la loro creatività, al fine di confrontare il proprio codice verbale con altri codici per garantire una comunicazione corretta.

Contenuti

I bambini sono partiti dalla lettura e dal confronto di alcune fiabe della tradizione italiana con quelle della tradizione dei paesi d'origine dei genitori stranieri degli alunni presenti nella classe con lo scopo di realizzare poi, manipolando le fiabe lette, due ulteriori favole ambientate una in America latina e un'altra in Marocco, in Giappone e in Romania, le quali conterranno riferimenti alle rispettive lingue, tradizioni e culture.

La prima fiaba è quella di Capuccetto Rosso, intitolata "Caperucita Roja", ambientata in America latina, rispetto alla quale sono stati realizzati un CD, un libro cartaceo bilingue e un gioco di carte "Memory" contenente i nomi dei personaggi della fiaba stessa in spagnolo e in italiano.

La seconda fiaba è "Il gatto con gli stivali", è ambientata in Marocco, Giappone e Romania e illustrata dai bambini, rispetto alla quale è stato realizzato anche un gioco interattivo.

Infine è stato realizzato un Gioco dell'oca costituito dalle tavole riassuntive delle fiabe stesse disegnate dai bambini.

Metodologie

Sebbene ogni classe abbia realizzato più progetti all’interno di percorsi diversi, le insegnanti hanno utilizzato tutte lo stesso approccio metodologico di tipo narrativo.

Prima della lettura o della visione delle storie scelte, le insegnanti hanno preparato gli alunni alle principali tematiche affrontate, in particolare il razzismo, il pregiudizio, lo stereotipo, la solidarietà e la collaborazione.

Dopo aver letto le fiabe e aver visionato i filmati, ai bambini sono state consegnate delle schede per verificarne la comprensione, attraverso le quali le storie sono state destrutturate e suddivise in sequenze.

In una fase successiva, ogni sequenza ha permesso alle insegnanti di affrontare una specifica tematica, che in alcuni casi è andata a costituire un percorso a sé, e attraverso ricostruzioni personali e conversazioni a livello di piccoli e grandi gruppi sono state realizzate attività diverse: disegni, interviste, ricerche individuali e di gruppo, raccolta di materiali di vario tipo, coreografie, riproduzione di brani musicali.

Attraverso questo approccio metodologico, gli alunni hanno avuto l’occasione per esprimere le diverse dimensioni della propria personalità (emotiva, affettiva, cognitiva, espressiva, creativa, sociale).



3.6 Istituto Comprensivo Statale “Vicovaro”

L’Istituto comprensivo statale di Vicovaro si è costituito il 1° settembre del 2000 mediante l’accorpamento delle scuole presenti nel distretto scolastico costituito dai comuni di Vicovaro, Licenza Percile, Cineto Mandela, e coordina tre scuole: la Scuola dell’Infanzia, la Scuola Primaria e la Scuola Secondaria di I° grado.

L’Istituto registra, nei differenti plessi scolastici, una presenza rilevante di studenti stranieri provenienti da differenti aree geografiche e portatori della propria cultura e tradizioni. Il processo di integrazione con gli altri ragazzi non è sempre facile perché spesso, soprattutto tra i ragazzi più grandi della scuola media, c’è diffidenza e chiusura verso chi è considerato un diverso e si fatica di più nel favorire la comunicazione. Per tanto la partecipazione al progetto Sui banchi dell’intercultura è stata vista dal corpo docente non solo come un’occasione di scambio culturale e condivisione di esperienze simili tra coetanei che provengono da paesi diversi, ma anche come occasione di socializzazione tra gli studenti stessi: hanno aderito al progetto due classi della scuola primaria e tre della scuola secondaria di I° grado, ognuna delle quali presenta un proprio lavoro:

- La fiaba (classe I A, Scuola secondaria di I° grado di Vicovaro)
- “...E se viaggiassimo con la musica?” (classi I A, II A, IIIB, Scuola secondaria di I° grado di Vicovaro)
- A tavola con il cibo e l’intercultura (classe II A, Scuola secondaria di I° grado di Vicovaro)
- Lo zainetto dell’intercultura (classe III B, Scuola secondaria di I° grado di Vicovaro)
- Il cibo e l’intercultura (classe II A, Scuola primaria di Licenza)
- Voci del cuore (classe I B e III A, Scuola primaria di Vicovaro)

3.6.1 La fiaba (classi I e III A, Scuola Primaria di Vicovaro)



Obiettivi

Obiettivo primario del progetto è quello permettere ai bambini di attuare un confronto tra le favole che conoscono e che hanno sentito raccontare da genitori e insegnanti nelle diverse lingue e nei diversi paesi del mondo. Si è ritenuto che questo fosse il modo più semplice per avviare un processo di socializzazione tra i bambini più piccoli, facendo emergere tra di loro sentimenti di amicizia, solidarietà e fratellanza. In questo modo si è voluta garantire una valorizzazione delle culture di provenienza dei bambini stranieri.

Contenuti

Le insegnanti hanno chiesto ai bambini rumeni, che costituiscono l'etnia più numerosa, di portare in classe alcuni libri di fiabe che avevano già letto, assai diffuse nel proprio paese. È stato così raccolto numeroso materiale su cui è stata fatta un'analisi dettagliata: è emerso che non solo la morale delle favole è simile a quella delle fiabe italiane ma anche la lingua rumena si avvicina notevolmente a quella italiana, probabilmente per il fatto che entrambe le lingue derivano dal latino. La scoperta dei bambini è stata quella di notare come le favole si somiglino un po' in tutti i paesi del mondo e questo dato li ha incuriositi al punto tale che hanno fatto a gara per portare quanti più libricini possibile da leggere e commentare insieme ai compagni. È stata inoltre sottolineata la funzione dell'allontanamento dal luogo d'origine, per cui sono stati individuati i luoghi precisi della Romania da cui i bambini provenivano e attraverso internet sono stati visualizzati i paesi sulle carte geografiche con lo scopo di ricostruire il tragitto compiuto dalle loro famiglie per giungere in Italia.

Metodologie

Le classi sono partite dalla lettura di una favola rumena che poi hanno tradotto in italiano da soli, con una collaborazione e una velocità inattese. Questo lavoro ha

permesso loro di sentirsi insegnanti per un giorno. Invece la favola italiana de La cicala e la formica è stata tradotta in rumeno e successivamente sono state messe a confronto le due versioni.

3.6.2 ...E se viaggiassimo con la musica? (classe I A, II A, III B, Scuola secondaria I° grado di Vicovaro)

Obiettivi

Dal momento che l'Istituto scolastico di Vicovaro sorge in un paese che vanta una forte tradizione musicale, anche a scuola i ragazzi studiano musica. Quindi, vivendo in un contesto scolastico multietnico, le insegnanti hanno deciso di partecipare al progetto Sui banchi dell'intercultura con un programma musicale, attuando un confronto tra le tradizioni musicali dei paesi presenti nella classe e permettendo ai ragazzi di maturare un atteggiamento di scoperta e apertura e non di chiusura ed emarginazione verso ciò che non si conosce.

Contenuti

Con l'aiuto dell'insegnante di musica i ragazzi hanno scelto 13 brani appartenenti a contesti culturali orientali ed extra europei. L'ascolto dei brani ha permesso di superare la resistenza iniziale nei confronti di pezzi che non si conoscevano: i ragazzi si sono mostrati aperti al confronto e hanno considerato i pezzi musicali stranieri come una fonte di arricchimento culturale, qualcosa che appartiene ad un determinato popolo e come tale va rispettato e riconosciuto. I ragazzi hanno attuato un confronto tra musiche più lente, piene di pause e musiche più ritmate e alcune canzoni tipiche dello scenario musicale italiano modulate attraverso ritmi differenti. Oltre ai brani musicali sono stati analizzati anche souvenir, sono state visualizzate immagini di strumenti musicali tipici, bamboline di ceramica con addosso costumi tipici, o ancora foto, fiabe, avvenimenti storici che hanno portato un popolo ad esprimersi in un determinato modo piuttosto che in un altro. Ad esempio, il fatto che la Germania o la Russia possiedano dei ritmi musicali scanditi e duri è stato ricollegato alla loro storia sociale. Si è poi cercato di individuare la tradizione musicale di un popolo analizzando la sua collocazione geografica. Spesso, dunque, la tonalità e il ritmo musicale nonché la cadenza linguistica di un determinato popolo ne riflettono la rigidità o meno del proprio modo di essere. Attraverso questo confronto i bambini rumeni, bulgari e tedeschi presenti nella classe si sono sentiti uguali agli altri, non più discriminati.

Metodologie

Il lavoro di cernita delle diverse musiche è partito dall'ascolto attento di esse, individuando quelle che maggiormente hanno interessato l'intera classe. Una volta scelte le 7 canzoni più rappresentative di ciascuna identità culturale, si è proceduto, con l'ausilio dell'insegnante, a trascriverle in maniera semplificata in modo da poter essere eseguite con facilità dagli studenti attraverso l'utilizzo degli strumenti musicali e adattate al suono del flauto dolce, che i ragazzi hanno imparato a suonare a scuola.

3.6.3 A tavola con il cibo e l'intercultura (classe II A, Scuola primaria di Vicovaro)

Obiettivi

La finalità principale del progetto è quella di attuare un confronto tra le tradizioni culinarie dei paesi presenti nella classe, favorendo la socializzazione e la collaborazione tra gli studenti. Inoltre si intende favorire la familiarizzazione dei ragazzi più grandi con le nuove tecnologie informatiche e vari strumenti multimediali, per facilitare il loro inserimento in



una società ormai sempre più tecnologica che non li faccia sentire degli emarginati ma li consideri al passo coi tempi.

Contenuti

Il lavoro si compone di tre parti differenti: una prima parte contiene il calendario della storia dell'alimentazione, la seconda contiene l'ipertesto e la terza il ricettario.

Il calendario è suddiviso nei dodici mesi dell'anno: ad ogni mese è associato un alimento, del quale viene illustrata la storia, la legenda e il modo in cui si è diffuso nel mondo, oltre alle didascalie in cui sono presentate alcune curiosità su di essi.

L'ipertesto invece contiene immagini e documenti vari sugli alimenti caratteristici di ciascun paese straniero, sui loro principi nutritivi, sulle varie diete diffuse nel mondo, tra cui quella mediterranea.

Il ricettario, infine, contiene le ricette relative ai piatti tipici di ciascun paese: esse descrivono in maniera dettagliata i differenti procedimenti con cui i vari piatti vengono preparati nelle differenti parti del mondo.

Metodologie

La realizzazione del progetto si è articolata in diverse fasi di lavoro: si è partiti dalla discussione in classe tra i ragazzi che ha avuto come scopo quello di individuare quali sono gli alimenti e i piatti tipici dei paesi di origine dei ragazzi stranieri presenti nella classe. La seconda fase invece è stata caratterizzata dalle ricerche compiute dai ragazzi su internet con lo scopo di trovare le ricette dei vari piatti individuati, nonché la peculiarità degli alimenti caratteristici di ciascun paese, familiarizzando anche con il computer. Infine si è proceduto alla realizzazione dei materiali veri e propri, sia quelli cartacei che quelli multimediali. Tutto questo lavoro è stato visionato e guidato dalle insegnanti coinvolte nel progetto.

3.6.4 Lo zainetto dell'intercultura (classe III B, Scuola secondaria di 1° grado, Vicovaro)

Obiettivi

Lo scopo di questo lavoro è quello di far riflettere i ragazzi sull'importanza degli scambi culturali, su cosa trasmettono all'altro e dell'altro, attivando un processo di conoscenza reciproca in continuo sviluppo. Attraverso il simbolo dello zaino si vuole introdurre il tema dell'interculturalità, chiedendo ai ragazzi che cosa si portano a casa quando tornano da un viaggio compiuto in un paese straniero.

Contenuti

L'attività svolta dalla classe è partita dal confronto culturale con la Romania, il paese che registra il maggior numero di presenze tra i ragazzi della medesima classe, svolgendo un'indagine sul territorio e sulla storia rumena; si è passati poi ad analizzare gli stessi aspetti di altri paesi, tra cui l'Africa, il nord America e il sud America. La ricerca si è poi spostata sull'individuazione dei nomi degli autori più famosi della letteratura dei medesimi paesi, dei quali sono state prese in esame le opere principali. Infine si è giunti alla lettura di alcune fiabe angolane e all'ascolto di una serie di brani musicali tipici, materiali che poi sono stati raccolti nel lavoro finale.

Metodologie

Questa attività di approfondimento culturale e ricerca è partita da una giornata di discussione della classe sul tema della diversità territoriale: è stato dato spazio ai ragazzi stranieri che hanno messo a disposizione degli altri le proprie conoscenze

in materia. Laddove si è avuta carenza di notizie, si è cercato di recuperare informazioni utili ai fini dell’attività di gruppo navigando su internet. Per quanto riguarda invece le fiabe e i brani musicali, in mancanza di informazioni da parte dei coetanei, si è chiesto ai genitori di offrire la propria testimonianza, giungendo così a raccogliere abbastanza materiale che è stato poi rielaborato grazie anche alla supporto e alla collaborazione delle insegnanti.

3.6.5 Il cibo e l’intercultura (classe II A plesso di Licenza)

Obiettivi

La classe II A della scuola primaria del plesso di Licenza è caratterizzata da una forte presenza di bambini stranieri, di cui la maggior parte rumeni. Al suo interno sono sorti spesso conflitti e tensioni non solo tra i bambini ma anche tra i genitori. Allo scopo di favorire il dialogo e la collaborazione tra gli alunni, ma anche tra le loro famiglie, le insegnanti si sono adoperate per creare momenti di scambio culturale e conoscenza reciproca tra gli adulti e hanno individuato una serie di percorsi che potessero coinvolgere alunni e genitori. Da questo proposito è scaturita l’idea di far partecipare la classe al progetto “Sui banchi dell’intercultura”: obiettivo generale dell’attività didattico-laboratoriale è appunto quello di garantire l’interscambio culturale tra le due culture dominanti nella classe, quella italiana e quella rumena; mentre dal punto di vista dell’apprendimento il lavoro svolto dagli alunni ha avuto la finalità di far conoscere loro i Diritti dei Bambini, che sono uguali per tutti a prescindere dal Paese di provenienza, di informarli sull’esistenza della Convenzione Onu per i diritti dei bambini e delle bambine, di favorire l’apprendimento delle tradizioni culinarie nelle principali feste dell’anno (Natale e Pasqua) in Italia e Romania.

Contenuti

L’attività didattica ha preso avvio da un confronto in classe sulla storia dell’Italia e della Romania, i due Paesi più simili dal punto di vista delle tradizioni: i bambini si sono divertiti a ricercare i vocaboli più in uso nelle due realtà che poi hanno messo a confronto; la collaborazione di una mediatrice culturale di origine rumena ha permesso di evidenziare le differenze tra i due popoli, giungendo alla consapevolezza che la “diversità” non è mai indice di superiorità o inferiorità. L’attività che ha coinvolto maggiormente tutti gli alunni è stata, però, la preparazione dei festeggiamenti per il 150 dell’Unità d’Italia. Gli alunni sono stati poi avviati alla lettura di alcuni testi della letteratura infantile (tra cui alcune poesie di Gianni Rodari come Girotondo in tutto il mondo). Infine sono state sviluppate alcune attività di drammatizzazione e di manipolazione, come il lavoro sulla farina che ha consentito di far conoscere alla classe il processo di trasformazione del grano: i bambini hanno poi realizzato da soli alcuni prodotti tipici della tradizione culinaria italiana e rumena che alla fine hanno degustato insieme. Il coinvolgimento in queste attività delle famiglie ha permesso di superare le tensioni iniziali, rendendo più serena ai figli la vita scolastica.

Metodologie

Le insegnanti, con la collaborazione della mediatrice culturale, hanno avviato questo progetto partendo dall’apertura di un dibattito nella classe sulle differenze esistenti tra Italia e Romania dal punto di vista della storia e delle tradizioni. Si è poi lasciato spazio alla fantasia e creatività dei bambini che insieme hanno lavorato alla realizzazione del progetto proposto dalle insegnanti, senza dar più peso alle differenze culturali esistenti tra loro. La classe ha partecipato anche al Convegno dedicato a Gianni Rodari “La parola ai bambini e ai poeti”, nonché ad alcuni incontri- lezioni con la prof.ssa Guerra Lisi che hanno fornito lo spunto per la realizzazione di altre attività di approfondimento in classe.



3.6.6 Voci del cuore (classe I B, III A, Scuola primaria di Vicovaro)

Obiettivi

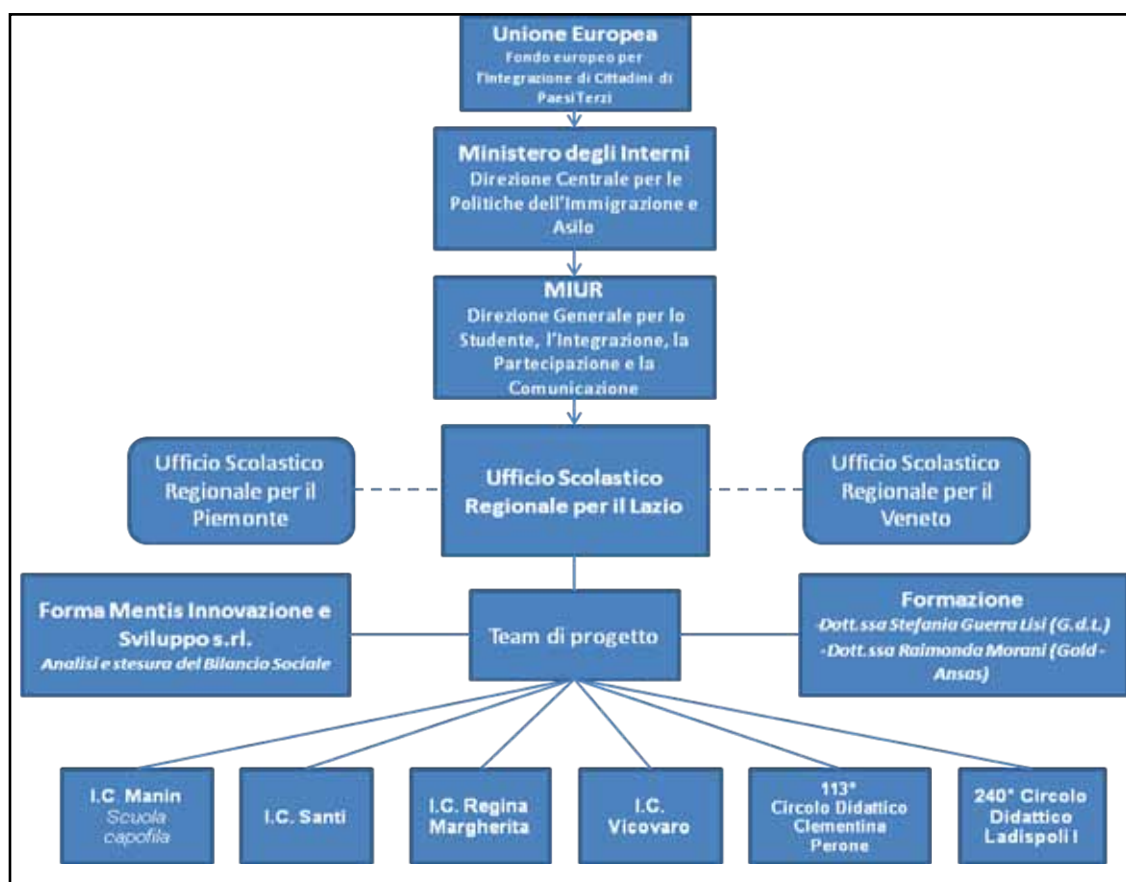
Le classi I B e II A che partecipano al progetto Sui banchi dell'intercultura sono caratterizzate dalla presenza di un numero considerevole di alunni stranieri provenienti da Romania e Marocco. Gli alunni stranieri sono ben integrati nel contesto "classe" condividendo con gli altri compagni il processo di apprendimento e crescita. Per tanto la partecipazione al progetto ha avuto la finalità di valorizzare le varie forme di appartenenza e la lingua di origine dei bambini stranieri, sviluppando la cultura del rispetto e la consapevolezza della dignità e del valore di ogni essere umano e trasmettendo l'importanza della comunicazione e del concetto di solidarietà. Gli obiettivi di apprendimento del progetto sono stati invece quelli di far conoscere ai bambini culture e modi di vita diversi dai propri, nonché le espressioni artistiche tipiche delle culture presenti nella classe.

Contenuti

Il progetto ha visto la partecipazione di tutti gli alunni sia a livello di gruppo classe che a livello di gruppi misti: i bambini sono stati impegnati in attività interdisciplinari sul fronte della danza, del canto e della musica. Si è partiti dalla conoscenza delle diverse forme espressive di tipo artistico e musicale, educando i bambini sull'importanza dei linguaggi del corpo, dei gesti, della mimica appartenenti a ciascuna identità culturale, giungendo alla consapevolezza dell'importanza di forme comunicative non esclusivamente linguistiche. I bambini hanno poi messo in scena alcune danze popolari tipiche della cultura rumena e marocchina, grazie anche alla collaborazione dei genitori, in particolare di una mamma marocchina che ha raccontato alla classe le abitudini e tradizioni del proprio Paese d'origine mentre la figlia ha mostrato ai compagni una tipica danza marocchina che tutti alla fine hanno imparato e riprodotto insieme. Sono stati poi ascoltati alcuni canti popolari tipici delle due realtà culturali presenti nella classe che i bambini hanno imparato e cantato. Alla fine è stato realizzato un libro-quaderno contenente le relazioni sulle esperienze vissute dai bambini nonché le foto che documentano i diversi momenti in cui si è articolata la realizzazione del progetto stesso. Quest'attività didattico-laboratoriale ha permesso ai bambini di acquisire e potenziare abilità relative alle diverse aree di apprendimento.

Metodologie

L'attività formativa realizzata dalle due classi ha agito non solo a livello cognitivo ma anche sul piano degli atteggiamenti e dei comportamenti degli alunni, attraverso l'utilizzo di metodologie attive e di esperienze di tipo ludico che hanno visto la collaborazione di tutti gli studenti, sviluppando la loro creatività e facilitando la partecipazione al progetto dei bambini stranieri che inizialmente hanno avuto qualche difficoltà a socializzare con gli altri. Le diverse attività realizzate sono state ispirate alle esperienze affettive ed emozionali all'interno delle quali ciascun bambino ha potuto potenziare arricchire il proprio linguaggio e sviluppare un maggiore senso di solidarietà verso gli altri.



4. Assetto organizzativo

Il progetto, finanziato con Fondi Europei, è nato da una convenzione sottoscritta dal Ministero degli Interni con il MIUR, il quale ha incaricato tre Uffici Scolastici Regionali (Lazio, Piemonte e Veneto) di diffondere il progetto alle scuole dei rispettivi territori di pertinenza; ogni USR ha declinato il progetto secondo i propri criteri. Per quanto riguarda il Lazio, l'Ufficio Scolastico Regionale ha selezionato e raccolto le adesioni di sei Istituti Scolastici con un'alta percentuale di stranieri: Istituto Comprensivo “Daniele Manin” (Scuola capofila del progetto), Istituto Comprensivo “Regina Margherita”, Istituto Comprensivo “Ferdinando Santi”, 113° Circolo Didattico “Clementina Perone”, 240° Circolo Didattico Ladispoli I, Istituto Comprensivo Statale di Vicovaro.

Per ogni Istituto scolastico coinvolto è stato designato un referente di progetto; il team così costituito, si è riunito periodicamente per delineare una linea d'azione comune e definire, volta per volta, i dettagli di ciascuna fase del progetto. L'Ufficio Scolastico Regionale si è avvalso del supporto di alcuni professionisti che, a vario titolo, hanno contribuito allo sviluppo di alcune attività relative al progetto.



PARTE SECONDA: I RISULTATI DEL PROGETTO

Per quanto riguarda la formazione, il progetto ha visto il coinvolgimento della Dott.ssa Stefania Guerra Lisi (percorso didattico – metodologico sulla Globalità dei Linguaggi) e della Dott.ssa Morani (percorso tecnico sulla documentazione in piattaforma GOLD, implementata da Ansas , ex Indire).

All’interno del progetto, inoltre, è stata prevista un’attività di monitoraggio e valutazione delle attività svolte dalle scuole, che è stata affidata a Forma Mentis Innovazione e Sviluppo s.r.l., società di consulenza che si occupa di formazione e ricerca, la quale ha seguito in itinere tutte le fasi del progetto fino a concludere la propria azione con la stesura del presente Bilancio Sociale.



Figura 1

5.L'opinione degli studenti

5.1 Risultati

Analizzando le risposte date dai 368 studenti intervistati, è possibile notare che il progetto “Sui banchi dell’intercultura” viene considerato come utile dai ragazzi. La percentuale di chi percepisce l’efficacia di questa iniziativa è, infatti, pari al 96,9% e ciò indipendentemente dal ciclo di scuola frequentato (Fig. 1)



Figura 2

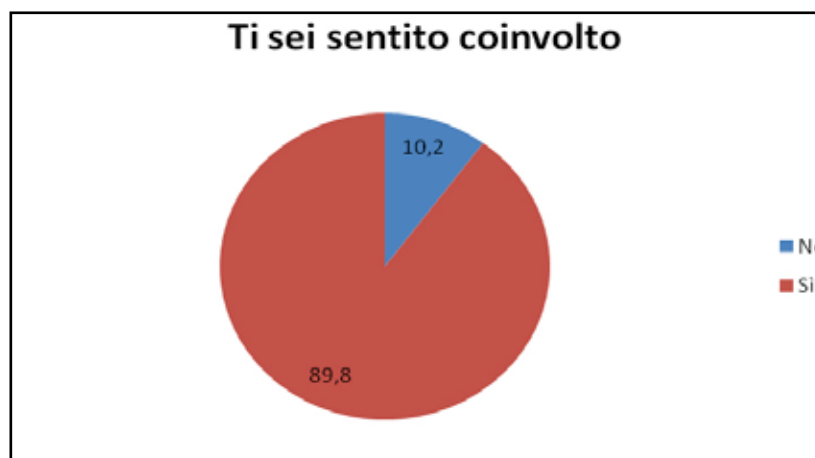


Figura 3

Per quanto riguarda le metodologie di lavoro utilizzate, i ragazzi intervistati dichiarano che durante il progetto le attività svolte con maggiore frequenza sono state le esperienze pratiche e i lavori in collaborazione con altre classi.

Si nota però che i lavori con le altre classi, le esperienze pratiche ed i lavori manuali sono stati maggiormente frequenti per i ragazzi delle elementari, mentre l'utilizzo del computer e di altri strumenti multimediali e lo svolgimento di ricerche lo sono stati maggiormente per i ragazzi delle medie (Tabella 1).

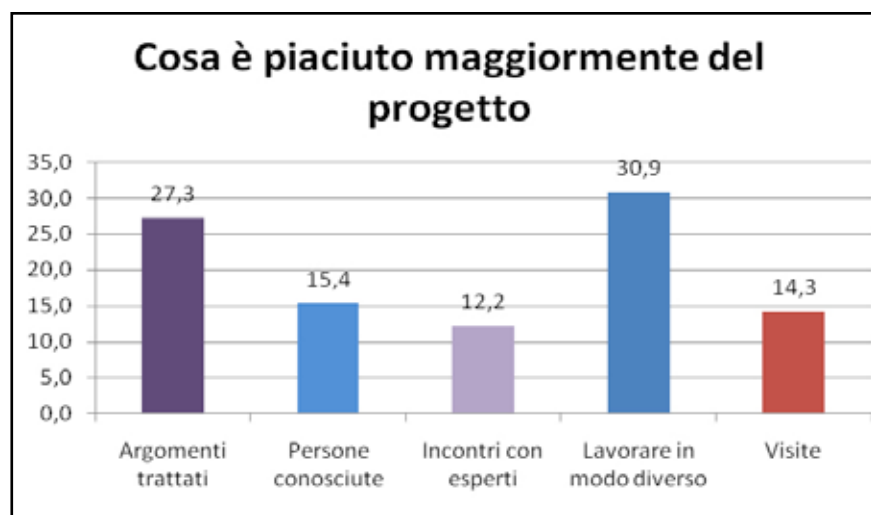
I ragazzi intervistati hanno apprezzato soprattutto l'opportunità offerta dal progetto di lavorare in modo diverso (aspetto indicato dal 30,9% degli studenti) e gli argomenti trattati (dal 27,3%).

Gli incontri con gli esperti sono piaciuti soprattutto agli studenti delle elementari. Tra di loro, infatti, il 30,3% ha indicato questo aspetto come ciò che è piaciuto maggiormente rispetto al 10,4% dei ragazzi delle medie. Quest'ultimi hanno invece

	<i>Spesso</i>	<i>A volte</i>	<i>Raramente</i>	<i>Mai</i>
Uso computer/strumenti multimediali	37,9	26,9	19,2	15,9
Lavori in collaborazione con altre classi	38,2	33,5	17,9	14,4
Ricerche su libri/internet	33,8	30,5	12,9	22,8
Esperienze pratiche	41,3	41,6	11,1	6,1
Laboratori	28,7	37,3	18,2	15,7
Lavori manuali	32,5	32,5	18,9	16,1
Incontri con esperti esterni alla scuola	22,5	38,2	23,3	16,0
Uscite tematiche	18,0	27,9	25,1	29,0

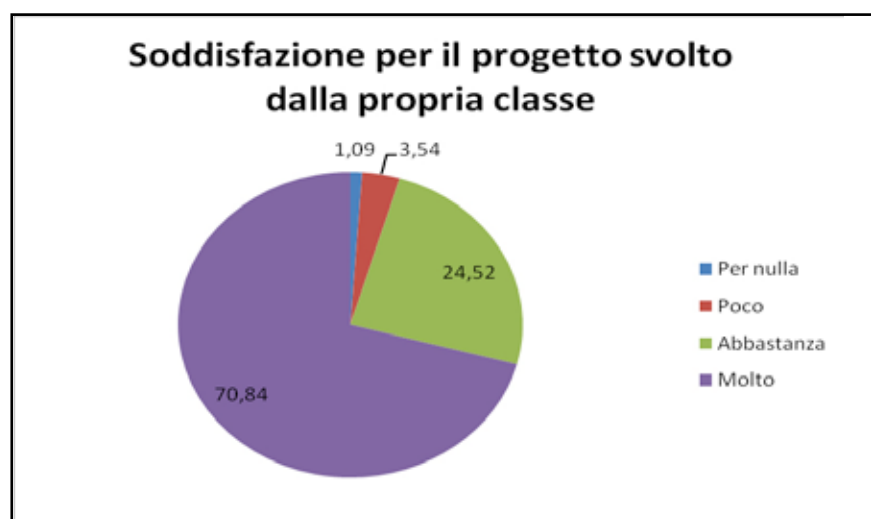
Tabella 1

apprezzato di più, in confronto ai loro compagni, l'opportunità di lavorare in modo diverso (Fig.4).

**Figura 4**

Tra gli studenti intervistati la soddisfazione per il progetto svolto dalla propria classe risulta piuttosto alta, con il 70% circa di “molto” soddisfatti; si notano però delle differenze tra i ragazzi.

La soddisfazione per il proprio progetto è stata, infatti, molto più alta per gli studenti delle elementari (il 77,2% si è dichiarato molto soddisfatto rispetto al 57,3% dei ragazzi delle scuole medie) (Fig.5)

**Figura 5**

Anche la collaborazione degli studenti della propria classe, che nel complesso appare piuttosto elevata, è stata percepita come maggiore dai ragazzi delle elementari, con l’86,7% che sostiene che vi sia stata la collaborazione di tutti, contro il 54,3% degli studenti delle medie (Fig. 6).

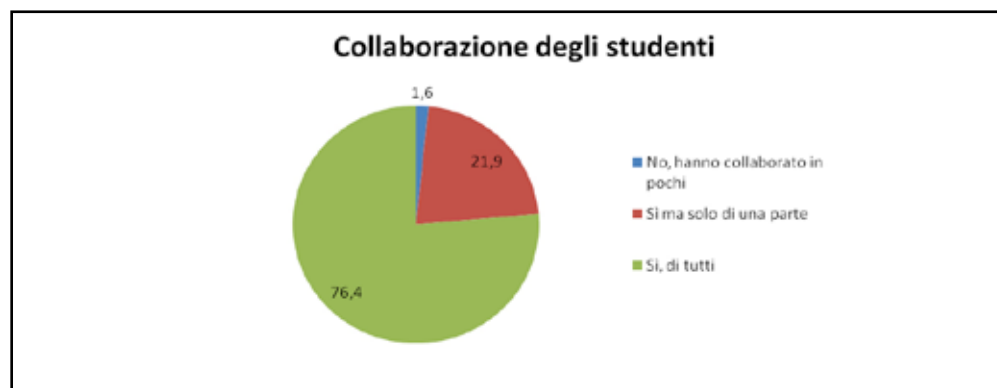


Figura 6

Considerando il ruolo svolto dagli insegnanti, si nota che durante lo svolgimento del lavoro gli studenti sono stati molto aiutati dai loro docenti per la realizzazione dei compiti e delle attività, ma anche per lavorare in un clima di serenità e di cooperazione. Sono soprattutto i ragazzi delle elementari ad essersi sentiti maggiormente supportati dai docenti (Tab.2).

	<i>Molto</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Per nulla</i>
Ci hanno aiutato a realizzare i compiti e le attività del progetto	66,5	28,0	4,1	1,4
Ci hanno aiutato a lavorare in modo sereno e cooperativo	72,1	25,2	2,2	0,5
Ci hanno permesso di svolgere attività diverse da quelle che facciamo di solito a scuola	54,6	34,2	8,2	3,0

Tabella 2

Complessivamente i ragazzi parteciperebbero al progetto per un altro anno se questo fosse possibile, il 79% infatti afferma che lo farebbe sicuramente. Tra questi prevalgono i ragazzi delle elementari (81,1% contro il 73,5% di chi frequenta le scuole medie). Al contrario solo il 2% esclude a priori questa possibilità (Fig.7).

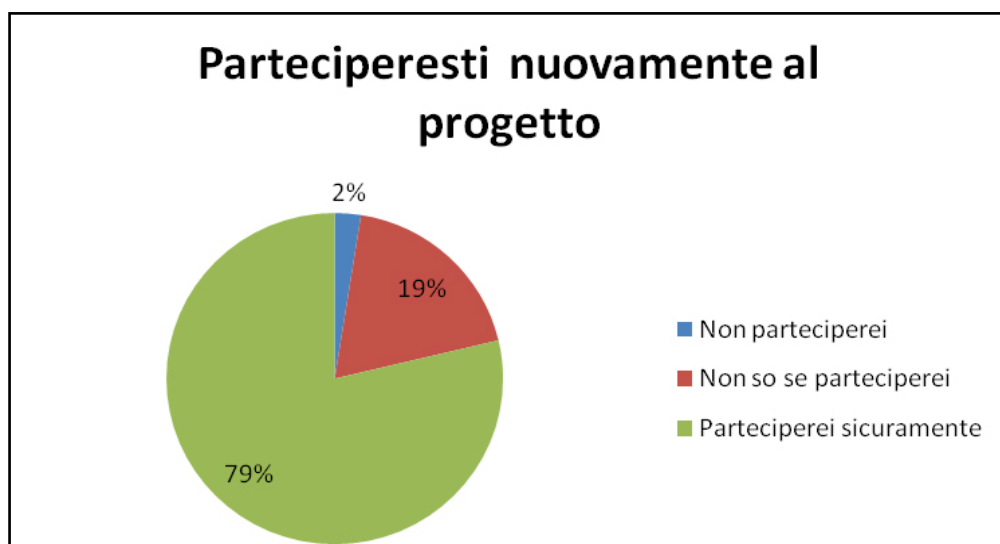


Figura 7

Secondo i ragazzi l'elemento che ha caratterizzato in maggior misura il progetto è rappresentato dalla collaborazione (con il 40,2%) che è stata indicata soprattutto dagli studenti delle elementari e dai ragazzi con origini straniere, mentre il confronto e l'apertura sono elementi messi maggiormente in evidenza da quelli delle classi medie (Fig.8).

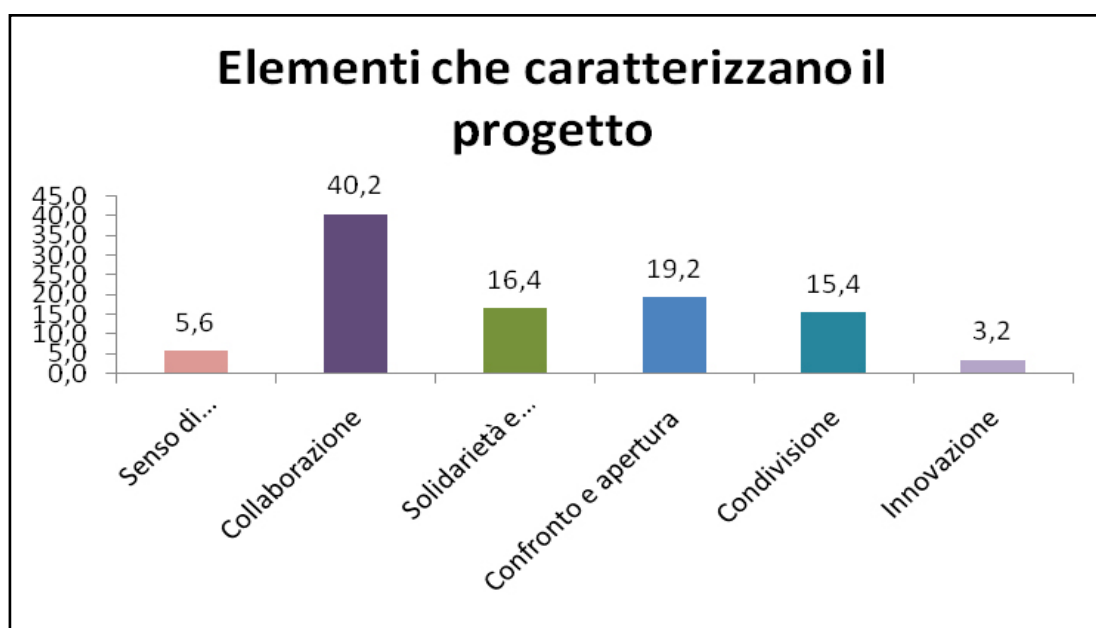


Figura 8

5.2 Impatti percepiti

Confrontando le risposte date dagli studenti rispetto alle proprie conoscenze prima e dopo il progetto, si nota che nel complesso sono aumentate sia per quanto riguarda la conoscenza di culture diverse dalla propria, sia per quanto riguarda le tradizioni del proprio paese di origine e di altri paesi.

Se prima del progetto solo 12,8% degli studenti sosteneva di conoscere molto bene culture diverse dalla propria, questa quota è salita al 41,3% considerando le conoscenze dopo il progetto.

Anche la conoscenza delle tradizioni del proprio paese di origine vede, nel confronto dei valori tra il prima e il dopo, un aumento di oltre il 20% con la percentuale di chi sostiene di conoscerle molto bene che passa dal 44,2 al 67,7.

Esaminando infine le risposte date riguardo le tradizioni degli altri paesi si nota anche in questo caso una crescita della percentuale di chi sostiene di conoscerle sia “bene” che “molto bene” (rispettivamente il 49 e il 33,1 per cento).

Rispetto infine alle conoscenze possedute prima di partecipare al progetto è interessante notare che i ragazzi delle elementari hanno dichiarato più spesso, in confronto a quelli delle medie, di avere una conoscenza elevata delle tradizioni di altri paesi (Fig.9, 10, 11).

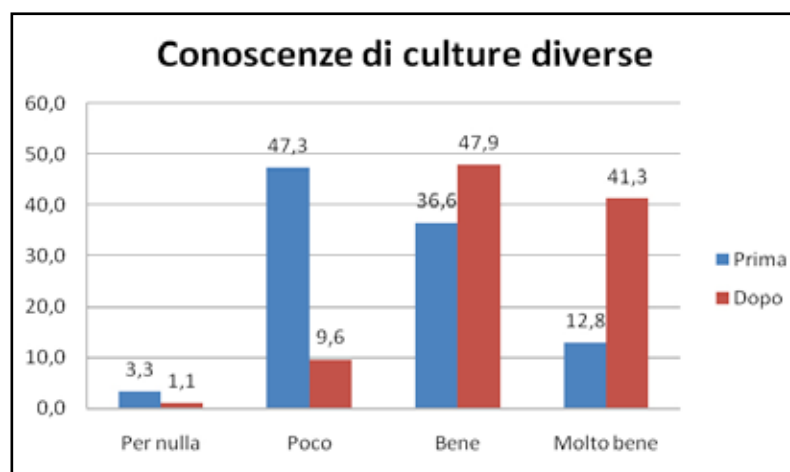


Figura 9

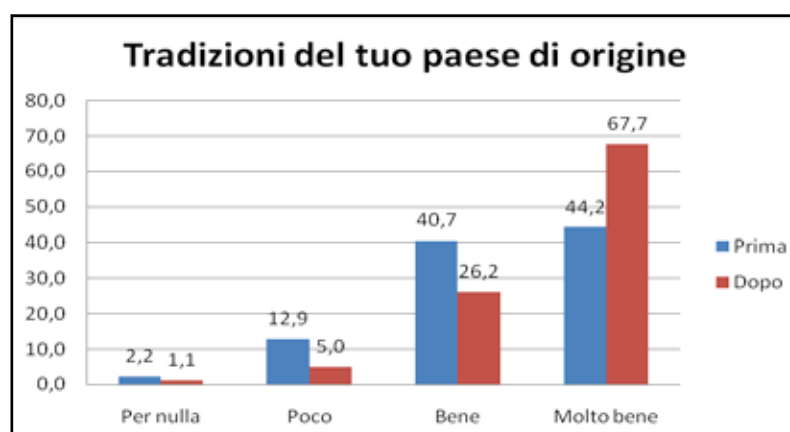


Figura 10

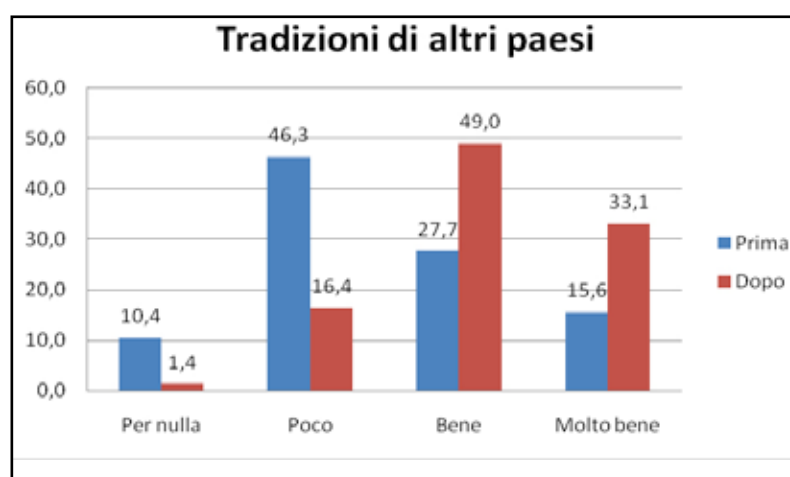


Figura 11

6. L’opinione dei docenti

6.1 Risultati

Prendendo in esame ora il punto di vista dei docenti è necessario innanzitutto considerare le motivazioni che li hanno spinti a partecipare al progetto.

Tra queste prevale il desiderio di arricchire la propria professionalità (35,6%) ed il fatto di aver concordato la scelta con altri docenti (27,6%).

Sono soprattutto i docenti delle elementari ad aver partecipato perché spinti dall’interesse personale e su consiglio di altri colleghi, mentre tra i docenti delle medie è maggiore la percentuale di chi ha partecipato per caso (il 21,4% contro il 4,9% degli insegnanti delle scuole elementari) e di chi lo ha fatto per scelta concordata.

Considerando invece gli anni di esperienza nel campo dell’insegnamento, tra i docenti che insegnano da un numero inferiore di anni è maggiore la percentuale di chi ha deciso di partecipare al progetto spinto dalla volontà di arricchire la propria professionalità ed anche da un interesse personale (Fig.12).



Figura 12

Se nel complesso gli insegnanti si sono sentiti coinvolti, i docenti che insegnano da un numero inferiore di anni si sono sentiti però più coinvolti rispetto ai loro colleghi. Il 64% dei docenti con “fino a 20 anni” di insegnamento si è dichiarato “molto” coinvolto contro il 33,3% dei docenti che svolgono questo lavoro da un numero superiore di anni.

Per quanto riguarda il metodo di lavoro, che in generale è risultato “abbastanza” chiaro, esso è stato percepito come più chiaro dai docenti con un numero di anni di insegnamento inferiore e da quelli delle scuole medie.

Anche gli obiettivi e le finalità complessivamente sono state chiare, ma per gli insegnanti con meno anni di lavoro alle spalle gli obiettivi e le finalità del progetto lo sono stati molto di più (con il 44% di “molto” rispetto all’11% degli altri docenti).

Anche il materiale informativo è risultato maggiormente completo per i docenti con un numero di anni di insegnamento minore. Il 20% di questi docenti l’ha considerato molto completo contro il 7,4% dei docenti con “più di 20 anni” di insegnamento.

Complessivamente si sono sentiti supportati più dal team di progetto che dalla propria scuola. In particolare ciò è vero soprattutto per i docenti delle elementari e quelli che



insegnano da un numero minore di anni (Tab.3).

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
Si è sentito/a attivamente coinvolto/a	48,1	50,0	1,9	-
Il metodo di lavoro è stato sempre chiaro	17,3	65,4	13,5	3,8
Gli obiettivi e le finalità (per es. i prodotti da realizzare) del lavoro sono stati sempre chiari	25,9	63,0	9,3	1,9
Il materiale informativo ricevuto è risultato completo	13,0	55,6	25,9	5,6
Sarebbe stata necessaria una formazione ulteriore	18,0	44,0	32,0	6,0
Si è sentito/a supportato/a dal team di progetto	32,1	60,4	1,9	5,7
Si è sentito/a supportato/a dalla propria scuola	15,1	60,4	20,8	3,8

Tabella 3

Complessivamente i docenti affermano che le attività del progetto sono integrabili soprattutto con le proprie materie di insegnamento ma anche con l'organizzazione della scuola in cui svolgono il loro ruolo di docenti e con il programma scolastico nel suo complesso.

Il progetto risulta maggiormente integrabile con il programma scolastico per i docenti delle elementari (43,9% di pienamente integrabile contro il 21,4%).

Si riscontrano differenze anche per quanto riguarda l'aspetto dell'integrabilità con l'organizzazione didattica e con le attività delle materie di insegnamento che appare complessivamente maggiore per i docenti delle elementari (Tab.4).

	Pienamente	In buona parte	Solo in parte	Per nulla
con il programma scolastico nel suo complesso	38,2	40,0	20,0	1,8
con l'organizzazione didattica della sua scuola	28,3	49,1	18,9	3,8
con le attività della sua materia di insegnamento	41,5	34,0	24,5	-

Tabella 4

Tra gli insegnanti delle classi elementari risulta molto più alta la quota di chi aveva già partecipato a progetti con obiettivi simili diverse volte, il 67,5% contro il 35,7% dei docenti delle scuole medie. Tra i docenti di quest'ultimo ordine di scuola, infatti, il 57,1% sostiene di non aver mai lavorato in precedenza su progetti con obiettivi simili (Fig.13).



Figura 13

Anche per quanto riguarda le precedenti esperienze con questo tipo di metodologie di insegnamento e di lavoro si riscontrano delle diversità tra le risposte dei docenti intervistati. Il 60% dei docenti delle elementari aveva già avuto diverse occasioni di lavorare in questo modo, contro il 28,6% dei docenti di scuola media (Fig. 14).



Figura 14

Considerando i momenti di formazione per i docenti previsti dal progetto, il 71,2 % degli insegnanti intervistati dichiara di aver partecipato alla formazione della Dottorssa Guerra Lisi e la maggior parte di coloro che vi hanno partecipato si dichiara molto soddisfatto (Fig. 15).



Figura 15

Esaminando nel complesso la chiarezza del percorso progettuale la maggior parte dei docenti sostiene che lo sia stato “abbastanza” (70,9%). Si notano comunque delle differenze tra i giudizi dati dagli insegnanti: per i docenti con meno anni di insegnamento il percorso progettuale è stato nel complesso più chiaro (11,5% di “molto chiaro” e 80,8% di “abbastanza” contro i rispettivi 3,7% ed 63% dei loro colleghi) (Fig. 16).



Figura 16

Durante la realizzazione del progetto le attività svolte con maggiore frequenza sono state le esperienze pratiche, i laboratori ed i lavori manuali. Se l'uso del computer e di strumenti multimediali e lo svolgimento di ricerche sono state svolte soprattutto nelle scuole medie, per le esperienze pratiche, i laboratori e i lavori manuali non si riscontrano differenze tra quanto dichiarato dai docenti delle scuole elementari e quelli delle scuole medie (Tab. 5).

	<i>Spesso</i>	<i>A volte</i>	<i>Raramente</i>	<i>Mai</i>
Uso computer/strumenti multimediali	67,9	13,2	5,7	13,2
Lavori in collaborazione con altre classi	42,3	40,4	3,8	13,5
Ricerche su libri/internet	52,8	26,4	15,1	5,7
Esperienze pratiche	72,0	26,0	2,0	-
Laboratori	73,6	22,6	1,9	1,9
Lavori manuali	64,8	29,6	3,7	1,9
Incontri con esperti esterni alla scuola	17,0	52,8	28,3	1,9
Uscite tematiche	8,3	18,8	27,1	45,8

Tabella 5

Nel complesso i docenti hanno apprezzato maggiormente del progetto gli argomenti affrontati (41,4%) e la possibilità di lavorare in modo diverso (27,3%). Confrontando le risposte date dai docenti si nota che esistono delle differenze. Tra gli insegnanti delle scuole medie, infatti, è più alta la percentuale di chi ha apprezzato il metodo di lavoro (il 21,4% contro il 12,5% dei docenti delle elementari), gli argomenti trattati e le persone conosciute, mentre i docenti delle elementari hanno apprezzato maggiormente la possibilità di lavorare in modo diverso. Considerando invece le risposte date dai docenti in base ai loro anni di esperienza nell'ambito dell'insegnamento, tra i docenti con meno di 20 anni di esperienza è più alta la percentuale di chi ha gradito soprattutto gli argomenti affrontati, tra chi insegna invece da più di 20 anni è superiore la percentuale di chi ha dichiarato di aver apprezzato soprattutto l'opportunità di lavorare in modo diverso.

Confrontando le risposte date dai docenti con quelle date dai ragazzi si nota che i due aspetti maggiormente graditi sono gli stessi (gli argomenti trattati e il diverso modo di lavorare) anche se per i ragazzi prevale l'occasione di lavorare in modo diverso dal solito (30,9%). Risulta superiore inoltre il gradimento dei ragazzi per le visite di studio e/o culturali, indicate come aspetto che è piaciuto maggiormente dal 14,3% contro l'1% dei docenti (Fig.17).

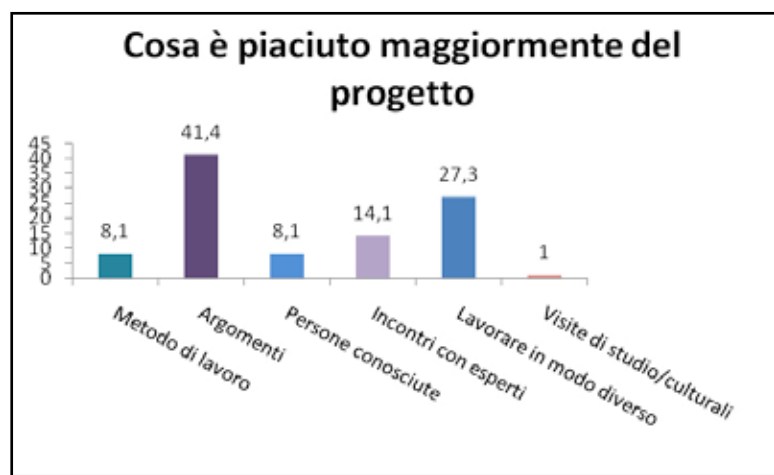


Figura 17

Analizzando gli elementi che secondo i docenti caratterizzano maggiormente il progetto, si nota che sono principalmente il confronto e l'apertura verso realtà diverse dalla propria (39,2%) e la collaborazione (26,5%).

Tra i docenti delle scuole medie è più alta la percentuale di chi indica come elemento caratterizzante la condivisione (33,3% dei docenti delle scuole medie contro il 17,5% dei docenti delle elementari), mentre solo i docenti con un numero maggiore di anni di insegnamento hanno indicato come elemento prevalente del progetto il “senso di appartenenza”.

Rispetto alle risposte date dagli studenti si rileva che i ragazzi hanno sottolineato maggiormente l'aspetto della collaborazione (indicata dal 40,2%) e dato minore rilevanza al “confronto e apertura verso realtà diverse dalla propria”. Si nota inoltre che gli elementi “solidarietà e sostegno e reciproco” e “Innovazione” presentano percentuali analoghe tra docenti e studenti (Fig. 18).

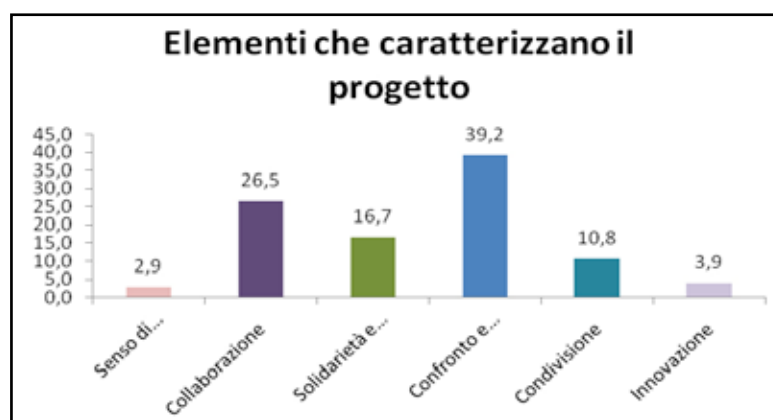


Figura 18



La soddisfazione dei docenti per il progetto svolto dalla propria classe risulta nel complesso buona.

I docenti delle scuole elementari però si dichiarano maggiormente soddisfatti rispetto a quelli delle medie, con un totale di 42,5% di molto soddisfatti rispetto al 28,6%.

In generale appaiono più elevata la soddisfazione dei docenti con meno anni di insegnamento, tra di loro, infatti, il 52% si è dichiarato molto soddisfatto (Fig.19).



Figura 19

In generale vi è stata molta collaborazione tra gli studenti ma si nota che chi insegna nella scuola elementare ha affermato che vi è stata una partecipazione maggiore (il 95% ha sostenuto che tutti hanno collaborato), mentre la quota dei docenti delle scuole medie che ha indicato questa modalità di risposta è stata pari al 78,6%.

I docenti con più di 20 anni di insegnamento hanno dichiarato maggiormente rispetto ai propri colleghi che vi è stata la collaborazione di tutti gli studenti (Fig.20).

Figura 20



Quasi la metà dei docenti (il 48,1%) dichiara che se fosse possibile partecipare al progetto per un altro anno lo farebbe sicuramente. Risulta analoga anche la quota di chi si dichiara indeciso.

I docenti che non parteciperebbero (solo il 3,8%) sono quelli delle scuole medie,

ma allo stesso tempo tra i docenti delle medie è più alta la percentuale di chi dichiara che parteciperebbe sicuramente (61,5% contro il 43,6% delle elementari).

I docenti con un numero minore di anni di insegnamento che si dichiarano disponibili a partecipare per un altro anno sono di più rispetto ai loro colleghi con più anni di docenza alle spalle (Fig.21).

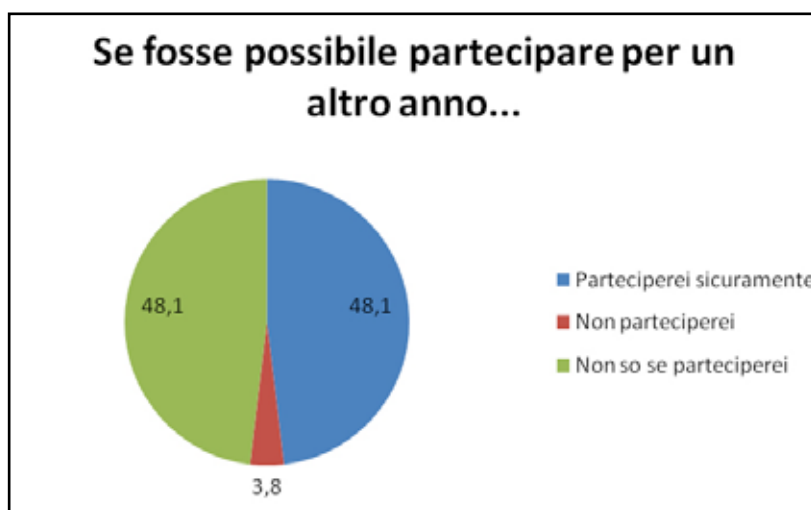


Figura 21

Se in generale i docenti continuerebbero, se possibile, a lavorare al progetto con la stessa classe (l'82,7%) questo è vero soprattutto per i docenti delle elementari e per quelli che insegnano da un minore numero di anni (Fig. 22).

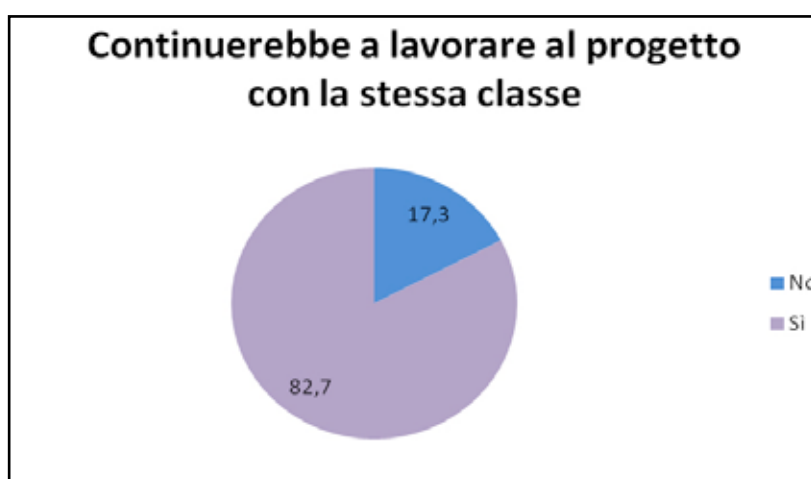


Figura 22

I docenti considerano utile proporre questo progetto anche ad altre classi (il 90,6%), ma ne sono maggiormente convinti i docenti delle elementari (il 97,5% contro il 69,2% dei docenti delle medie) (Fig.23)

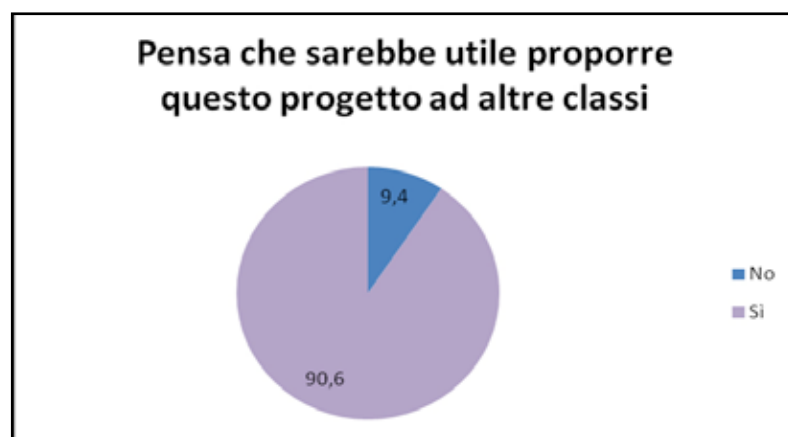


Figura 23

Analizzando gli aspetti del progetto da migliorare si nota che l'attenzione dei docenti è maggiormente rivolta al miglioramento della comunicazione delle scuole con gli enti esterni (23,7%) ma anche a quella tra colleghi (18,3%).

Il bisogno di migliorare la comunicazione tra scuole ed enti esterni è avvertito maggiormente dai docenti delle scuole elementari e da quelli che insegnano da più tempo.

L'aspetto della necessità di migliorare la comunicazione tra docenti viene invece sottolineato soprattutto dai docenti delle scuole medie e da quelli con più di 20 anni di insegnamento (il 46,2% contro il 15,4% dei docenti con un numero minore di anni di esperienza).

Altri aspetti che vengono sottolineati con diversa intensità dagli intervistati, a seconda dell'ordine di scuola in cui insegnano e degli anni di esperienza, sono quelli della necessità di coinvolgere un numero superiore di docenti, che viene indicata dal 36,6% degli insegnanti delle classi elementari rispetto al 7,7% dei docenti delle medie, e da quelli con meno anni di esperienza.

Gli insegnanti delle medie invece risultano più propensi dei loro colleghi a considerare utile il coinvolgimento di un numero maggiore di classi (indica questa risposta il 46,2% di questi docenti contro il 24,4% dei docenti delle elementari) (Fig.24)

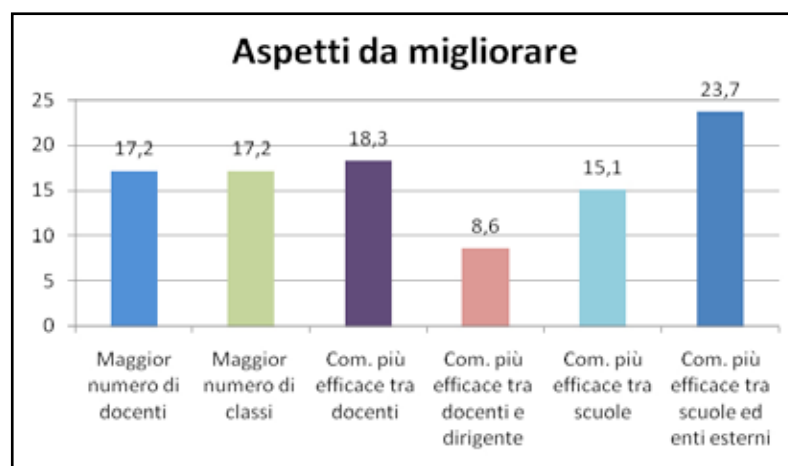


Figura 24

6.2 Impatti percepiti

Passando ora ad analizzare gli impatti percepiti dai docenti è possibile fare una distinzione tra quelli generali del progetto, quelli sui docenti e quelli sui ragazzi.

Nel complesso viene riconosciuta un'utilità generale del progetto sia per i docenti che per gli studenti (ciò viene affermato dal 51,9% degli insegnanti e soprattutto dai docenti delle scuole elementari), in ogni caso nessun docente ritiene che il progetto sia stato una perdita di tempo.

Tra coloro che sostengono che il progetto sia utile soprattutto per incrementare la cultura generale degli studenti prevalgono i docenti delle elementari e i docenti con più di 20 anni di insegnamento (il 66,7% contro il 38,5% dei docenti con un numero di anni di insegnamento inferiore). Tra i docenti delle elementari, infatti, ha indicato questa risposta il 61% contro il 21,4% degli insegnanti di scuola media.

L'aspetto della sottrazione del tempo all'orario di lezione che in generale viene indicato solo dal 7,6% viene sottolineato invece maggiormente dai docenti delle scuole medie e dai docenti con meno anni di insegnamento (fig.25).

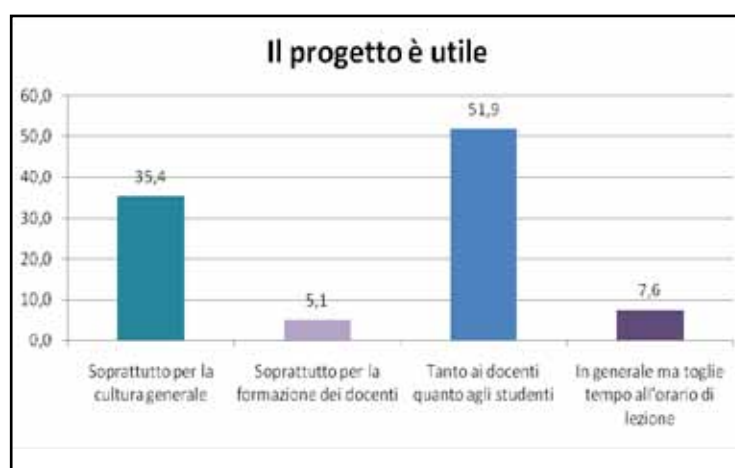


Figura 25

I docenti con alle spalle un numero di anni di insegnamento non superiore a 20 e quelli delle elementari sono maggiormente d'accordo rispetto ai loro colleghi sul fatto che il progetto abbia offerto un certo grado di visibilità.

Il progetto ha rappresentato un'opportunità di confronto con i colleghi soprattutto per i docenti delle classi elementari (46,2% di molto d'accordo contro il 7,7% dei docenti delle medie) i quali hanno visto in modo più marcato nel progetto anche l'esplicitazione, attraverso il confronto, dei problemi di integrazione (75,7% di molto d'accordo tra i docenti delle elementari, contro il 33,3% dei docenti delle medie).

Se nel complesso i docenti appaiono consapevoli dell'importanza di questa iniziativa ai fini della valorizzazione della scuola pubblica, questa consapevolezza appare più intensa tra i docenti delle scuole elementari.

All'interno del sottogruppo di docenti con più di 20 anni di insegnamento è maggiore la percentuale di chi si dichiara molto d'accordo sul fatto che il progetto abbia permesso di raccogliere contributi economici. Tra questi docenti, infatti, i molto d'accordo costituiscono il 39,1% contro il 17,4% dell'altra categoria di docenti.

Gli insegnanti delle elementari, infine, si dichiarano maggiormente d'accordo con l'affermazione secondo la quale il progetto è riuscito a migliorare la qualità del servizio (Tab.6).

	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per nulla d'accordo
Offrire l'opportunità di confrontarsi con i colleghi su argomenti inerenti la scuola	36,5	46,2	15,4	1,9
Offrire un certo grado di visibilità alle scuole che partecipano ai progetti	22,4	55,1	18,4	4,1
Rendere espliciti i problemi di integrazione attraverso il confronto per cercare soluzioni comuni	65,3	30,6	4,1	-
Valorizzare la scuola pubblica	75,5	16,3	4,1	4,1
Riuscire a raccogliere contributi economici	27,1	35,4	27,1	10,4
Migliorare la qualità del servizio	56,0	38,0	4,0	2,0
Ridurre l'autoreferenzialità delle pratiche scolastiche	27,7	46,8	21,3	4,3

Tabella 6

Passando ora agli impatti sui docenti, la capacità che appare maggiormente migliorata è quella di documentazione l'iter processuale.

Tra i docenti delle elementari è più alta la percentuale di chi ritiene che questa esperienza abbia influito sulle proprie capacità didattiche, il 25,6% dei docenti elementari, infatti, sostiene che ha influito molto (al contrario il 14,3% dei docenti delle scuole medie ritiene che non abbia influito per nulla).

Per quanto riguarda le capacità organizzative sono soprattutto i docenti delle elementari (il 30%) a sostenere che il progetto abbia avuto molta influenza su questa loro capacità. Lo stesso vale rispetto alla capacità di lavorare su progetti.

Tra i docenti delle elementari è più alta inoltre la percentuale di chi sostiene che questa esperienza ha inciso notevolmente sulla propria competenza di documentare l'iter processuale (il 31,6% contro il 21,4% dei docenti delle medie).

Per gli insegnanti con un numero minore di anni di docenza, rispetto a quelli con più anni di insegnamento, il progetto ha avuto impatti maggiori sulle proprie capacità didattiche, sulle capacità organizzative e quelle di lavorare "per progetti".

Una differenza ancora più marcata si vede soprattutto riguardo alla capacità di documentare l'iter processuale, tra gli insegnanti che possiedono massimo 20 anni di insegnamento la percentuale di chi ritiene che il progetto abbia contribuito ad accrescere molto questa competenza è pari al 45,8% contro l'11,5% dei docenti che possiedono un numero superiore di anni di attività (Tab. 7).

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
Sulle sue capacità didattiche	18,9	50,9	26,4	3,8
Sulle sue capacità organizzative	22,2	48,1	25,9	3,7
Sulle sue capacità di lavorare "per progetti"	17,3	53,8	25,0	3,8
Sulla sua capacità di documentare l'iter processuale	28,8	44,2	21,2	5,8

Tabella 7

Sul piano degli studenti invece il progetto ha influito soprattutto sulle loro capacità di lavorare insieme/cooperare (il 57,4% dei docenti ritiene che abbia influito molto).

Rispetto alla capacità del progetto di accrescere le conoscenze degli studenti, la percentuale di docenti che sostiene che questa esperienza abbia inciso molto appare più alta tra coloro che insegnano nelle classi elementari (32,5% contro il 21,4% dei docenti di scuola media). Gli impatti del progetto sulla capacità degli studenti di lavorare insieme e cooperare appaiono generalmente riconosciuti dai docenti, anche se con un'intensità diversa. Tra i docenti delle elementari, infatti, la percentuale di chi ritiene che questa esperienza abbia inciso molto su questo aspetto è pari al 62,5%, mentre per i docenti delle scuole medie al 42,9%.

Anche per quanto riguarda la capacità degli studenti di organizzare il proprio lavoro si riscontrano delle differenze. Per il 35% dei docenti delle elementari il progetto ha inciso profondamente su questa capacità, mentre per chi insegna alle scuole medie l'impatto, anche se positivo, ha avuto un'intensità inferiore anche in considerazione del fatto che gli studenti presentano un'età superiore e dunque hanno già avuto modo di sviluppare maggiormente queste capacità.

Le differenze tra le risposte dei docenti risultano meno marcate, anche se presenti, nel caso delle competenze di ricerca, rielaborazione e presentazione di materiali.

Gli insegnanti con meno anni di attività considerano maggiore l'impatto del progetto sulle conoscenze degli studenti, il 40% di tali docenti ha, infatti, affermato che questa esperienza ha inciso in modo molto significativo sui ragazzi (contro il 18,5% dei docenti con “più di 20 anni”) ed in generale hanno valutato superiori anche gli impatti sulla capacità di lavorare insieme e cooperare, di organizzare il proprio lavoro e sulle competenze di ricerca, rielaborazione e presentazione dei materiali (Tab.8).

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
Sulle conoscenze degli studenti	29,6	63,0	7,4	-
Sulle capacità degli studenti di lavorare insieme/cooperare	57,4	42,6	-	-
Sulle capacità degli studenti di organizzare il proprio lavoro	27,8	66,7	5,6	-
Sulle competenze di ricerca, rielaborazione e presentazione di materiali	24,1	61,1	14,8	-

Tabella 8

Secondo i docenti gli studenti hanno migliorato soprattutto la loro conoscenza sulle culture diverse dalla propria. I docenti delle scuole elementari sono maggiormente d'accordo su questo aspetto rispetto a quelli delle medie ed è superiore la quota di docenti con un numero minore di anni di insegnamento che si dichiara molto d'accordo (40%) rispetto a quelli con più anni di esperienza (29,6%) (Tab.9)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
Culture diverse dalla propria	33,3	61,1	5,6	-
Tradizioni del proprio paese di origine	30,2	58,5	11,3	-
Tradizioni di altri paesi	17,0	69,8	13,2	-

Tabella 9

7. Le risorse economiche investite

Per la realizzazione del progetto “Sui banchi dell’intercultura” sono stati investiti complessivamente € 160.214,76.

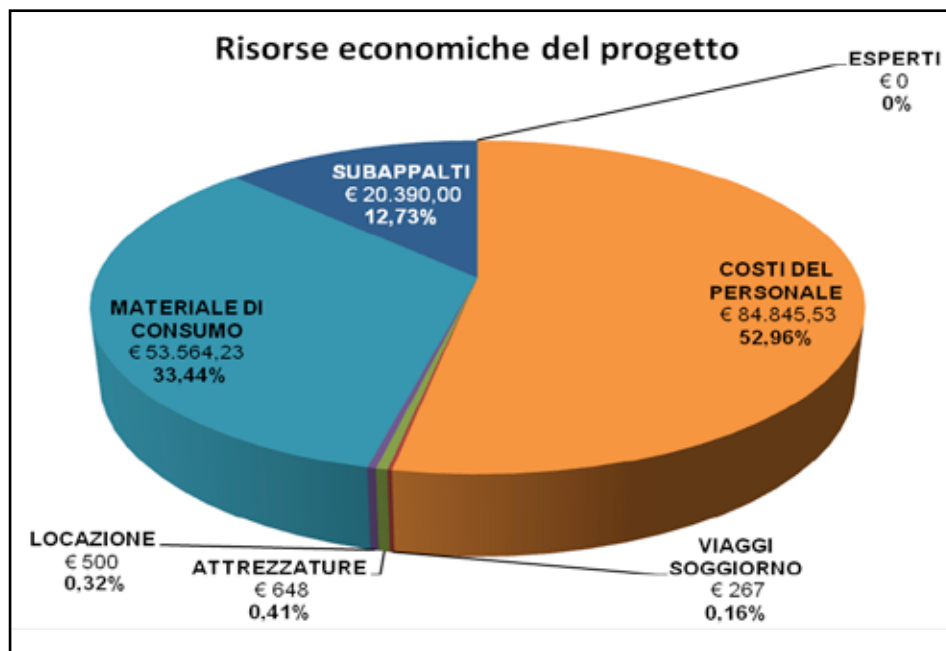


Figura 26. Distribuzione percentuale delle risorse economiche investite nel progetto “Sui banchi dell’intercultura”

Come si può osservare dal grafico (Figura 26), complessivamente la somma è stata distribuita su 3 macro - voci di spesa che sono:

1. Costi del personale; è la voce che impegna la parte più consistente del finanziamento, circa il 53%, e riguarda il singolo contributo erogato alle scuole in base al numero di docenti/ personale scolastico e mediatori linguistici e culturali coinvolti in ciascun Istituto. In questa macro – voce rientrano, inoltre, i costi relativi alle attività di coordinamento e organizzazione del progetto stesso e i costi relativi alla formazione dei docenti.
2. Materiale di consumo; è una voce di costo che interessa circa il 33% del budget e che riguarda in particolare le spese per l’acquisto di libri necessari per la realizzazione dei singoli progetti sviluppati dalle scuole e di libri relativi all’approccio della Globalità dei Linguaggi; parte di queste risorse, infine, è stata utilizzata per l’acquisto di materiale di cancelleria.
3. Subappalti; circa il 13% del budget è stato per il finanziamento delle attività di consulenza e per le spese relative al servizio di catering e alla pubblicazione degli inviti in occasione del convegno finale tenutosi il 30 maggio 2011.

Il restante 1% dello stanziamento complessivo, infine, è stato utilizzato per la copertura di altre spese, quali la locazione degli spazi necessari alla realizzazione di alcuni degli

eventi finali (0,32%), le attrezzature necessarie per la realizzazione dei progetti (0,41%) e viaggi/soggiorni effettuati dai docenti, ma anche visite tematiche organizzate per gli studenti.

8. Gli effetti complessivi del progetto e il valore aggiunto

A partire dai dati e dalle informazioni raccolte durante il processo di analisi, è stata realizzata una **matrice SWOT**² utile sia per riepilogare i macrorisultati, in termini di punti di forza e aree di miglioramento, raggiunti finora da “Sui banchi dell’intercultura”, sia per evidenziare le possibili opportunità e criticità per gli sviluppi futuri del progetto.

La matrice SWOT, infatti, consente di osservare in modo sintetico e comparato, da un lato, punti di forza e debolezza dell’esperienza progettuale sino ad ora attuata; dall’altro, opportunità e criticità che possono influire sui suoi prossimi sviluppi.

Punti di forza (S)	Aree di miglioramento (W)
<ul style="list-style-type: none"> Elevata soddisfazione di tutti gli attori coinvolti nel progetto (studenti, docenti) Proattività e iniziativa degli studenti Aumento della collaborazione tra gli studenti e i docenti Potenziamento della progettualità delle scuole, sia in termini di maggiori risorse economiche a disposizione, sia in termini di maggiore focalizzazione su obiettivi e risultati Maggiore consapevolezza, tra gli attori coinvolti, in particolare tra i docenti, dell’importanza che il Bilancio Sociale riveste per la valorizzazione del loro lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> Approfondimento dei contenuti della formazione Minori ricadute tra i ragazzi delle classi di scuola media
Opportunità (O)	Criticità (T)
<ul style="list-style-type: none"> Ampia propensione, sia da parte degli studenti che da parte degli insegnanti, di accogliere nuove edizioni del progetto Aumento della capacità degli insegnanti di documentare le attività e i prodotti realizzati per rendere visibile e replicabile il proprio lavoro Estensione al collegio dei docenti di ogni istituto delle metodologie didattiche sperimentate 	<ul style="list-style-type: none"> Le modalità di gestione dei finanziamenti pubblici sono difficoltose e complesse per il contesto scolastico

Nel complesso i punti di forza del progetto emersi dalla SWOT sono maggiori rispetto ai punti di debolezza. E’ però il caso di partire dagli aspetti più problematici riscontrati dal progetto, per poter comprendere meglio cosa mantenere e cosa migliorare al fine di una gestione e implementazione futura di progetti simili a questo.

Aree di miglioramento

Nonostante il progetto abbia ottenuto, complessivamente, risultati importanti in termini di soddisfazione e coinvolgimento tanto tra gli studenti quanto tra gli insegnanti che vi hanno

2. La SWOT Analysis è una metodologia di valutazione dei progetti ed è l’acronimo di Strengths (punti di forza interni), Weakness (aree di miglioramento interne), Opportunities (opportunità future e legate all’ambiente esterno) e Threats (minacce future e legate all’ambiente esterno).



partecipato, sono state evidenziate principalmente due tipi di problematiche legate rispettivamente alla formazione dei docenti e al coinvolgimento degli studenti delle scuole medie.

Per quanto riguarda la formazione, nel complesso i docenti hanno risposto positivamente agli incontri tenuti dalla Dott.ssa Guerra Lisi e dalla Dott.ssa Morani, valorizzando l'importanza che le nozioni acquisite hanno rivestito nell'implementazione dei diversi progetti. Proprio in virtù del valore aggiunto che questi incontri, soprattutto il percorso sulla Globalità dei linguaggi, hanno assicurato al progetto, è stata sottolineata la necessità di approfondire ulteriormente le tematiche di queste attività formative.

Sul piano degli studenti, sebbene la loro soddisfazione e il loro coinvolgimento siano risultati complessivamente elevati, i dati hanno registrato un leggero scostamento tra le percezioni dei ragazzi delle elementari e quelle dei ragazzi della scuola media. Tra quest'ultimi infatti l'impatto del progetto sembra essere stato minore, pur essendo comunque positivo; questo dato è stato confermato e sottolineato anche dai docenti delle scuole secondarie di 1° grado in occasione dei diversi focus group condotti. I ragazzi delle scuole medie infatti, soprattutto quelli frequentanti le ultime classi, hanno personalità più strutturate e interessi di diversa natura rispetto ai bambini delle elementari, in considerazione del fatto che si apprestano ad affrontare una fase delicata del loro sviluppo personale quale è l'adolescenza.

In aggiunta a questo, va sottolineato che la composizione delle classi prese a campione prevedeva la presenza di alcuni ragazzi stranieri arrivati in Italia da pochi mesi e, quindi, con una conoscenza pressoché nulla della lingua italiana. Tutti questi fattori hanno contribuito probabilmente a determinare un minore coinvolgimento di questi ragazzi.

Nell'ottica di un'eventuale nuova edizione del progetto sarebbe importante tenere in considerazione questi due aspetti, in modo tale da potenziare l'efficacia complessiva del progetto ed a minimizzare eventuali criticità legate alla scarsa motivazione dei docenti.

Criticità

Le modalità di gestione dei progetti finanziati con i fondi FEI sono caratterizzate da una certa complessità e, in generale, richiedono un notevole sforzo di comprensione ed adattamento da parte dei beneficiari dei finanziamenti. Il contesto scolastico è ancora poco preparato ad accogliere tali modalità e questo può rappresentare una criticità per la buona riuscita del progetto stesso.

In un'ottica futura, tuttavia, questa criticità potrebbe rappresentare un'opportunità per l'implementazione di eventuali nuove edizioni del progetto perché ha permesso alle Istituzioni scolastiche di familiarizzare con le modalità di gestione legate ai fondi FEI.

Punti di forza

Come evidenziato sia dai dati relativi ai questionari sia da quelli emersi dai focus group, il progetto ha riscosso ampio successo sia tra gli studenti sia tra gli insegnanti, tanto da spingerli a confermare la loro partecipazione ad un'eventuale seconda edizione del progetto stesso. In particolare l'entusiasmo con il quale il progetto è stato accolto dagli studenti ha generato in loro un notevole fermento che si è tradotto concretamente nella proposta alle insegnanti di nuove chiavi di lettura dei progetti avviati e nella ricerca individuale di informazioni sulle tematiche trattate. Questa propositività e pro attività degli studenti ha, in alcuni casi, dato vita a nuovi percorsi non previsti dalle insegnanti.

Tra i punti di forza di questo progetto merita un’attenzione particolare il percorso formativo guidato dalla Dott.ssa Guerra Lisi sull’approccio metodologico della Globalità dei linguaggi, che ha riscosso un ampio successo soprattutto nelle le scuole primarie. L’entusiasmo con cui questo tipo di formazione è stato accolto dalle docenti, nonché la prova concreta dell’efficacia del metodo che le docenti stesse hanno potuto sperimentare in prima persona, contribuiscono a definire il valore aggiunto del progetto. Questo metodo ha potenziato, nella percezione delle docenti, metodologie didattiche già ampiamente diffuse, volte a favorire la diffusione e il confronto tra gli studenti e che sarebbe opportuno potenziare in un’ottica futura. Tra queste metodologie merita una particolare attenzione il lavoro interclasse sperimentato in alcuni Istituti, attraverso il quale è accresciuta la collaborazione sia tra gli studenti che tra gli insegnanti. Dal punto di vista degli studenti questo metodo di lavoro ha favorito lo scambio e l’integrazione tra le diverse nazionalità presenti nelle varie classi, ma in alcuni casi è stato importante anche per l’incontro tra bambini di età diverse. Anche dal punto di vista dei docenti il lavoro interclasse ha rappresentato un momento fondamentale di incontro e scambio, considerando che spesso essi sono impegnati in numerose attività che non permettono loro di riservarsi un momento per riflettere e condividere i propri percorsi scolastici. Per molti di loro quindi questo progetto è stato lo spunto per ripensare ed innovare la didattica ed estendere a tutto il collegio dei docenti del proprio Istituto questo metodo di lavoro.

La condivisione di nuovi metodi di lavoro, garantita da questo progetto, ha potenziato le capacità dei docenti di documentare le attività svolte, elemento che appare fondamentale sia per la condivisione delle stesse con altre scuole sia per pubblicizzare i lavori realizzati e renderli replicabili, al fine di valorizzare e dare visibilità alla propria scuola.

Questo progetto ha consentito alle scuole di potenziare la loro capacità di implementare e gestire un progetto; questo è stato possibile grazie alle maggiori risorse economiche avute a disposizione, ma anche grazie ad una modalità di lavoro in sinergia, in cui la relazione tra i diversi Istituti scolastici è stata importante per concentrare al meglio l’impegno di ciascuna scuola sugli obiettivi e i risultati del progetto finale.

Opportunità

Il successo riscosso dal progetto, sia tra gli studenti che tra gli insegnanti, ha generato un atteggiamento positivo nei confronti di eventuali nuove edizioni del progetto stesso o a progetti simili. In particolare, dal punto di vista degli insegnanti, progetti come questo rappresentano un’importante opportunità per apportare innovazione nelle proprie metodologie di lavoro e per incrementare la loro capacità di valorizzare il proprio lavoro documentando con accuratezza e sistematicità le numerose attività che vengono svolte durante ogni anno scolastico.

Tale innovazione e incremento nelle competenze, però, non dovrebbe rimanere patrimonio personale ma dovrebbe essere esteso e condiviso oltre che con il proprio collegio docenti, anche con altri Istituti scolastici attraverso la formazione di network più ampi.

NOTE



Colophon

Editing a cura di : Silvia Tavazzani, Referente Intercultura USR Lazio
Barbara Gastaldello, Referente Biblioteche Scolastiche USR per il Lazio

Progetto grafico, impaginazione e stampa a cura del settore tipografico dell'I.S.I.S.S. I.P.S.I.A. “A. Magarotto” di Roma
coordinamento Prof. Giuseppe Di Bari

Roma, dicembre 2011