

FORMAZIONE CONTINUA CAS

Multiculturalità, accoglienza e integrazione a scuola

Lavoro di documentazione

MIO FRATELLO CHE GUARDI IL MONDO

Diario di un'esperienza di accoglienza multiculturale
nelle scuole di Bellinzona



Aprile 2012

Romina Gentilini
Luca Poli

Il pensiero sull'interculturalità alle scuole di Bellinzona

Premessa	Pagina 7
Istoriato	Pagina 9
Riflessioni 2008-2010	Pagina 12
Contesto	Pagina 16
Lavoro in rete	Pagina 21
Proposta 2012	Pagina 28

Diario dell'esperienza 2010-2012

Convinzioni	Pagina 39
Pratica	Pagina 52
Riferimenti	Pagina 75
Ringraziamenti	Pagina 76

MIO FRATELLO CHE GUARDI IL MONDO¹

Mio fratello che guardi il mondo
e il mondo non somiglia a te
mio fratello che guardi il cielo
e il cielo non ti guarda.

Se c'è una strada sotto il mare
prima o poi ci troverà
se non c'è strada dentro al cuore degli altri
prima o poi si tratterà.

Sono nato e ho lavorato in ogni paese
e ho difeso con fatica la mia dignità
Sono nato e sono morto in ogni paese
e ho camminato in ogni strada del mondo che vedi.

Mio fratello che guardi il mondo
e il mondo non somiglia a te
mio fratello che guardi il cielo
e il cielo non ti guarda.

Se c'è una strada sotto il mare
prima o poi ci troverà
se non c'è strada dentro al cuore degli altri
prima o poi si tratterà.

Ivano Fossati

¹ FOSSATI IVANO – Mio fratello che guardi il mondo – dal CD Lindbergh (1992)

PENSIERI SULL'INTERCULTURALITÀ
ALLE SCUOLE DI BELLINZONA

"Mio fratello che guardi il mondo"²

Diversi anni fa, alle scuole di Bellinzona, un gruppo spontaneo di docenti, che insegnava alle scuole Semine, aveva iniziato a riflettere sulla situazione dei bambini alloglotti. La sfida era di trovare accorgimenti, attività, parole che permettessero di risolvere quello che, allora, era vissuto come un problema: come insegnare l'italiano ai bambini che questa lingua non la possedevano.

La pratica quotidiana suggeriva che il modo di procedere portava a scarsi risultati ed i bambini non beneficiavano molto di questo investimento di energie.

Docenti che venivano chiamati momentaneamente ad insegnare l'italiano ai bambini alloglotti, docenti che si arrabattavano in cerca di procedure efficaci, interventi che iniziavano alle scuole elementari quando la problematica era soprattutto alle scuole dell'infanzia: da subito si era individuato che la risposta data non portava i vantaggi immaginati.

Questo ha creato in alcune persone un'affezione particolare, una sensibilità verso questi bambini che, per molte altre persone, venivano vissuti come un problema.

Un problema ?

A noi sembra che il bambino alloglotta non esista in quanto problema specifico, ma che rappresenti l'esasperazione di una difficoltà che vivono tutti i bambini che frequentano le nostre scuole. Una difficoltà che tocca anche le persone di riferimento, le più importanti per lui, cioè i suoi genitori e i suoi insegnanti. Per questo forse molto più visibile.

A noi sembra che esista unicamente il bambino che vive con le sue paure e le sue migrazioni. Chi piccole, chi grandi.

Quanti docenti non hanno mai fatto l'esperienza di bambini che, con gli occhi sbarrati, hanno paura di entrare in aula?

Erano tutti bambini alloglotti o appena giunti nel nostro paese?

² FOSSATI IVANO – Mio fratello che guardi il mondo – dal CD Lindbergh (1992)

Il timore del distacco da casa, di arrivare in un luogo sconosciuto che potrebbe non accoglierli non è forse un'esperienza comune a tutti i bambini?

Ma per i bambini alloglotto è l'ampiezza di ciò che è sconosciuto, imprevedibile, non rappresentabile che può essere angosciata e patogena perché le parole della madre per affrontare la prima socializzazione sono mancate.

Noi pensiamo che l'accoglienza sia una necessità che coinvolga tutti: docenti, genitori, bambini.

Il malessere degli insegnanti rispetto al bambino alloglotto non è altro che un segnale d'allarme: l'accoglienza nelle nostre scuole ha bisogno di essere discussa, curata, esplorata per permettere a tutti i bambini con le loro diversità di vivere bene a scuola.

Un'attenzione ad accogliere il bambino alloglotto, a rispondere ai suoi bisogni ed alle sue esigenze, porterebbe a spostare il nostro sguardo non sul particolare, ma sul mondo. Noi siamo parte del mondo.

Il bambino alloglotto non sarebbe più il problema, ma una parte delle sfide che quotidianamente siamo chiamati ad affrontare.

“Gli interventi mirati e specifici, proposti ancora oggi, sono certamente necessari, ma vanno migliorati e diffusi perché la scuola ha sempre più a che fare con la storia di ognuno, con le condizioni economiche, le origini, l'identità plurale, la religione, il colore della pelle. La scuola deve dotarsi di dispositivi che mettano i bambini nella condizione di apprendere dalla diversità e di vivere insieme con curiosità e rispetto reciproco.”³

La sfida che ci attende è quella di cambiare visione e considerare l'accoglienza e l'integrazione come un'opportunità di crescita delle nostre scuole.

Sia per i bambini, sia per tutte le persone che li accolgono.

Questo lavoro è frutto di questa convinzione e vuole essere l'inizio, in qualche caso la continuazione, di pratiche che permettano di accogliere sempre meglio i bambini che arrivano nelle nostre scuole.

Per loro e per noi.

Se c'è una strada sotto il mare
prima o poi ci troverà
se non c'è strada dentro al cuore degli altri
prima o poi si tratterà.⁴

³ MENEGALLI LEONIA – L'integrazione degli allievi stranieri dagli anni Settanta ad oggi – Scuole ticinesi – Gennaio/febbraio 2012

⁴ FOSSATI IVANO – Mio fratello che guardi il mondo – dal CD Lindbergh (1992)

Il quartiere delle Semine, situato a sud della città di Bellinzona, è cresciuto dopo gli anni '60, a causa della forte immigrazione di gente, arrivata prima dall'Italia poi da altri paesi, che trova in questo quartiere, dove i palazzi la fanno da padroni, l'opportunità più economica per vivere. Negli anni '60/'70 si forma in questa zona (denominata in precedenza Saleggi) un nucleo abitativo importante e si crea una nuova periferia di Bellinzona. Nel 1972 il Comune di Bellinzona inaugura le scuole elementari Semine frequentate da bambini che provengono, in prevalenza, da altre nazioni. Queste scuole sono le uniche che hanno un così forte legame con il territorio al quale appartengono, da portarne, fra i tre maggiori Istituti di scuola elementare cittadini, il nome. All'inizio i bambini erano per la maggior parte italiani, poi con il passare del tempo si sono aggiunti allievi che provenivano soprattutto dalla Turchia e dalla ex-Jugoslavia.

Un breve rapporto redatto nel 2008 dalla docente di sostegno delle scuole Semine riguardante le lingue presenti in sede (scuola dell'infanzia e scuole elementari) descriveva così la situazione linguistica.

	Numero allievi	Di cui non italofoeni	lingue parlate in famiglia
SI	93	51	
SE	173	93	
Totale	266	144	17 lingue diverse ⁵

Questa situazione ha generato una riflessione fra i docenti delle scuole perché si sono trovati confrontati con situazioni nuove. L'insegnamento in classe non poteva non tener conto di questa realtà. Si era quindi creato un gruppo di lavoro composto da docenti della sede (al quale si erano aggiunti i docenti

⁵ italiano – dialetto - serbo croato (comprensivo di serbo, croato, bosniaco) – albanese - tedesco – svizzero tedesco – francese – indi – arabo – turco – curdo – tamil – portoghese – spagnolo – russo – siriano – aramaico

per bambini alloglotti e alcuni docenti della SI Gerretta, altra realtà simile alle Semine) che aveva redatto un rapporto che recitava:

“Un grosso limite riscontrato è quello legato allo statuto di alloglotto. Vengono riconosciuti come alloglotti solo gli allievi che provengono da altre realtà linguistiche e risiedono da noi al massimo da due anni. In poche parole il docente che si occupava di questi bambini effettua un intervento parziale che non aiuta tutti i bambini perchè esclude chi non ha più diritto a questo tipo d'intervento, ma ne avrebbe ancora bisogno.

Un altro grosso limite è che gli interventi sono soprattutto rivolti agli allievi della scuola elementare. La prima infanzia è il periodo durante il quale si mettono le basi essenziali e durature dello sviluppo intellettuale e socio-emozionale. Quando i bambini arrivano nelle aule di scuola i giochi sono ormai fatti e spesso è ormai tardi per un intervento efficace.

La grossa affluenza di vari ceppi etnici ha permesso agli immigrati di organizzarsi e di mantenere le loro tradizioni e la loro lingua, anche con l'aiuto della parabola televisiva. Se questo ha implicazioni positive, porta anche a rallentare il processo di integrazione e di assimilazione della lingua.

È venuta quindi a galla una realtà sommersa: quella dei bambini che vivono in ambienti culturali stranieri anche su territorio italofono.

Arrivano così alla scuola dell'infanzia bambini di 3 anni che non parlano la lingua italiana, malgrado siano nati in Ticino.“

Il frutto delle nostre riflessioni di quattro anni fa erano quindi sintetizzabili nella scelta arbitraria della durata dell'intervento e dalla necessità di introdurre l'insegnamento dell'italiano L2 a partire dalla scuola dell'infanzia.

Interessante notare come alcune credenze⁶ del 2008 siano state sostituite, grazie alla formazione del corso CAS, da conoscenze sull'importanza di affiancare la lingua di origine all'italiano.

Come scrive Jim Cummins:

“Tous les éducateurs dignes de foi sont d'accord : l'école doit bâtir sur les expériences et le savoir que les enfants apportent avec soi en classe, et l'enseignement doit promouvoir les talents et les dons des enfants. Que ce soit par inadvertance ou intentionnellement, quand nous détruisons la langue de l'enfant et nous provoquons une rupture dans la relation avec les parents et les grands parents, nous sommes en contradiction avec ce qui est

⁶ Riferito al passaggio “Se questo ha implicazioni positive, porta anche a rallentare il processo di integrazione e di assimilazione della lingua. »

l'essence même de l'enseignement. La destruction de la langue et de la culture maternelles, est hautement contre-productive pour le pays hôte même. À l'ère de la mondialisation, la société qui dispose de ressources culturelles et linguistiques est avantagée dans ses possibilités de jouer un rôle social et économique important dans le monde. Au moment où les contacts interculturels jouent un rôle d'une importance jamais atteinte dans l'histoire des hommes, toutes les identités de *toutes* les sociétés sont en évolution. Les identités des sociétés et des groupes ethniques n'ont jamais été statiques, fixes comme des objets monochromes et monoculturels exposés dans un musée pour la postérité, et c'est une illusion de croire qu'elles pourront le devenir, quand le rythme des changements globaux est aussi rapide qu'il l'est aujourd'hui.⁷

Questo è stato il punto di partenza per ulteriori riflessioni che ci hanno portato alla redazione di questo documento.

⁷ J. Cummins – La langue maternelle des enfants bilingues (2001)

Gli incontri tenuti con i colleghi erano il frutto di un'attenzione mista a preoccupazione. Questa attenzione non voleva essere fine a se stessa, voleva trovare sbocchi nella realtà scolastica.

Le possibili soluzioni individuate durante gli incontri del 2008 erano state:

- l'impiego con incarico stabile della docente di L2;
- la revisione del Regolamento con l'attivazione del versante "integrazione" (o mediazione) del suo operato;
- la durata dell'intervento per ogni bambino correlata ai risultati degli apprendimenti;
- l'inizio dell'intervento nella scuola dell'infanzia.

Il gruppo era quindi deciso ad agire su due fronti:

- a livello comunale, monitorando la situazione e creando proposte per migliorare la situazione;
- a livello cantonale, cercando di dimostrare come le dotazioni orarie previste e lo statuto di lingua seconda non rispondono più alle problematiche attuali.

A livello comunale proponiamo l'introduzione di una figura di riferimento nuova. Questa persona dovrebbe per prima cosa avere un rapporto d'impiego stabile che garantisca una programmazione ed una visione che duri nel tempo.

Dovrebbe quindi essere distaccata dal calcolo d'inizio anno per individuare i bambini alloglotti e quindi dalla richiesta del monte-ore al Cantone tramite l'Ispettorato. Questa persona non dovrebbe assolvere unicamente la funzione d'insegnante, ma dovrebbe diventare persona di riferimento per tutti gli insegnanti che operano con i bambini alloglotti. Dovrebbe quindi essere formata e sensibilizzata alla problematica della migrazione e dell'accoglienza.

Porterebbe quindi nelle diverse sedi scolastiche una cultura e delle pratiche che garantiscano una buona accoglienza nelle diverse sedi scolastiche. Oltre ad essere insegnante per bambini alloglotti, sarebbe un mediatore, un ponte tra la realtà familiare e la vita scolastica. Si occuperebbe quindi di in-

dividuare situazioni legate a processi d'immigrazione, per garantire un inserimento nella realtà scolastica ottimale per ogni bambino e per ogni famiglia. Non opererebbe unicamente nelle sedi di scuola elementare, ma inizierebbe ad occuparsi dei bambini a partire dal loro arrivo nelle sedi di scuola dell'infanzia. In caso di bisogno potrebbe ricorrere alla consulenza di veri e propri mediatori culturali⁸.

A livello cantonale proponiamo di rivedere il "Regolamento concernente i corsi di lingua italiana e le attività di integrazione" del 31 maggio 1994.

Questo regolamento è superato dagli eventi e non risponde alla problematica sulla base delle conoscenze che si hanno ora.

Infatti occuparsi solamente dei bambini della scuola elementare che provengono da fuori Ticino per un massimo di due anni si è rivelato poco efficace.

Anticipare l'intervento alla scuola dell'infanzia permetterebbe di dare un aiuto ai docenti di SI, spesso confrontati con arrivi di bambini che non parlano l'italiano. Graziella Favaro evidenzia "Sono pronti ad imparare a leggere e scrivere. Se questo vale per tutti i bambini, a maggior ragione la scuola dell'infanzia rappresenta l'ambiente linguistico più propizio e il "trampolino" d'avvio ideale per acquisire – o continuare ad acquisire – la seconda lingua."⁹

L'intervento non dovrebbe poi essere condizionato da un lasso di tempo fisso, ma il tempo dovrebbe essere subordinato al raggiungimento di obiettivi definiti in precedenza. La pratica professionale suggerisce che il passaggio dalla L1 all'italiano non è uguale per tutte le lingue.

"Jim Cummins, studioso americano di processi di apprendimento della L2 da parte degli immigranti ha proposto una distinzione fondamentale tra le abilità comunicative interpersonali di base (BICS)¹⁰ e la competenza linguistica "cognitiva-accademica (CALP)¹¹.

Un alunno immigrato si trova nella condizione di dover imparare nello stesso tempo sia l'italiano per comunicare (BICS), sia l'italiano per studiare (CALP), al fine di apprendere le

⁸ L'agenzia DERMAN, presente in Ticino, forma mediatori culturali che hanno il compito di promuovere una comunicazione adeguata ed una corretta comprensione interculturale, per migliorare l'efficacia delle prestazioni e della presa a carico della popolazione immigrata da parte dei servizi sociali, scolastici e medico-sanitari.

⁹ Graziella Favaro – A scuola nessuno è straniero – GIUNTI 2011

¹⁰ Basic interpersonal communication skills

¹¹ Cognitive academic language proficiency

diverse discipline, i concetti e i linguaggi specifici e settoriali. L'apprendimento della lingua dello studio richiede tempi lunghi, attenzioni didattiche mirate, facilitazioni linguistiche volte a favorire la comprensione dei testi e dei concetti.”¹²

Le proposte del documento del 2008, malgrado la riforma delle scuole in atto a quel tempo, non sono state però raccolte e non hanno quindi generato un cambiamento del modello di accoglienza degli allievi alloglotti nelle scuole del Comune.

Perciò il corso CAS 2010-12¹³ ha rappresentato lo spunto per ribadire, documentare e riproporre le conclusioni del 2008 in un discorso più ampio che mettesse in discussione il documento¹⁴ che regola le attività con i bambini alloglotti. Oltre a fornirci una base teorica sulla quale appoggiare il nostro intervento, ci ha dato l'opportunità di entrare nelle scuole dell'Infanzia per proporre delle attività linguistiche legate all'accoglienza. Questa ci è parsa anche una buona opportunità per cercare interlocutori in un discorso a livello cantonale.

Dopo aver chiesto al Comune, tramite risoluzione municipale, di accettare il principio di un intervento nelle scuole dell'infanzia e di prender a carico le spese che ne derivavano, abbiamo ottenuto dall'Ufficio delle scuole comunali il permesso d'iniziare la sperimentazione per un totale di 20 UD settimanali.

Gli obiettivi dell'intervento sono stati quelli di:

- sperimentare e valorizzare pratiche collaborative tra docenti di scuola dell'infanzia e docenti di corsi di lingua italiana e integrazione;
- condividere buone pratiche interculturali e integrative antecedenti la scuola dell'obbligo.

Per fare questo abbiamo quindi programmato dei momenti pratici da proporre alla SI, sperimentandoli e mettendo in seguito in comune le esperienze svolte nelle varie sedi.

Scopo della sperimentazione, oltre al rafforzamento delle competenze linguistiche dei bambini stranieri, era quello di sostenere la docente titolare nelle

¹² www.bdp.it/intercultura/info/glossario/ita6.php

¹³ Formazione continua SUPSI/DFA – CAS Multiculturalità, accoglienza e integrazione a scuola – Formatori F. Leoni e F. Rosenbaum

¹⁴ Regolamento citato

attività di mediazione con le famiglie straniere, generando nuove forme per l'accoglienza degli allievi stranieri e delle loro famiglie nelle scuole; motivando i genitori stranieri ad una maggiore partecipazione alla vita scolastica; favorendo lo scambio fra le famiglie (immigrate e indigene); ..."¹⁵

La sperimentazione di un intervento alle scuole dell'infanzia ha messo in evidenza una disponibilità da parte del Cantone di cambiare le regole del gioco.

"Bisogna quindi proporre sguardi nuovi e più consapevoli sui cambiamenti in atto, riflettere su domande e temi ancora aperti , altrimenti c'è il rischio di procedere in maniera inerziale proponendo strumenti e modi di gestione della classe validi fino a qualche anno fa, ma non più adatti a rispondere alle sfide poste oggi dalla convivenza fra uguali e diversi."¹⁶

Questa esigenza si è sposata perfettamente con le nostre riflessioni.

¹⁵ Estratto della richiesta di intervento all'Ufficio scuole comunali - 10 ottobre 2010

¹⁶ MENEGALLI LEONIA – L'integrazione degli allievi stranieri dagli anni Settanta ad oggi – Scuole ticinesi – Gennaio/febbraio 2012

Paolo Buletti, nel 1993, ha realizzato una ricerca intitolata "Le parole degli altri. Riflessioni sul plurilinguismo a scuola: i racconti degli insegnanti"¹⁷.

Buletti descrive così la situazione ticinese nel 1993:

“Nella scuola materna del canton Ticino il 21,7% degli allievi ha una lingua d'origine diversa dall'italiano, nella scuola elementare il 19,9% e nella scuola media il 13,7% (censimento allievi 1992/93). La ricomposizione dell'immigrazione, dove si assiste da qualche anno a una consistente diminuzione dell'emigrazione italiana a favore delle componenti provenienti da altri paesi (ex - Jugoslavia in particolare ma anche Portogallo, Turchia) e a una diversificazione sempre maggiore delle provenienze culturali degli immigrati, ha fatto sì che il fenomeno diventasse appariscente.

Tanto più che si verifica una diffusione geografica sempre più grande delle presenze di bambini alloglotti su tutto il territorio cantonale: i centri rimangono tuttora i luoghi dove queste presenze sono più consistenti, ma anche nella periferia i docenti sono sempre più confrontati con bambini di lingua e cultura d'origine diversa dalla nostra.”

Per rispondere alla sempre maggior diversificazione degli allievi nelle scuole il Consiglio di Stato del canton Ticino ha privilegiato una misura: quella dell'introduzione di un nuovo operatore chiamato "docente di integrazione scolastica e di insegnamento dell'italiano agli allievi alloglotti" (la denominazione è quella adottata per il programma di giornate di formazione allestito per questi operatori dal Dipartimento Istruzione e Cultura per il 1992-93). Si tratta di operatori, spesso con esperienza di insegnamento, che assumono, sia nelle scuole medie che in quelle elementari, un impegno, rinnovabile di anno in anno, proporzionato al numero di allievi alloglotti inseriti a scuola. L'intervento di questo operatore avviene spesso all'esterno della classe: i ragazzi sono seguiti individualmente o a piccoli gruppi. Questi docenti sono tenuti a seguire un corso introduttivo di una decina di giornate ripartite soprattutto nella prima parte dell'anno scolastico. La decisione di assumere questi operatori deve essere presa in primo luogo dai Comuni (per le scuole elementari) che sottopongono la loro proposta al Cantone. Un Comune può anche decidere di non procedere in questo senso. Il docente di integrazione e di insegnamento dell'italiano al momento attuale ha uno statuto di supplente a tempo indeterminato pagato a ore (le ore pagate si riferisco-

¹⁷ Paolo Buletti – Le parole degli altri – Associazione ticinese scuola attiva – Settembre 1993

no all'intervento diretto con i bambini) che rende piuttosto precaria la sua posizione normativa e non sempre garantisce la continuità dell'intervento.”

Sono trascorsi quasi vent'anni da allora!

La composizione della popolazione immigrata è mutata. Oggi in Ticino accanto a famiglie spagnole, portoghesi, balcaniche si trovano infatti anche famiglie provenienti dall'India, dallo Sri Lanka, dal Brasile, dall'Africa , ...

Per quanto riguarda le misure messe in atto dalle scuole per affrontare la situazione non si può purtroppo affermare che ci sia stato un adattamento alla realtà. Lo statuto di docente d'integrazione scolastica e di insegnamento dell'italiano per allievi allogliotti non ha infatti subito nessuna modifica.

Ciò che è cambiato è sicuramente la sensibilità di parte di alcuni docenti titolari verso la tematica dell'accoglienza degli allievi stranieri; ma molto resta ancora da fare...

Da 20 anni a questa parte tutti gli operatori del mondo psico-pedagogico e linguistico occidentale (dai ricercatori universitari agli insegnanti, dagli operatori socio-sanitari agli animatori territoriali) hanno prodotto ricerche, raccomandazioni e progetti pilota che evidenziano quanto il nostro cantone – rispetto al resto della Svizzera e alla Lombardia – sia rimasto ai margini delle buone pratiche per un inserimento scolastico efficace dei bambini allofoni ¹⁸.

Questa situazione di crescente insoddisfazione ha motivato il nostro interesse e la nostra partecipazione al corso CAS 2010-2012.

La situazione attuale è la seguente.

Le scuole comunali di Bellinzona ospitano più di mille bambini nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole elementari.

Le tabelle che seguono cercano di descrivere la situazione dal punto di vista della lingua materna degli iscritti.

La fonte è il database della segreteria delle scuole. La situazione è riferita alla fine di febbraio del 2012.

¹⁸ Vedi I lavori di J. Cummins, G. Favaro, C. Allemann-Ghionda, F. Rosenbaum, A. Peloso, Programmi EOLE e Passeport des langues.

SCUOLE DELL'INFANZIA ¹⁹		Lingua materna	
SEDE	TOTALE	ITALIANO	ALTRE ²⁰
Carasso	30	25 (83,3 %)	5 (16,7 %)
Daro	25	22 (88 %)	3 (12 %)
Gerretta Verde	99	65 (65,7 %)	34 (34,3 %)
Nord Arancio	103	84 (81,6 %)	19 (18,4 %)
Nocca Lilla	91	77 (84,6 %)	14 (15,4 %)
Semine Blu	91	40 (44 %)	51 (56 %)
TOTALE SCUOLE	439	313 (71.3 %)	226 (28,7 %)

SCUOLE ELEMENTARI		Lingua materna	
SEDE	TOTALE	ITALIANO	ALTRE ²¹
Molinazzo	14	12 (85.7 %)	2 (14.3 %)
Carasso	19	16 (84.2 %)	3 (15.8 %)
Daro	19	13 (68.4 %)	3 (31.6 %)
Nord Verde	184	134 (72.8 %)	50 (27.2 %)
Nord Arancio	177	127 (71.8 %)	50 (29.2 %)
Sud Lilla	169	142 (84 %)	27 (16 %)
Semine Blu	180	104 (57,8 %)	76 (42,2 %)
TOTALE SCUOLE	748	536 (71.7 %)	212 (28,3 %)

¹⁹ Calcolati i bambini iscritti alla scuola dell'infanzia e i bambini in lista d'attesa

²⁰ Percentuali sul totale degli allievi che frequentano le scuole dell'infanzia di Bellinzona: Serbo (5,9%) – Croato (1,1%) – Macedone (0,5%) – Bosniaco (0,7%) – Albanese (5 %) – Portoghese (4,6%) – Spagnolo (1,6%) – Arabo (2,1%) – Turco (3,0%) – Indiano (0,2%) – Tamil (0,7%) – Francese (0,2%) – Olandese (0,2%) – Ceco (0,5%) – Tedesco (1,6%) – Inglese (0,2%) – Russo (0,5%) – Bulgaro (0,2%)

²¹ Percentuali sul totale degli allievi che frequentano le scuole elementari di Bellinzona: Serbo (2,4%) – Croato (3,3%) – Macedone (0,4%) – Bosniaco (0,5%) – Albanese (2,4%) – Sloveno (0,1 %) - Portoghese (6,6%) – Spagnolo (3,2%) – Arabo (1,2%) – Turco (2,9%) –

Possiamo osservare che:

- le percentuali totali tra scuola elementare e scuola dell'infanzia non variano di molto;
- ci sono differenze molto accentuate fra le diverse sedi. Nelle sedi SI della Gerretta e delle Semine notiamo una percentuale minore di italofoni. Nella sede SI delle Semine si nota addirittura una maggioranza di non italofoni;
- i bambini della sede SI della Gerretta vengono inseriti prevalentemente alle scuole elementare Nord – Arancio. I bambini della SI Semine frequentano tutti la sede di scuola elementare delle Semine - Blu.

La sperimentazione è avvenuta quindi nelle scuole dell'infanzia Semine e Gerretta: le zone rispettivamente a nord e a sud della città di Bellinzona dove la popolazione ticinese si mescola a quella di varie etnie.

In ogni sede ci sono quattro sezioni e cinque insegnanti.

Sono state quindi coinvolte nella sperimentazione otto sezioni (190 bambini) e undici docenti titolari. Non tutti gli allievi sono stati coinvolti nello stesso modo: alcuni sono stati coinvolti direttamente e attivamente, altri in modo più indiretto e meno attivo.

La maggior parte degli allievi stranieri è in Ticino dalla nascita.

L'accoglienza delle famiglie allofone da parte dei docenti titolari varia da docente a docente. Ci sembra che, in generale, i docenti riservano attenzione alle famiglie nei limiti istituzionali del modello monolingue della nostra scuola, a dipendenza della loro sensibilità e seguendo il buon senso.

Lo scorso anno tutti i docenti titolari delle due sedi di scuola dell'infanzia coinvolte nella sperimentazione si sono iscritti a un corso intitolato "Programmazione nella SI". Il corso, della durata di 2 anni, ha riservato ampio spazio al tema dell'accoglienza dei bambini e delle loro famiglie e, ci siamo accorti, ha diverse affinità con il corso CAS "Multiculturalità, accoglienza ed integrazione a scuola".

Questo ha facilitato il nostro intervento.

– Tigrino (0,7%) - Indiano (0,1%) – Tamil (0,5%) – Francese (1,1%) – Inglese (0,7%) – Polacco (0,1%) – Tedesco (1,5%) – Russo (0,5%)

Quando un docente deve incontrare una famiglia straniera per la prima volta, organizza un colloquio a scuola. I colloqui solitamente avvengono in italiano o, se la docente la conosce, nella lingua parlata dai genitori (per esempio se si tratta del francese o del tedesco).

Normalmente non c'è l'abitudine di richiedere l'aiuto di interpreti o di mediatori culturali. Quando le famiglie non capiscono l'italiano portano loro stesse un parente o un conoscente che parla sia la loro lingua, sia l'italiano.

In certi casi è molto difficile riuscire a trasmettere le informazioni e le comunicazioni alle famiglie.

Spesso per le traduzioni si ricorre a fratelli e a sorelle; ma questo sistema non rappresenta la soluzione ideale in quanto si prestano a traduzioni parziali o imprecise e si corre inoltre il rischio di sminuire il ruolo dei genitori.

Nel nostro cantone, fino all'inizio del nostro corso CAS, non ci sembra sia stata elaborata nessuna riflessione rispetto alle conseguenze di una comunicazione carente e insoddisfacente sia per gli insegnanti sia per le famiglie.

Frequentando il corso CAS si è rafforzata la convinzione dell'importanza di creare dei collegamenti fra tutti i gruppi, le scuole, le associazioni che lavorano per favorire l'integrazione e l'accoglienza degli stranieri. La scarsa conoscenza delle realtà che operano sul nostro territorio causa una dispersione di forze e di energie. Un lavoro centrato sull'integrazione deve aprirsi all'altro e agli altri, cercando collaborazioni e alleanze. Quindi ci è sembrato urgente disegnare una mappatura delle realtà che operano con finalità simili alle nostre, per creare una rete²² di aiuto e permettere alle persone di usufruire delle esperienze di altri.

Due attività ci sembrano meritevoli di essere menzionate: l'attività dell'Associazione Franca e la scuola d'italiano per genitori promossa dall'Assemblea Genitori delle scuole Semine che si svolge in un'aula delle scuole.

Poter dialogare con i responsabili dell'ASSOCIAZIONE FRANCA e venire a conoscenza del corso di lingua per genitori stranieri ci ha permesso di trovare degli interlocutori che operano nel quartiere.

ASSOCIAZIONE FRANCA²³

L'associazione Franca è nata nel 2010 da un gruppo di persone attive in diversi ambiti della promozione dei diritti dei bambini e dell'adolescente e svolge attività di animazione rivolte in particolare a bambini e ragazzi sotto i 18 anni.

Ha l'obiettivo di promuovere la salute del bambino, rafforzando le sue competenze personali e sociali quindi:

- promuove progetti nell'ambito della prevenzione della violenza tramite la gestione dei conflitti in modo non-violento, l'educazione alla cittadinanza, la mediazione;

²² Una rete sociale (in inglese social network) consiste di un qualsiasi gruppo di persone connesse tra loro da diversi legami sociali, che vanno dalla conoscenza casuale, ai rapporti di lavoro, ai vincoli familiari. Le reti sociali sono spesso usate come base di studi interculturali in sociologia e in antropologia (http://it.wikipedia.org/wiki/Rete_sociale)

²³ Responsabile del progetto: Francesco Lombardo – Via A. Sacco 5 - 6500 Bellinzona

- promuove nelle scuole, ma anche in altri contesti, l'educazione ai diritti umani con iniziative e progetti rispettosi dell'età e del genere del bambino e focalizzando l'attenzione sui concetti di non discriminazione, d'interesse superiore e di partecipazione del bambino.

L'Associazione ha avviato un progetto denominato "Prevenzione alla violenza nel e attraverso il calcio: il caso del quartiere Semine di Bellinzona". Il progetto ha come obiettivi principali quelli di rafforzare l'autostima e la consapevolezza del proprio valore, di educare al rispetto di sé e dell'altro attraverso la promozione di competenze sociali ed emozionali nei bambini e di diffondere tra i bambini la conoscenza dei diritti dell'infanzia secondo la convenzione ONU.

La scuola ed il centro sportivo delle Semine sono stati direttamente coinvolti in questo progetto in quanto:

- geograficamente, la scuola occupa una posizione centrale (unitamente al campo di calcio adiacente), sostituendosi alla piazza che è assente in questo quartiere;
- culturalmente, la scuola ha il mandato di promuovere i diritti umani del bambino. La scuola, in quanto agenzia di socializzazione, è confrontata a questioni relative ai cambiamenti e allo sviluppo della società (trattandosi le Semine di un quartiere multietnico);
- diversi minorenni che frequentano questa sede scolastica sono anche allievi delle due società sportive A.C. Ravecchia e U.S. Semine che operano nel quartiere;
- risulta prioritario collaborare con tutti gli attori sociali di queste Associazioni sportive per promuovere una cultura del rispetto del bambino e la gestione non violenta dei conflitti anche nel tempo libero.²⁴

Come evidenziato in questo ultimo punto risulta prioritario anche per noi cercare delle collaborazioni con gruppi di persone che condividono, del tutto o in parte, le nostre convinzioni.

²⁴ Dalla richiesta di sostegno al progetto presentata al Municipio di Bellinzona

SCUOLA DI LINGUA PER GENITORI

La scuola di lingua italiana per stranieri residenti in Ticino in collaborazione con la cooperativa CLIC ²⁵ propone ai genitori stranieri delle scuole Semine dei corsi di lingua italiana. CLIC è un ente formativo che dal 1998 organizza misure attive per il mercato del lavoro e corsi a favore dell'integrazione degli stranieri.

Le attività della CLIC prevedono e includono il sostegno e l'aiuto alle persone meno favorite socialmente e professionalmente, al fine di sostenerne l'emancipazione in una società rispettosa delle differenze.

La Cooperativa dichiara di rifarsi agli ideali del cooperativismo, un'alternativa competitiva al modello economico attuale, diffuso e imposto indiscriminatamente, che crea non solo omologazione sociale e culturale, ma anche unidimensionalità gestionale e produttiva, a discapito delle molteplicità e delle peculiarità. Nel 2002 l'offerta formativa, inizialmente rivolta a persone alla ricerca d'impiego, si allarga a un pubblico più ampio di stranieri connotato, più in generale, dal disagio dell'incompetenza linguistica, dalla scarsa conoscenza del quadro istituzionale, sociale ed economico, e dall'essere portatori di modelli culturali diversi da quelli locali. Nasce così (sostenuto dall'Ufficio federale della migrazione) il corso AMiCi.

Obiettivo del Corso AMiCi di 88 ore è favorire nei partecipanti una migliore comprensione della lingua e della cultura locale, attraverso una maggiore conoscenza della lingua italiana e del contesto sociale, culturale ed economico locale.

In particolare si promuovono: il miglioramento della comunicazione in lingua italiana attraverso il dialogo e la conversazione, per relazionarsi meglio con il territorio, interagire con la popolazione indigena e le istituzioni, l'aumento del vocabolario relativo ad argomenti della vita quotidiana: benessere, famiglia, educazione, lavoro, convivialità e relazioni interpersonali.

Le attività si sviluppano tramite discussioni, simulazioni, giochi, racconti, analisi di situazioni particolari, brainstorming, incontri con professionisti, lezioni frontali e lavori individuali e di gruppo e con l'ausilio di diversi supporti didattici.

Nel corso degli anni la CLIC ha organizzato corsi AMiCi in diverse parti della

²⁵ Cooperativa laboratorio per l'impresa comunitaria - Via Chiosso 7 -6948 Porza

Svizzera italiana.

Il corso di Bellinzona

Il primo corso a Bellinzona risale all'anno scolastico 2008-2009 e risponde alla richiesta della Comunità Tamil e del Gruppo Genitori della Scuola elementare Semine.

Pubblico

Nei corsi AMiCi troviamo soprattutto un pubblico di donne, spesso casalinghe e mamme.

Il gruppo di Bellinzona è caratterizzato anch'esso da una preponderante presenza femminile (attualmente su 27 iscritti, 23 sono donne).

È formato da partecipanti che potremmo definire "abituali" (alcuni seguono il corso da quando è iniziato, nel 2008) e da nuovi partecipanti, che vengono a sapere dell'offerta soprattutto attraverso il passaparola. I partecipanti possono iscriversi quante volte vogliono al corso, che si adatta e si trasforma a seconda del gruppo per cercare di rispondere alle esigenze di ognuno.

La provenienza è prevalentemente asiatica (Sri Lanka, Vietnam, Taiwan, Thailandia), ma non mancano partecipanti di altre nazionalità tra cui anche svizzeri di altri Cantoni. La zona in cui risiedono è spesso molto vicino alla scuola (nella stessa via), ma ci sono anche partecipanti che arrivano da Locarno, Sementina, Lostallo(GR), Cama(GR).

L'età spazia tra i 20 e gli 80 anni, ma per la maggior parte si tratta di giovani mamme i cui figli frequentano proprio la Scuola delle Semine.

Il gruppo ha come tradizione l'essere un gruppo misto per quanto concerne la conoscenza della lingua italiana.

La diversità di lingue, livelli, età, conoscenza del territorio viene usata come stimolo allo scambio e all'aiuto reciproco; cosa che funziona particolarmente bene in questo gruppo.

Tempi e Logistica

Il corso segue il calendario scolastico (il martedì pomeriggio dalle 13.30 alle 16.00) per facilitare la frequenza del pubblico interessato.

Il fatto di frequentare il corso nella stessa sede scolastica dei figli è comodo per molte partecipanti mamme, che accompagnano i bambini a scuola e allo stesso tempo vengono loro stesse al corso.

“I bambini sanno della nostra presenza e a volte arrivano incuriositi e si informano se le loro mamme sono brave e studiano!” raccontano alcune mamme.

Avere a disposizione un'aula all'interno di una scuola e di un orario scolastico dà senz'altro maggiore visibilità all'offerta, rispetto ai corsi che vengono proposti nelle aule CLIC, dove occorre spesso maggiore promozione per raggiungere il pubblico.

Valutazioni

Le valutazioni che i partecipanti esprimono durante e alla fine del corso sono sempre molto positive sia per quanto concerne il miglioramento della conoscenza della lingua italiana e del territorio, sia per quanto riguarda la soddisfazione (argomenti trattati, metodo, gruppo, animatore).

L'indicatore del miglioramento linguistico riportato più spesso è la maggiore facilità nelle comunicazioni di tutti i giorni: dal medico, negli uffici, nei negozi, con l'insegnante del figlio, comunicazioni scritte, ecc.

Il gruppo di Bellinzona ha spesso espresso la sua soddisfazione per la vicinanza casa-scuola.

Interessante per noi in questa iniziativa il fatto che i partecipanti, quasi totalmente madri, frequentano le lezioni in un'aula dell'edificio scolastico e in tempo di scuola. Questo favorisce una condivisione di esperienze da parte degli allievi che vedono i loro genitori frequentare le lezioni contemporaneamente a loro e nello stesso luogo e rafforza il valore dell'apprendimento.

Esistono in Ticino diverse scuole di lingua per bambini che, con grossi sforzi, cercano di mantenere lingua e tradizioni delle persone migranti. Questi corsi si svolgono dopo l'orario scolastico o nei giorni festivi, accrescendo l'onere scolastico dei bambini. È nostra opinione che, in nome della valorizzazione della lingua materna e nella consapevolezza dell'importanza della L1 nell'apprendimento della L2²⁶, la scuola dovrebbe cercare collaborazioni nell'interesse reciproco.

²⁶ Bilinguismo additivo

Queste sono solo alcune delle competenze che abbiamo incontrato sul nostro cammino e che operano molto vicino a noi. Sicuramente esistono altre realtà delle quali non siamo a conoscenza.

Peccato!

Una mappatura di tutte queste energie, di tutte queste volontà permetterebbe la creazione di una rete dove tutti i gruppi, associazioni o scuole siano collegate dal filo della visibilità e della reciproca conoscenza.

Un piccolo tentativo in questo senso è stato portato avanti dai partecipanti al corso CAS. Si è infatti creata una piattaforma informatica²⁷ che permetterà lo scambio e la catalogazione di materiali e di esperienze legate al tema dell'accoglienza e del plurilinguismo. Lo spazio "Multiculturalità e migrazione" all'interno di Educanet2 nasce durante il corso CAS "Multiculturalità, accoglienza e integrazione nella scuola dell'infanzia. Negli intenti del CAS in primo piano c'era l'intenzione di "valorizzare un approccio cooperativo tra docenti titolari, docenti di lingua e integrazione, direzioni e altri operatori scolastici per favorire l'accoglienza e l'integrazione di tutti gli allievi, in particolar modo di quelli migranti"²⁸. Negli obiettivi del corso veniva tra l'altro esplicitata la necessità di "condividere, promuovere e diffondere buone pratiche interculturali e integrative attraverso la divulgazione dei lavori sviluppati dai partecipanti". Verso la fine del corso, è stato organizzato il materiale in modo da poter disporre di uno spazio strutturato, funzionale, sicuro e gratuito. Ciò ha permesso di rendere sempre accessibile ai docenti iscritti al gruppo, ora e in futuro, tutta l'esperienza accumulata e nata dal percorso CAS.

Lo spirito che anima questo gruppo virtuale è quello delle comunità di pratica: "gruppi sociali che hanno come obiettivo finale il generare conoscenza organizzata e di qualità cui ogni individuo può avere libero accesso. In queste comunità (...) gli individui mirano ad un apprendimento continuo e hanno consapevolezza delle proprie conoscenze."²⁹

Le parole chiave sono "condivisione, co-costruzione, aiuto reciproco, divulga-

²⁷ Su EDUCANET2, il server svizzero per l'educazione. Educanet2, con i suoi 500 000 membri, è la piattaforma principale per l'insegnamento e l'apprendimento online in Svizzera; è al servizio di chi desidera lavorare e imparare online e in rete.

²⁸ Piano di studio CAS, approvato dal DFA nel giugno 2011

²⁹ Wikipedia, voce "comunità di pratica", consultato il 25/1/2012

zione”.

“La conoscenza non è un’entità fissa, bensì un’esperienza che si compie e si completa in forma di processo, nel tempo e nello spazio. Non si tratta cioè di un asettico e statico insieme di informazioni.

Le comunità di pratica fanno della conoscenza una parte integrante della loro attività, sviluppano conoscenza sulla base dell’esperienza dei partecipanti alla comunità, i quali vogliono condividerla con ogni altro membro della comunità e crescere, migliorare facendo tesoro della ricchezza dei tanti che vi contribuiscono.

La condivisione favorisce la circolazione e la conversione di conoscenza.”³⁰

Sullo slancio del CAS, e nell’ottica di una Formazione Continua (Lifelong Learning), si vorrebbe avviare un percorso di apprendimento che dura e si sviluppa nel tempo, sotto la diretta responsabilità e iniziativa del singolo individuo. Si vorrebbe così favorire, attraverso la creazione e l’animazione continua di questo gruppo virtuale, una crescita professionale che si basa su:

- condivisione delle esperienze;
- individuazione delle migliori pratiche;
- aiuto reciproco nell’affrontare i problemi quotidiani della propria professione;
- divulgazione di informazioni;
- creazione di una rete di figure professionali che operano sul territorio nell’ambito della multiculturalità e/o nell’ambito di esperienze lavorative che concernono il fenomeno migratorio;
- possibili evoluzioni future, sia a livello tecnologico (implementazione di Educanet2) sia a livello di organizzazione dello spazio virtuale.

³⁰ www.slideshare.net “Comunità di pratica e social learning”, Giuliana Guazzaroni, Padova, febbraio 2010

Abbiamo cercato di descrivere il contesto nel quale ci siamo trovati ad operare. La sfida è stata quella di trovare nuove strategie efficaci d'intervento e di accoglienza.

Ma come?

Le nostre convinzioni e quanto appreso durante il corso ci hanno portato ad approfondire la riflessione elaborata assieme ai nostri colleghi nel 2008 per contestualizzare le proposte di allora nella realtà odierna.

In una delle 15 raccomandazioni che il professor Dieter Schürch aveva consegnato al Municipio e che sono il documento di riferimento della riforma delle scuole di Bellinzona, si legge:

“In altre parole l'Istituto delle scuole di Bellinzona promuove la valorizzazione delle particolarità locali mostrando il ruolo che la scuola ha saputo svolgere in un recente passato e indicando la strada di una visione in grado, là dove possibile, di anticipare i tempi di alcuni cambiamenti. In tale modo di concepire la funzione della scuola, la comunità locale svolge un ruolo di grande importanza.”³¹

“Curare la continuazione e lo sviluppo ulteriore dei progetti di integrazione sociale e linguistica soprattutto là dove esiste un elevato grado di presenza di immigrati.”³²

La collocazione territoriale dell'Istituto delle Semine può anche essere vista come un'occasione di studio e di approfondimento di fenomeni nuovi che si affacciano all'orizzonte della scuola. Alludiamo in modo particolare ad allievi che non dispongono più di alcuna base linguistica di riferimento. Si tratta di casi nei quali i genitori hanno perso quasi ogni riferimento con la lingua d'origine. La conseguenza di tale stato di cose è la mancanza nei loro figli di un patrimonio sociolinguistico di base. A ciò si aggiunge la mancanza di ogni forma di connessione, linguistica e sociale, con il nuovo ambiente di vita. Le sedi SI delle Semine e della Gerretta potrebbero svolgere il ruolo di piccolo

³¹ Raccomandazione 12: *Possibili progetti per un nuovo futuro*

³² Raccomandazione 13: *Possibili progetti per un nuovo futuro*

laboratorio di ricerca psicodidattica che studia il fenomeno nello sviluppo di un discorso sull'accoglienza e l'integrazione nelle scuole cittadine. Riteniamo quindi che quanto proporremo, si inserisca perfettamente negli obiettivi che le scuole di Bellinzona dovrebbe portare avanti. Il presente documento deve quindi essere visto come un aiuto nell'attuazione di tali obiettivi.

Proviamo ora a metter a confronto la situazione del 2008 descritta in precedenza con la situazione attuale per vedere gli sviluppi che ci sono stati in questi quattro anni.

Possibili soluzione individuate nel 2008	Anno 2012 – Cosa è cambiato?
Impiego con incarico stabile della docente di L2;	Nessun sviluppo
Revisione del Regolamento con l'attivazione del versante "integrazione" (o mediazione) del suo operato;	Nessun sviluppo
Durata dell'intervento per ogni bambino correlata ai risultati degli apprendimenti;	Possibili sviluppi legati ai risultati della sperimentazione
Inizio dell'intervento nella scuola dell'infanzia.	Possibili sviluppi legati ai risultati della sperimentazione

Nella dimensione di una dinamica evolutiva, la situazione attuale è una tappa e non il punto finale e definitivo della problematica. La nostra intenzione iniziale è stata quella di dare un contributo per cambiare una situazione che ci sembra perfettibile. La nostra paura attuale è quella che, dopo due anni trascorsi nelle scuole dell'infanzia a sperimentare nuove opportunità, tutto resti come prima. Come in un pollaio dove, quando entra qualcosa di nuovo, c'è un grande sbattere di ali e un veloce zampettare di qua e di là ma, dopo un breve periodo, ogni gallina riprende il proprio posto e nulla è cambiato. Ci sembra quindi doveroso inviare questo scritto alla Direzione delle scuole, come proposta operativa che migliori la qualità dell'accoglienza dei bambini e, di pari passo, le loro competenze linguistiche.

Per poter iniziare un percorso di accoglienza e didattico che tenga conto delle ricerche e sperimentazioni attuali nel campo dell'accoglienza dei bambini migranti nella scuola ticinese, riteniamo importante che la Direzione delle scuole proponga al Municipio i seguenti correttivi :

1. il docente di L2 dovrebbe essere assunto dal Comune con un contratto di lavoro stabile e duraturo (incarico o nomina a tempo pieno);
2. effettuare un monitoraggio annuale della situazione per valutare la necessità di aumentare la dotazione di insegnanti e/o il monte ore a seconda dei bisogni degli allievi;
3. designare delle sedi come "sedi-laboratorio" nelle quali vengono sperimentate nuove procedure di accoglienza e di integrazione seguendo le indicazioni degli studi svolti;
4. autorizzare e finanziare l'intervento di un docente di L2 nelle scuole dell'infanzia;
5. attivare la presa di coscienza e favorire pratiche educative sul versante dell'integrazione come contemplato dal regolamento cantonale³³;
6. stimolare nel corpo docenti una riflessione di principi dell'accoglienza e dell'integrazione da integrare nel "Regolamento d'istituto";
7. introdurre nella pratica scolastica la figura dei mediatori linguistico culturali come supporto alle attività integrative.

³³ **Art. 13** I compiti del docente di lingua e di integrazione scolastica (in seguito docenti) sono i seguenti:

- a) progressivo inserimento nella realtà scolastica degli allievi appena giunti nell'istituto;
- b) insegnamento dell'italiano secondo le ore attribuite;
- c) attività collegiali nell'istituto, segnatamente:
 - collaborazione con i docenti (colloqui, programmazione, informazione);
 - sensibilizzazione dei docenti dell'istituto (presentazione di materiali, temi da trattare, progetti d'istituto, dotazione di mezzi);
 - collaborazione con la direzione e con l'ispettorato nell'ambito delle iniziative di educazione interculturale;
- d) contatti con le famiglie degli allievi alloglotti, con enti e servizi preposti all'assistenza degli immigrati;
- e) partecipazione a giornate di studio e corsi di aggiornamento.

DOCENTE LINGUA 2

Il docente di integrazione scolastica e di insegnamento della lingua italiana agli allievi alloglotti (docente di L2) non gode di uno statuto che gli permette di lavorare con obiettivi a lungo termine. Il suo orizzonte di lavoro è annuale. Tutto è legato alla presenza di bambini che ottemperino alle indicazioni del regolamento cantonale ed, in seguito, al monte ore annuale accordato alle scuole. Lavora anno per anno. Molto spesso, rinuncia all'incarico perché, nel frattempo, trova qualche altro impiego più "sicuro". Bisogna anche aggiungere che, non trattandosi né di un incarico né di una nomina, è pagato ad ore e tutte le ore di preparazione, di incontro con i genitori e con i docenti non gli vengono riconosciute. Difficile quindi in queste condizioni pretendere dal docente di L2 che abbia un progetto a lungo termine perché il suo operato viene vissuto come un'attività di passaggio.

Abbiamo riscontrato, seguendo i docenti alloglotti nelle sedi scolastiche del Comune, dei lavori frammentati e precari: docenti che sospendevano temporaneamente le lezioni con i bambini alloglotti perché "avevano trovato una supplenza", oppure docenti che trovavano un lavoro e quindi venivano sostituiti da altri. L'attività proposta ai bambini era valida ma frammentaria e, spesso, ridondante. In un rapporto di fine anno una docente che era subentrata durante l'anno scolastico evidenziava l'importanza di conoscere il contesto di lavoro per poter lavorare bene:

"Per me è stato sicuramente di grande vantaggio conoscere bene la sede scolastica in cui ho operato. Grazie alle numerose supplenze svolte in questo istituto, non ero una figura del tutto sconosciuta per gli allievi e conoscevo piuttosto bene buona parte dei docenti di SE, il che mi ha permesso di instaurare una buona collaborazione, fattore indispensabile per un lavoro veramente proficuo. Mi sembra di poter dire che per svolgere al meglio questo compito siano necessarie anche un'esperienza professionale e una buona conoscenza dei programmi di S.I. e S.E., così da favorire la possibilità di proporre ad ogni gruppo le attività più idonee (il parallelo che si può istituire è quello con il lavoro di un sarto che taglia e cuce il vestito su misura), non solo finalizzate all'apprendimento di una nuova lingua, ma pure a un ampliamento del lessico e a una maggiore competenza linguistica. (...)"

Di seguito le tabelle relative alla situazione allievi/docenti per bambini alloglotti alle Scuole del Comune di Bellinzona.

2007 - 08	DOCENTI	ALLIEVI	AREE
	3 docenti	15 allievi	Sud 180 UD
			Nord 288 UD
			Semine 216 UD
		Totale	684 UD

2008 - 09	DOCENTI	ALLIEVI	AREE
	3 docenti	18 allievi	Sud 252 UD
			Nord 324 UD
			Semine 180 UD
		Totale	756 UD

2009 - 10	DOCENTI	ALLIEVI	AREE
	3 docenti	16 allievi	Lilla 252 UD
		Tot. Nord 396 UD	Blu 225 UD
			Verde 288 UD
			Arancio 108 UD
	Totale	873 UD	

2010 - 11	DOCENTI	ALLIEVI	AREE
	3 docenti	21 allievi	Lilla 0 UD
			Blu 288 UD
			Verde 336 UD
			Arancio 189 UD
	Totale	813 UD	
	SPERIMENTAZIONE SI	49 allievi	720 UD

2011 - 12 ³⁴	DOCENTI	ALLIEVI	AREE
			32

4 docenti	30 allievi	Lilla 160 UD
		Blu 260 UD
		Verde 366 UD
		Arancio 474 UD
	Totale	1260 UD
SPERIMENTAZIONE SI		40 allievi 720 UD

Le tabelle evidenziano che ci sarebbero quindi i numeri per ipotizzare una nomina o un incarico a tempo pieno ad un docente di L2.

Questo docente dovrebbe avere uno statuto stabile ed essere assunto dal Comune con compiti chiari e ben definiti: dovrebbe insegnare al 50% ai bambini con difficoltà linguistiche e nel rimanente 50% dovrebbe coordinare, vigilare e proporre attività agli operatori scolastici.

Dovrebbe essere inoltre persona preparata ed informata sulle problematiche dell'insegnamento della L2 e sensibile ai problemi dell'accoglienza.

Tra i suoi compiti dovrebbe figurare quello di creare "una cultura d'Istituto" su questi temi attraverso riunioni informative e scambi con i docenti coinvolti e i mediatori linguistico-culturali. Lo scambio di opinioni e il dialogo diverrebbe il modo di procedere e di trovare soluzioni praticabili alle problematiche che sicuramente si presenteranno appoggiandosi sulle indicazioni scaturite dai più moderni studi in materia.

Dovrebbe inoltre essere persona formata e di riferimento alla stimolazione linguistica di tutti i bambini. Tutti i bambini e i docenti delle scuole sarebbero potenzialmente coinvolti.

Già da vent'anni "Un'esperienza del genere viene condotta per esempio nel comune di Milano dove il docente facilitatore è integrato a pieno titolo nell'équipe dei docenti titolari della sede scolastica. Il docente ha maggior possibilità di organizzare il suo tempo in funzione dei bisogni dei ragazzi senza attenersi a una ripartizione fiscale di un'ora per settimana per ogni ragazzo. La presenza in sede come docente titolare favorisce inoltre la progettazione comune dell'intervento tra tutti i docenti che si occupano dei ragazzi alloggiati."³⁵

LAVORO NELLE SI

“La scuola dell’Infanzia è diventata nel corso degli ultimi anni sempre di più un contesto educativo multiculturale e plurilingue nel quale si devono porre le basi per una buona integrazione e per una positiva inclusione nelle differenze”³⁶

La nostra sperimentazione, come descritto in diversi studi, evidenzia l’importanza di anticipare l’intervento a partire dalle scuole dell’Infanzia. Questo però non è per ora contemplato nelle direttive cantonali. Un intervento già alla scuola dell’infanzia potrebbe anticipare la presa a carico dei bambini che necessitano di stimolazioni linguistiche. Dovrebbe quindi essere costantemente monitorata la situazione per fornire un aiuto dove è presente un forte bisogno. Il Comune dovrebbe quindi proporre la continuazione dell’esperienza svolta sperimentalmente in questi due anni ed assumersene i costi.

ACCOGLIENZA

La Direzione delle scuole dovrebbe elaborare opuscoli informativi e incontri con le famiglie migranti per permettere un’informazione sul funzionamento e le esigenze delle nostre scuole. Le famiglie straniere hanno un’esperienza scolastica legata al vissuto nel loro paese d’origine. È molto difficile quindi per loro capire alcune abitudini e richieste che diamo per scontate.

Si potrebbe ipotizzare che un tema di un prossimo Collegio d’Istituto, o addirittura di un prossimo anno scolastico, sia dedicato alla creazione di un protocollo dell’accoglienza³⁷. Questo documento dovrebbe contenere criteri, principi, indicazioni riguardanti l’iscrizione e l’inserimento degli alunni immigrati, definire compiti e ruoli degli operatori scolastici, tracciare le diverse possibili fasi dell’accoglienza e delle attività di facilitazione per l’apprendimento della lingua italiana. Il protocollo costituirebbe uno strumento di lavoro che pertanto verrebbe integrato e rivisto sulla base delle esperienze realizzate. Si potrebbe quindi ancorare questi principi nel Regolamento d’Istituto in modo che diventino prassi e patrimonio delle scuole di Bellinzona.

INTERPRETE INTERCULTURALE

Se vogliamo dare importanza all'accoglienza ed al dialogo con le famiglie straniere, nasce l'esigenza di comunicare e di capirsi. Purtroppo non sempre è possibile. Le barriere linguistiche infatti non ci permettono sempre di comunicare.

Durante il corso CAS è stato evidenziato quanto la traduzione di fratelli o parenti non sia efficace perché non garantisce una traduzione oggettiva e, molto spesso, obbliga fratelli e sorelle ad assumere ruoli non loro, delegittimando di fatto i genitori. Emerge quindi il bisogno di una persona che traduca oralmente, che sappia fare da mediatore tra le due culture, che permetta di creare un ponte tra scuola e famiglia e di comunicare. Questa figura è il mediatore interculturale. L'associazione DERMAN³⁸ presente in Ticino mette a disposizione servizi di mediatori linguistico-culturali formati e riconosciuti a livello federale per una quarantina di lingue, fornisce assistenza di mediazione interculturale, consulenza e formazione interculturale.

Siamo a conoscenza del fatto che le scuole di Lugano possono usufruire liberamente di questi servizi in quanto il Comune stanziava all'Associazione una somma annuale per offrire ai docenti e alle famiglie la possibilità di un interscambio efficace e costruttivo durante i colloqui con famiglie che non sanno esprimersi in italiano. Sarebbe quindi possibile pensare di contattare l'Associazione Derman per iniziare una collaborazione con il nostro Comune nell'interesse di tutti i servizi dell'Amministrazione.

LAVORO DI RETE

La Direzione delle scuole dovrebbe favorire e promuovere il contatto con associazioni, scuole, enti che hanno come obiettivi l'accoglienza e l'integrazione (biblioteche interculturali, insegnanti di lingua e cultura di lingua materna, associazioni, scuole, ...). Questo dovrebbe forse essere anche ancorato nel Regolamento d'Istituto per essere sancito e riconosciuto da tutti gli operatori delle scuole.

Siamo venuti in contatto con persone o scuole che condividono con noi queste tematiche, ma restano nascoste in quanto operano in ambito locale. Una rete di conoscenze sarebbe quindi occasione di crescita per tutte queste esperienze sparse sul territorio ticinese. Un'esperienza pilota, di modello per la nostra, è stata iniziata nel comune di Biasca. Ecco un breve estratto di un articolo, apparso su un quotidiano locale nel 2008 che descrive l'inizio di questa esperienza.

“Il percorso educativo tracciato sulla scia del sondaggio si è sviluppato in più direzioni: dalla sensibilizzazione delle autorità comunali alle tematiche legate all'integrazione alla formazione dei docenti, dall'insegnamento dell'italiano come lingua seconda alla collaborazione con le famiglie straniere.”³⁹

Queste sono delle proposte che ci permettiamo di ipotizzare come possibili e realizzabili. Ci rendiamo conto che questo richieda un impegno finanziario da parte del Comune. Siamo però convinti che il discorso della migrazione e dell'arrivo di popolazioni straniere sarà sempre più presente nelle nostre scuole e quindi crediamo valga la pena investire soldi ed energie nell'accoglienza e nell'integrazione come raccomandato dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE).

“ LA CDPE riafferma il principio di ammettere nelle scuole pubbliche ogni bambino e ogni bambina di lingua straniera che vive in Svizzera, evitando ogni discriminazione.

L'integrazione deve avvenire nel rispetto del diritto del bambino di conservare la lingua e la cultura del Paese d'origine”⁴⁰

DIARIO DELL'ESPERIENZA 2010/2012

LE INNOVAZIONI RELAZIONALI E
DIDATTICHE INTRODOTTE NEL
LAVORO DELLA DOCENTE DI L2

ACCOGLIENZA

Una buona accoglienza dei bambini stranieri e delle loro famiglie è fondamentale per un inserimento sereno del bambino straniero nella scuola. L'accoglienza precede l'insegnamento e, se curata, favorisce l'apprendimento della L2.

“Una fase di “buona” accoglienza contribuisce a inaugurare un cammino positivo d'integrazione. Perché questo avvenga è necessario che nella scuola e nella classe vi siano, attivi ed efficaci, dei “tutori di resilienza”⁴¹. Con questa espressione, Cyrulnik intende riferirsi “alle attenzioni, le pratiche e i dispositivi che sostengono e supportano coloro che vivono un evento traumatico e sono in situazioni di vulnerabilità.”⁴²

Un bell'esempio di attività didattica per la fase di accoglienza è certamente quella legata al nome, che si può sviluppare sia nei colloqui con le famiglie grazie alla collaborazione con i mediatori linguistico-culturali, sia con i bambini nella scuola per ampliare il riconoscimento e la valorizzazione delle appartenenze culturali. Il domandare “Come ti chiami?” “Come mai i tuoi genitori hanno scelto proprio questo nome per te?” rappresenta una prima porta d'entrata verso la storia personale e familiare dei bambini con i quali ci si trova a lavorare.

“Il lavoro sul nome “cerca di indurre racconti personali e culturali inerenti a come ciascuno è stato nominato in rapporto a chi e a che cosa, in quale maniera il suo nome gli è stato dato, quale storia porta, quali sono le norme e le pratiche che presiedono l'attribuzione del nome nella propria famiglia e nella propria cultura... e ha l'obiettivo di far emergere qual è il rapporto della persona con il proprio nome. Dare il nome è il primo atto che riconosce l'altro e lo accoglie nel mondo, ricevere il nome indica come si è riconosciuti figli e come si è ammessi nel gruppo familiare e sociale. In questo senso il nome rappresenta un oggetto dell'affiliazione, in grado di far sorgere delle relazioni nel gruppo di appartenenza...”⁴³

Attività come quella sul proprio nome mettono le basi a un reale rapporto di conoscenza e di fiducia reciproca.

VALORIZZAZIONE DELLA LINGUA MATERNA

“Quando è nato Paulo, gli ho parlato da subito in portoghese perché volevo che imparasse a parlare la nostra lingua. Ho comprato tante audiocassette e libri di storie per farglielo ascoltare ogni sera. Ma quando l’abbiamo inserito al nido a due anni ha cominciato a parlare ogni giorno di più solo in italiano, mentre noi a casa insistevamo con il portoghese. Dopo qualche mese, durante un colloquio, le educatrici ci hanno detto che il bambino poteva confondersi con le due lingue oppure non imparare bene nessuna delle due, così abbiamo ceduto anche noi e ora parliamo solo in italiano con lui. Ma non so se ho fatto bene...”⁴⁴

Questo è un esempio dell’effetto patologizzante di certe false credenze istituzionali che condizionano ancora oggi lo sguardo degli operatori e delle famiglie sul bilinguismo. Il ruolo della scuola dev’essere quello di condividere con le famiglie le conoscenze attuali relative al bilinguismo additivo e proporre supporti adeguati per realizzarlo, perché come dice Cummins “... quand nous détruisons la langue de l’enfant et nous provoquons une rupture dans la relation avec les parents et les grands-parents, nous sommes en contradiction avec ce qui est l’essence même de l’enseignement »⁴⁵

Ancora prima di confrontare e documentare il nostro sapere esperienziale, il fatto di essere genitori ha sicuramente influito sul nostro modo di lavorare e di metterci in relazione con gli allievi e con i genitori che abbiamo incontrato durante questa sperimentazione. Durante i due anni di pratica nella scuola dell’infanzia ci siamo spesso e volentieri presi il tempo di chiedere ai nostri allievi “Qual è per te la lingua delle coccole?”. Sempre ci siamo sentiti rispondere “La lingua che parlo con la mamma!”. Si capisce dunque quale sia il coinvolgimento affettivo che una lingua può comportare e quale importanza può avere per una persona la possibilità di mantenere e di continuare a sviluppare la propria lingua materna lungo il suo percorso formativo e di vita. Abbiamo anche avuto l’occasione di discutere con diverse mamme a proposito della scelta di parlare o meno la propria lingua con i figli malgrado ci si trovi in un luogo dove se ne parla un’altra.

Queste riflessioni (quelle con le mamme e quelle con i bambini) ci hanno spinto ad approfondire la teoria sulla valorizzazione della lingua materna, elemento così importante nella relazione mamma-bambino.

Oltre al corso e alla documentazione relativa alla lingua materna come contenitore e leva degli apprendimenti della L2⁴⁶, abbiamo approfondito la teoria riguardante questo argomento grazie alla tesi post-graduata di Séverine Gendre⁴⁷, logopedista, effettuata nel 2011 all'Università di Parigi 8, per l'ottenimento di un DESU in "Pratiche di aiuto in situazioni interculturali". Séverine Gendre si è soffermata molto sulla relazione mamma-bambino e questo ha fatto nascere in me un grande interesse. Riferendosi alla testimonianza riportata all'inizio di questo capitolo (della mamma di Paulo), Graziella Favaro cita "alcune frasi colte nelle scuole e che innescano la spirale del bilinguismo sottrattivo:

"Non sai l'italiano perché a casa continui a parlare in arabo";

"Devi dire alla mamma di parlare in italiano, altrimenti non impari";

"Ma parli sempre cinese a casa?!"⁴⁸

per far notare come "i giudizi e le osservazioni degli insegnanti, e degli adulti in generale, possono provocare blocchi e sentimenti di vergogna per la propria lingua materna."

Come evitare allora questo rischio?

"Pert et Stow (2001) proposent de travailler en priorité sur la langue maternelle afin de construire des bases sur lesquelles se construira la langue du pays d'accueil.

Un des moyens fréquemment utilisé est le travail du lexique dans les deux langues ou encore la découverte d'un conte en langue maternelle ou d'un conte bilingue. L'objectif est essentiellement de pouvoir passer d'une langue à l'autre et de faire des liens entre les différentes cultures d'appartenance."

Goubier-Boula (1993) utilise donc la langue maternelle pour que l'enfant retrouve son "ancrage précoce" en demandant à la mère de parler sa langue maternelle, de bercer, chanter, dire des mots doux dans cette langue à son enfant.

Selon Marie-Rose Moro⁴⁹ (2002), la langue maternelle constitue une forme d'enveloppe psychique qui détermine le lien mère-enfant. Rosenbaum (2005) postule que la langue maternelle fonctionne comme contenant langagier pour toutes les autres langues⁵⁰

Per raggiungere questo scopo, tutti gli autori citati hanno sperimentato con successo una collaborazione attiva e strutturata fra famiglia e operatori del settore psicopedagogico ed educativo per l'arricchimento della lingua materna. Fondamentali a questo proposito anche le riflessioni di Cummins che ci confermano che " La mise en relief de la langue maternelle à l'école, contribue, non seulement au développement de la langue maternelle, mais aussi au

développement des compétences des enfants dans la langue de la majorité de l'école."⁵¹

IL GENOGRAMMA E L'AUTONARRAZIONE

Attraverso le lezioni di Francine Rosenbaum siamo venuti a conoscenza dell'importanza di strumenti come il Genogramma e l'autonarrazione che permettono di esplorare come le storie personali/familiari si iscrivono nelle nostre rispettive culture.

Se con attività come quella sul nome la domanda è "chi sei?", con il genogramma si va oltre: la domanda diventa "Da dove veniamo?" e invita ad intraprendere un viaggio nella nostra storia e in quella del bambino e della sua famiglia. Il genogramma permette agli insegnanti di presentarsi personalmente (competenza esperienziale fondamentale per costruire un'alleanza affidabile con delle persone provenienti da culture non europee) e professionalmente (nel contesto della storia dell'evoluzione pedagogica perché non si insegna più come cinquant'anni fa). In risposta alla presentazione personale e professionale dell'insegnante, il genogramma della famiglia permette di fare l'inventario degli elementi d'informazione mancanti. Evidenzia gli avvenimenti della storia familiare e le loro correlazioni, i legami privilegiati o sfavoriti tra i membri e le loro interazioni... Durante il lavoro di elaborazione del genogramma, possiamo visualizzare tre grandi fasi della migrazione: la partenza, la sistemazione provvisoria nel paese d'accoglienza e la sistemazione definitiva o il ritorno al paese di origine"⁵². A tale proposito, Séverine Gendre fa notare che:

"Il existe plusieurs raisons qui poussent à la migration. On migre pour des raisons politiques, économiques ou par besoin de découverte, de nouveauté, de liberté ; globalement toujours dans l'espoir d'une vie meilleure. Dans le cas des réfugiés politiques, ces derniers ont parfois subi dans leur pays d'origine violences, tortures et emprisonnements, soit des événements traumatiques, ce avant d'entreprendre leur parcours de fuite. Pour certains, cette fuite s'accompagne de pertes et de deuils parfois traumatiques ou impossibles à surmonter pour des raisons de morts brutales, de disparition des corps ou d'absence de sépulture. Ces éléments vont donc modifier le vécu de l'exil de l'individu, ce d'autant plus que celui-ci va avec la migration perdre sa famille élargie et par là-même un ensemble

d'étayages culturels qui fonctionnent comme cadre contenant de la pensée et qui lui auraient permis de mettre du sens sur ces événements morbides.

Quoi qu'il en soit, la migration est un acte courageux qui engage la vie de l'individu et entraîne des changements dans son histoire familiale.

Rosenbaum propose la plupart du temps aux parents des enfants qui lui sont adressés, qu'ils racontent leur parcours migratoire. Il s'agit, avec l'aide de l'interprète communautaire, de produire un récit tout en redonnant une place aux différents protagonistes et aux différents éléments de cette histoire. Cette narration va remettre de l'ordre dans un vécu qui a été chamboulé par des événements traumatiques.

La narration semble donc être un bon moyen d'inclure à la fois la langue maternelle et la culture de l'enfant et de sa famille...

Cette prise en charge d'enfants de migrants se fera grâce à la mère qui revêt le rôle de « courroie de transmission » entre les générations – je parlerai ici de « transmission verticale ». En effet, la mère joue un rôle important dans la relation à son enfant au niveau de la transmission de la langue, de la culture et de l'histoire familiale. Cette transmission se fera en guidance, avec l'aide de l'orthophoniste qui permettra quant à elle d'établir une passerelle, que je nommerai « transmission horizontale », soit entre la langue maternelle et le français ainsi qu'entre la culture d'origine et celle du pays d'accueil...»⁵³

Questo lavoro di accoglienza, di supporto e di consolidamento della lingua materna deve essere correlato da una didattica specifica dell'insegnamento della L2 che porterà a una continua trasformazione del gruppo classe e della scuola.

PROBLEMA COMUNE A TUTTI I BAMBINI

Il bambino alloglotto viene da altrove e parla un'altra lingua, è portatore di un'altra cultura ed è arrivato qui facendo un viaggio oppure in seguito ad un viaggio fatto dai genitori. Il riconoscimento di questo percorso ci aiuta ad elaborare con più chiarezza ed urgenza delle richieste di attenzione che in fondo riguardano ogni bambino del gruppo classe.

Viaggio

Ogni bambino fa un suo viaggio per arrivare a scuola, e non parliamo solo del percorso casa-scuola ma anche del cambiamento di clima tra casa e scuola,

della percezione di questi due mondi come mondi che possono essere distanti anche a cinquanta metri da casa. La necessità di tener conto del passaggio fra il mondo della casa e quello della scuola riguarda tutti i bambini, ma nei bambini alloglotti è più facile percepire che la distanza è radicale perché i mondi di riferimento sono diversi. Il viaggio richiama la partenza e l'arrivo e la necessità di segnare il percorso che lega i due punti, altrimenti i bambini si "perdono nel bosco"⁵⁴. Potranno essere all'inizio dei sassolini più pesanti, più consistenti, poi potranno bastare le briciole, ma in ogni caso il bambino alloglotto tematizza in modo pregnante la necessità che ogni bambino ha di poter gettare dei ponti tra questi due mondi che hanno molta carica affettiva per loro. A scuola arrivano bambini che abitano in case diverse, che fanno parte di costellazioni familiari diverse, che mangiano diversamente a colazione e il nostro compito è quello di accogliere queste diversità, di farle interagire e di mettere anche i bambini in un contesto emotivo dove le diversità possano anche essere raccontate e percepite come gli elementi di una trama di riferimento strutturale.

Lingue

La diversità linguistica è un tema forte e ha sonorità molteplici. Le lingue in campo sono modi per narrare, sognare, descrivere il mondo. La diversità linguistica richiama il tema del gergo familiare e delle diversità che scorrono tra le lingue di casa e quelle della scuola. Per le docenti di L2 si tratta di integrare nella dimensione pedagogica le qualità della curiosità reciproca, della cura, dell'attenzione nei confronti dei dettagli e delle sfumature, degli accenti, dei modi di dire. Perché non legare questa necessità di accogliere i bambini anche tenendo in considerazione un forte elemento identitario come la lingua, con la necessità di accogliere le parole di tutti i bambini del gruppo classe, le parole affettive, contenitori privilegiati del bilinguismo addittivo. Si tratta di legare questa necessità di accogliere i bambini, anche tenendo in considerazione un forte elemento identitario come la lingua, con la necessità di accogliere le parole di tutti i bambini del gruppo classe, le parole affettive, le qualità della curiosità reciproca, della cura, dell'attenzione nei confronti dei dettagli e delle sfumature, degli accenti, dei modi di dire.

“Quand le message donné à l’enfant à l’école, explicitement ou implicitement, est: « Laisse ta langue e ta culture à la porte d’entrée de l’école»; les enfants laissent aussi une partie importante d’eux-mêmes-leur identité - à la porte de l’école. Il est fortement improbable qu’ils puissent participer à l’enseignement activement et avec la confiance en sentant ce rejet.”⁵⁵

Culture

L’altra grande tematica sviluppata durante il CAS è stata quella della cultura come declinazione del nostro modo di stare al mondo, di gestire il tempo e lo spazio in un rapporto sempre in divenire. Abbiamo osservato e integrato come le culture sono modi per interpretare il mondo e in questo senso le credenze familiari, le convinzioni, le ritualità sono diverse e si modificano col tempo, anche dentro una stessa cultura. Accogliere le culture diverse vuol dire accogliere ogni bambino con la sua storia, la sua diversità e dare spazio alla necessità, al bisogno, al piacere di raccontarsi che ogni bambino porta.

Quando i racconti nascono nel gruppo, anche grazie al fatto che il bambino alloglotto mette lì nel gruppo in maniera più forte il desiderio di conoscenza reciproca, allora il gruppo diventa risorsa affettiva e cognitiva per tutti i bambini. Le storie alimentano il gruppo e danno cittadinanza alle storie di ognuno che diventano fondanti per una dinamica di apprendimento accrescitiva sostenuta dal bilinguismo additivo.

“Metà francese, dunque, e metà libanese? Niente affatto. L’identità non si suddivide in compartimenti stagni, non si ripartisce né in metà, né in terzi. Non ho parecchie identità, ne ho una sola, fatta dagli elementi che l’hanno plasmata, secondo un “dosaggio” particolare che non è mai lo stesso da una persona all’altra.”⁵⁶

INIZIO E DURATA

Gli incontri con le docenti della scuola dell’infanzia hanno sovente evidenziato una problematica che rende le norme che regolano le attività del docente di L2, spesso inefficaci. Le docenti evidenziano come a volte si sentano impotenti verso quei bambini che entrano a 3 anni nelle loro sezioni e non conoscono la lingua italiana. Perché hanno vissuto dalla nascita in un contesto non italofono. Riteniamo quindi importante che il docente di L2 possa inizia-

re il proprio intervento già nelle sedi di scuola dell'infanzia perché è in questo ambito che il problema linguistico si manifesta inizialmente. Graziella Favaro descrivendo la situazione scolastica lombarda scrive che “La situazione di non italo-fonia al momento dell'inserimento riguarda ancora una parte significativa dei bambini e dei ragazzi stranieri, ma sempre più l'italiano rappresenta per molti una lingua *adottiva*, oltre che una seconda lingua.”⁵⁷

Inoltre l'acquisizione della nuova lingua nei bambini dai tre ai sei anni avviene molto spesso nella scuola materna.

“I primi mesi di acquisizione della seconda lingua rappresentano un periodo “sensibile” e sono cruciali, oltre che per l'italiano, anche per il mantenimento della prima lingua, che si rivela agli occhi del bambino non più efficace nelle interazioni. I giudizi e le osservazioni degli insegnanti, e degli adulti in genere, possono provocare blocchi e sentimenti di vergogna per la propria lingua materna.”⁵⁸

Tardare l'intervento, facendo finta che questo non accada già nelle scuole dell'infanzia, significa, molto spesso, rimandare la possibilità di un inserimento accogliente nella scuola e precludere sin dall'inizio a bambini ed insegnanti pratiche efficaci.

Pensiamo che il docente di L2 dovrebbe fungere da stimolo e dovrebbe quindi proporre un intervento didattico integrativo a questi bambini già a partire dall'arrivo alla scuola dell'infanzia (3-4 anni). Questa persona, essendo responsabile dell'inserimento di tutti i bambini, garantirebbe un approccio e modalità di accoglienza simili in tutte le sezioni del Comune.

“I corsi e le attività sono limitate nel tempo, per una durata massima di due anni scolastici. L'ammissione al secondo anno è subordinata alla valutazione degli obiettivi raggiunti durante il primo.”⁵⁹

A noi sembra che questo tempo non sia realistico in quanto, per apprendere realmente una lingua, è necessario più tempo come evidenzia Graziella Favaro.

“Ma talvolta *dare tempo* e *darsi tempo* risultano scelte più efficaci rispetto a rigide definizioni di standard prestabiliti che comprimono i tragitti individuali e non permettono ai singoli apprendenti di trovare il proprio ritmo.”⁶⁰

Riteniamo che la conoscenza della lingua seconda d'uso quotidiano non garantisca il successo scolastico creando disparità e non garantendo le stesse possibilità di apprendimento. A questo riguardo ci sembra utile riassumere alcune ricerche compiute da Jim Cummins⁶¹.

Il ricercatore fa un'importante distinzione: identifica due grandi ostacoli linguistici, due grandi obiettivi che uno straniero deve raggiungere nel suo percorso scolastico per raggiungere il successo, per uscire dalla scuola con gli stessi strumenti concettuali degli allievi italofoni, che chiama BICS (Basic Interpersonal Communication Skills: abilità comunicative interpersonali di base che servono per esempio per salutare, per interagire con i compagni di gioco o per chiedere delle semplici informazioni) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency: Padronanza linguistica cognitiva-accademica che servono per esempio a riassumere, comprendere e produrre testi argomentativi o individuare sequenze o fatti).

Dalle numerosissime ricerche svolte da Cummins si è visto che, per acquisire le prime sono necessarie in media 2 anni di studio e di esposizione alla lingua perché le BICS servono principalmente ad interagire con gli altri nelle situazioni di vita quotidiana. Sono quindi strettamente legate al contesto e poco esigenti dal punto di vista cognitivo.

Ma la scuola, con le sue proposte didattiche astratte e slegate dal contesto e con i processi linguistici e cognitivi complessi che vuole sviluppare, per raggiungere il successo richiede principalmente di padroneggiare le seconde, indipendenti dal contesto ed esigenti dal punto di vista cognitivo, che sono alla base dello studio e dei concetti.

Il problema è che per acquisire le CALP si richiede uno studio ben più lungo, fino a cinque anni: un allievo che interagisce senza problemi ed esitazioni con compagni ed insegnanti non è necessariamente in grado di usare la lingua seconda per svolgere compiti cognitivi complessi, non è necessariamente capace di studiare, di comprendere le lezioni scolastiche, di leggere i libri di testo.

PRATICA INCLUSIVA

Solo nell'addizione degli elementi in gioco c'è sviluppo e crescita: questa una delle nostre convinzioni principali. Il corso CAS ha incentrato molti dei suoi insegnamenti su questo e ci ha permesso di sviluppare i riferimenti teorici che danno forza a questo assioma.

“Docenti e operatori/trici partecipanti al corso potranno partecipare ad una sperimentazione finalizzata a costruire un modello di pratica inclusiva nell’ambito interculturale”⁶²

Siamo quindi coscienti che l’intervento con i bambini nella scuola debba tenere conto di tutti e non escludere ciò che è diverso (lingua, cultura, modi di fare).

“Il docente si trova di fronte a un paradosso che, secondo il pedagogista Raimundo Dinello è quello del confronto tra una scuola basata su aspetti universali, su un modello omogeneo e una popolazione scolastica sempre più eterogenea. La sfida è allora quella di evacuare le differenze per mantenersi fedeli allo scopo di omogeneizzazione della scuola: ciò corrisponde però all’emarginazione di una buona metà della popolazione scolastica con ripercussioni pesanti anche dal punto di vista economico e sociale. La sfida da raccogliere è allora quella dell’eterogeneità anche perché è nella differenza, nella divergenza, nel conflitto cognitivo che si crea e si sviluppa l’intelligenza. La diversità diventa una condizione necessaria per l’intelligenza, l’omogeneità sottostà al principio della prestazione in funzione dei programmi prestabiliti.”⁶³

Quindi la cultura e la lingua d’origine, che fanno parte dell’identità della persona, devono venire accolti e integrati nella pratica scolastica.

Ancora negli anni ‘60, il bilinguismo precoce era visto come causa di problemi nello sviluppo cognitivo, di ritardo linguistico e di insuccesso scolastico, fattori dimostrati dai risultati dei test di intelligenza e di valutazione dello sviluppo linguistico somministrati a studenti stranieri con madrelingua diversa da quella dominante nei paesi di accoglienza. La soluzione adottata nella maggior parte dei casi è stata quindi l’adozione di politiche sociali e scolastiche volte a far avvenire, il più presto possibile, l’assimilazione degli stranieri nella lingua e nella cultura dominanti.

Ma, dalla fine degli anni ‘70, di fronte agli scarsi risultati di questa politica linguistica, la voce di numerosi linguisti, pedagogisti, psicologi, sociolinguisti, insegnanti, si è levata per confutare queste teorie, sia contestando l’uso dei tradizionali strumenti di misurazione dell’intelligenza e dello sviluppo linguistico, sia studiando e dando nuovi contenuti e prospettive al concetto di bilinguismo. In particolare molti studi hanno rilevato che:

- esiste un bilinguismo detto “sottrattivo”, quando lo sviluppo della lingua seconda avviene a scapito della madrelingua, denigrata e ritenuta

poco prestigiosa, e un bilinguismo “additivo” quando lo sviluppo della lingua seconda procede accanto a quello della lingua materna, senza cancellarla o ritenerla inferiore, creando così una vera personalità bilingue, ricca e armonica;

- esiste un forte legame tra sviluppo della lingua materna e sviluppo cognitivo;
- saper parlare una lingua con buona pronuncia e fluidità non significa automaticamente saperla usare come strumento cognitivo.

Cummins ipotizza che esista un “livello soglia” di competenza comunicativa in entrambe le lingue di un bilingue che permette lo sviluppo delle abilità cognitive superiori.

Esiste quindi un livello di padronanza che va raggiunto sia in L1 che in L2 per permettere ai bilingui di massimizzare gli stimoli cognitivi e linguistici che ricevono dall’ambiente e dalla scuola; al contrario, uno studente straniero al quale è stato permesso di raggiungere solo un basso livello di alfabetizzazione in una delle due lingue, vede diminuire la sua capacità di ottenere risultati soddisfacenti dall’istruzione: uno sviluppo costante di entrambe le lingue è dunque alla base della crescita linguistica e cognitiva.

L’ipotesi dell’interdipendenza presuppone invece che, data una sufficiente competenza in entrambe le lingue (livello soglia), ciò che viene appreso attraverso una lingua è trasferibile nell’altra lingua. Questa ipotesi contrasta la visione, condivisa da molti, della padronanza linguistica dei bilingui, vista come la coesistenza di due meccanismi separati, nei quali l’aumento della competenza in una lingua fa diminuire la competenza dell’altra lingua. Cummins visualizza questo principio nell’immagine del doppio iceberg⁶⁴: sono gli aspetti di superficie delle due lingue ad essere differenziati, ma ad entrambe le lingue sono comuni gli aspetti più profondi, legati allo sviluppo cognitivo e al successo scolastico, che possono essere travasati da una lingua all’altra, conservati in un magazzino comune che le fa funzionare tutte e due. Se però una delle due lingue non è sviluppata fino al livello soglia, e ad un parlante straniero viene chiesto di utilizzarla in compiti cognitivamente impegnativi, le competenze immagazzinate a livello profondo non possono essere attivate, e quindi il compito diviene un ostacolo insormontabile: torna qui la distinzione tra BICS e CALP.

L'importante conclusione che si può trarre dalle ricerche e dalle speculazioni di Cummins, e di tutti coloro che hanno lavorato in questi ultimi decenni sulle sue teorie, è che non è la condizione di bilinguismo a costituire un vantaggio in sé, ma determinati rapporti tra la competenza in lingua materna e quella in lingua seconda.

“E’ importante per tutti i genitori e per tutti i bambini ricevere anche visivamente l’immagine di una scuola multiculturale.”⁶⁶

OBIETTIVI SCOLASTICI

- garantire l’accesso all’istruzione agli allievi stranieri con difficoltà linguistiche, accompagnandoli in un percorso che garantisca loro una buona conoscenza della lingua italiana;
- creare occasioni affinché bambini di altre culture possano esprimersi anche nella loro lingua d’origine;
- aumentare la sensibilità interculturale delle diverse componenti scolastiche;
- sperimentare e valorizzare pratiche collaborative tra docenti di scuola dell’infanzia e docenti di corsi di lingua italiana e integrazione;
- condividere buone pratiche interculturali e integrative antecedenti la scuola dell’obbligo;
- sostenere il/la docente titolare nelle attività di mediazione con le famiglie straniere, generando nuove forme per l’accoglienza degli allievi stranieri e delle loro famiglie nelle scuole; motivando i genitori stranieri ad una maggiore partecipazione alla vita scolastica; favorendo lo scambio fra le famiglie (immigrate e indigene).

OBIETTIVA EXTRA SCOLASTICI

- supportare i processi d’inserimento e d’integrazione sociale delle famiglie straniere;
- stimolare le famiglie ad accedere a servizi che permettano loro di acquisire la lingua del posto;
- favorire il mantenimento della lingua d’origine dei bambini alloglotti.

PERIODO D’OSSERVAZIONE

Prima di iniziare un lavoro vero e proprio con i bambini, ho svolto un periodo di osservazione di alcune settimane nelle diverse sezioni che mi ha permesso

di scoprire il mondo della scuola dell'infanzia. Di conoscerne i ritmi, i rituali, le regole, le abitudini e, soprattutto, le persone che ci lavorano e ci vivono, cominciando dai bambini e dalle docenti.

MODALITA' D'INTERVENTO

Durante tutto il periodo della sperimentazione ho alternato attività svolte con tutta la classe ad attività svolte con un piccolo gruppo di bambini. Dopo la fase di osservazione, nel primo periodo dell'anno scolastico ho svolto degli interventi (in collaborazione con le docenti) che hanno coinvolto tutti gli allievi della sezione. Si è trattato di attività che mi sono servite per presentarmi, per spiegare il mio ruolo e per iniziare un percorso di conoscenza reciproca.

In seguito ho lavorato con piccoli gruppi di bambini per degli interventi più mirati. La formazione dei gruppi è stata fatta in collaborazione con i docenti titolari in base al bisogno dei bambini. In un caso, la docente titolare mi ha proposto di formare i gruppi sulla base degli interessi dei bambini. Abbiamo quindi formato gruppi misti sia per quanto riguarda il livello, sia per quanto riguarda la lingua materna. Regolarmente ho riportato a tutta la sezione quanto svolto nei piccoli gruppi (per esempio: nei piccoli gruppi si creavano dei libretti, poi li si mostravano ai compagni; nei piccoli gruppi di faceva un gioco, poi lo si proponeva a tutti i compagni).

FELIX ⁶⁷

Felix è un coniglio di peluche che mi ha accompagnato durante i due anni di sperimentazione. Ha rappresentato un tramite per entrare in contatto con i bambini e con il tempo si è trasformato in un importante personaggio affettivo. E' il coniglietto giramondo protagonista del libro "LETTERE DA FELIX – Un leprotto in giro per il mondo" ⁶⁸. Ho scelto questo personaggio perché essendo un viaggiatore, un esploratore ben si prestava come elemento di collegamento al tema del viaggio. Ogni mattina arrivavo alla SI con Felix nella mia borsa. Nelle prime lezioni ho spiegato che Felix è un dormiglione e che bisogna svegliarlo con dolcezza. I bambini svegliavano Felix facendogli solletico sulle orecchie, sotto le zampe, sulla schiena, ... Era l'occasione per nominare le varie parti del corpo; ma anche per parlare dei loro risvegli. "Come vi sveglia la vostra mamma al mattino?" I bambini raccontavano i diversi

modi con i quali le mamme li svegliano. Era anche un'occasione per parlare dei sogni fatti durante la notte... Una volta svegliato Felix, chiedevo sempre se qualcuno aveva qualcosa di bello (o di brutto) da raccontargli. Questo momento particolare è diventato per alcuni bambini un vero e proprio rituale.⁶⁹

Dopo aver presentato Felix, ho mostrato ai bambini dei disegni presi dal libro "Lettere da Felix" per raccontare brevemente la sua storia. In seguito ho mostrato ai bambini la valigia di Felix e abbiamo guardato assieme cosa conteneva. La valigia è un oggetto interessante, perché, oltre che portare il tema del viaggio, ogni volta può contenere qualcosa di diverso... In questo caso conteneva i vestiti e gli oggetti personali che Felix si porta in viaggio. Abbiamo nominato tutti gli oggetti contenuti nella valigia.

Nell'intervento successivo ho portato ai bambini dei disegni che rappresentavano la storia della vita di Felix. Erano immagini in disordine. Ho chiesto ai bambini di seriarle. La storia di Felix ci ha dato lo spunto per parlare dei loro viaggi... "Chi vuol raccontare un viaggio che ha fatto?" Alcuni bambini hanno raccontato i loro viaggi della scorsa estate verso i paesi d'origine... Durante i racconti qualcuno ha notato che tanti di loro hanno i nonni o i cugini all'estero. E' stata l'occasione per prendere coscienza che ci sono bambini che provengono da paesi lontani. In una sezione i bambini mi hanno chiesto se Felix ha un letto tutto suo. Il giorno dopo ho portato a scuola un lettino di legno delle bambole e un cd con una ninna nanna. Abbiamo raccontato il rituale del momento prima di andare a letto: io ho raccontato cosa fa Felix prima di addormentarsi e alcuni bambini hanno raccontato cosa fanno loro. Infine abbiamo ascoltato la ninna nanna di Felix. A dipendenza dell'interesse dei bambini ho continuato a proporre attività e giochi diversi legati al personaggio di Felix.

Esempi:

-Gioco dei nomi: seduti attorno a un tavolino, un bambino alla volta riceve una pallina fatta rotolare sul tavolo da Felix. Il bambino che riceve la pallina deve pronunciare il proprio nome ad alta voce. Al secondo turno si aggiunge un'informazione ("Mi chiamo Axel e ho cinque anni")

-Gioco di memoria: "Cosa c'è nella valigia di Felix?" Ognuno cerca di ricordare gli oggetti che contiene la valigia. In seguito mettiamo una parte degli oggetti sul tappeto e li copriamo con un "fazzoletto da mago". I bambini devono ricordare cosa c'è sotto il fazzoletto.

-"Le magie": stesso gioco di prima, ma svolto con un piccolo gruppo di bambini alloglotti e non più con tutta la classe: tutti devono chiudere gli occhi. Felix fa una magia: fa sparire un oggetto. "Chi riesce a dire per primo quale oggetto ha fatto sparire Felix?!" In un secondo momento facciamo le magie ai compagni di tutta la classe. Un bambino alla volta del piccolo gruppo fa il mago.

Quelle presentate sopra sono delle attività realizzate all'inizio dei due anni scolastici nei quali ho messo in atto la sperimentazione. terminate queste attività, ho continuato ad utilizzare Felix per tutto il periodo della sperimentazione. Soprattutto per iniziare e per concludere i miei interventi. Spesso mettevo nella valigetta di Felix degli oggetti che servivano da spunto per le varie attività.

LA STORIA DI TITTA E MEO⁷⁰

Questa è un'attività che ho svolto durante il primo anno della sperimentazione. Verso la fine di ottobre le maestre della sede Gerretta hanno organizzato una castagnata in giardino. La settimana dopo mi sono fatta raccontare dai bambini di una sezione questo momento (visto che io non ero presente). La lezione seguente ho quindi raccontato la storia "Novembre. La passeggiata nel bosco" che parla di due topolini che vanno nel bosco alla ricerca di castagne... Visto l'interesse dimostrato dai bambini, ho pensato di iniziare un itinerario su questa storia che mi avrebbe anche permesso di parlare del BOSCO che è il tema che le docenti di tutta la sede avevano scelto per quell'anno scolastico e di allacciarmi così alla programmazione delle docenti. Ho quindi iniziato un lavoro con un gruppetto di bambini alloglotti cominciando a riassumere assieme la storia "La passeggiata nel bosco" e ad elencare i protagonisti. Assieme abbiamo poi disegnato, colorato e ritagliato tutti i personaggi della storia (i topini Titta e Meo, Orsetto Rosso, il riccio Michelino, il tasso Guglielmo e lo scoiattolo Daniele).

In un momento successivo, abbiamo osservato che ogni personaggio ha qualcosa in mano (delle castagne, un'ascia, una foglia, del muschio e una pigna).

Ho quindi svolto un'attività con tutta la classe: ho portato a scuola un cestino con del muschio. Ho chiesto ai bambini di indovinare cosa c'era nella borsa. Per aiutarli, ho suggerito che si trattava di qualcosa che c'era nella storia di Titta e Meo... qualcosa di verde... Quando i bambini hanno indovinato cosa c'era nella borsa, ho mostrato il muschio a ogni bambino invitandoli a toccarlo e ad annusarlo. Ho chiesto ai bambini di dire delle parole che venivano loro in mente per descrivere il muschio (i bambini hanno detto "verde", "morbido", "umido", "dall'odore di terra", ...). In seguito ho chiesto "Chi ha raccolto il muschio nella storia?" "A cosa gli serve?" "Perché il tasso Guglielmo ha usato proprio il muschio per fare il suo cuscino per il letargo?"

In un intervento successivo, ho proposto un gioco: io pensavo a un personaggio della storia e i bambini dovevano farmi delle domande per scoprire qual era l'animale che avevo pensato. Alle domande dei bambini io potevo rispondere solo con un SÌ o con un NO. Le domande erano del tipo: "Ha il pelo marrone?" , "Ha in mano una foglia?" , "Ha gli aculei?". Quando il gioco è stato compreso bene, ho passato il testimone ai bambini, che a turno pensavano un animale e lo facevano indovinare ai compagni. Una volta imparato bene il gioco, lo abbiamo proposto ai compagni di tutta la sezione. I bambini del piccolo gruppo a turno pensavano un animale e i compagni di classe dovevano indovinare di quale animale si trattava.

Con il gruppetto di bambini alloglotti abbiamo incollato i personaggi della storia di Titta e Meo su un cartellone. In un secondo momento ho invitato uno o due bambini del 3° livello che sapevano già scrivere un po' a collaborare con i bambini del piccolo gruppo. Con loro abbiamo preparato dei cartellini da incollare sul cartellone con i nomi dei personaggi. I bambini del piccolo gruppo hanno dettato ai bambini "grandi" le parole: "topo", "orso", "riccio", "tasso", "scoiattolo", "cesto", "ascia", "foglia", "muschio", "pigna", "castagne" e "riccio della castagna". In seguito i bambini hanno ritagliato e incollato le parole vicino ai disegni.⁷¹

E' stato interessantissimo osservare le strategie che i bambini del 3° livello hanno messo in atto per decifrare le parole scritte la volta scorsa dai compagni (riconoscono alcune lettere e deducono la parola. Chiedo se è una parola lunga o corta... "Può essere "orso" o sarà "scoiattolo", ...?" , "Può essere "orso" perché è una parola corta!").

A lavoro ultimato, abbiamo mostrato a tutti i compagni il cartellone e la docente titolare ci ha aiutati a trovare un posto in aula dove appenderlo.

La lezione successiva, abbiamo preparato una "schedina" per i GENITORI: sulla scheda sono stati incollati i personaggi con il loro oggetto in mano. Sotto a ogni disegno ho scritto il nome in italiano dell'animale e dell'oggetto che tiene in mano. In alto alla scheda abbiamo scritto un messaggio per i genitori:

"CARI GENITORI, POTETE SCRIVERE NELLA VOSTRA LINGUA QUESTE PAROLE? GRAZIE! ROMINA E I BAMBINI DELLA SEZIONE..."

Le mattine successive, al momento dell'entrata, ho aspettato i genitori dei bambini che a casa parlano una lingua diversa dall'italiano (compreso il dialetto ticinese) e ho spiegato loro il compito che avevamo preparato per loro. Tutti hanno accolto con piacere l'idea e si sono dimostrati contenti di collaborare! (Dopo aver ascoltato cosa avevo da dire, alcuni genitori sembravano sollevati dalle mie parole... Forse temevano che volessi comunicare loro dei problemi del figlio...?) Pochi giorni dopo, diverse schede erano già tornate in sede. In un caso il papà ha scritto le parole in dialetto ticinese e la nonna materna in dialetto calabrese (io avevo chiesto solo il dialetto ticinese e loro di loro iniziativa hanno chiesto anche alla nonna calabrese di scrivere nella sua lingua!)

Dopo le vacanze di Natale abbiamo osservato le varie schede compilate dai genitori⁷² lo volevo costruire delle "ghirlande di parole": attaccare a ogni parola del cartellone una ghirlanda con dei cartellini sui quali è scritta la stessa parola nelle varie lingue. Ci siamo però subito resi conto che se ricopiare le parole scritte in tedesco e in serbo non era difficile, ricopiarle in arabo o in tamil correttamente era praticamente impossibile... A questo punto ho cominciato ad intravedere una via che mi poteva portare al coinvolgimento dei genitori!

“L'alleanza con i genitori è indispensabile perché i bambini possano viverli pienamente come soggetti multiculturali, possano aprirsi alla comunicazione, agli apprendimenti ed avere comportamenti adeguati”⁷³

Ho quindi organizzato degli incontri con i genitori dei bambini alloggiati, ho mostrato loro il lavoro svolto con i figli e ho chiesto loro di aiutarmi a realizzare le “ghirlande di parole” per il cartellone di Titta e Meo. Una quindicina di genitori ha raccolto l'invito e ha partecipato agli incontri.⁷⁴ Il ciclo di incontri si è concluso con la visita alla biblioteca interculturale di Bellinzona (BISI).⁷⁵

STORIA DEL PROPRIO NOME⁷⁶

Ci sembra importante riferire all'interno di questo nostro lavoro anche un'attività svolta dalla collega Sonia Schreier Silvio che ha partecipato al primo anno della sperimentazione:⁷⁷

IL LIBRO DI PAOLINO: attività di ricerca dell'origine e del significato dei nomi dei bambini. Realizzato in collaborazione con la maestra Monica Polti alla Scuola dell'infanzia Semine.

Sonia, in occasione dei suoi interventi nella scuola dell'infanzia Semine usava un coniglio-burattino di peluche chiamato Paolino. Paolino è un coniglio curioso. Vuol conoscere la storia dei nomi dei bambini. Vuol sapere in particolare:

“Chi ha scelto il vostro nome?”

“Perché proprio questo nome?”

Per dar modo ai bambini di rispondere a queste domande, le docenti hanno creato un grande album dal titolo “Libro di Paolino”. Nelle prime pagine, sotto il titolo “**Tutti i nomi hanno la loro storia**”, sono stati incollati dei testi con le storie dei nomi di Paolino e delle due docenti:

22 OTTOBRE 2010: E' ARRIVATO PAOLINO CHE CI HA RACCONTATO LA STORIA DEL SUO NOME:

IL SUO NOME L'HANNO SCELTO LA MAMMA E IL PAPA'.

IL NONNO DI PAOLINO SI CHIAMAVA PAOLO. ERA UN NONNO GIOCHERELLONE, A LUI PIACEVA COSTRUIRE LE BARCHETTE CON LA CORTECCIA DEGLI ALBERI DEL BOSCO. FINITO DI COSTRUIRE LE SUE BARCHETTE ANDAVA ALLO STAGNO E LE FACEVA GALLEGGIARE.

SI DIVERTIVA TANTO.

COSI' LA MAMMA E IL PAPA' HANNO DECISO DI CHIAMARLO PAOLINO, PER RICORDARE IL NONNO."

"PAOLINO, ANCHE IL MIO NOME, MONICA, HA UNA STORIA!

I MIEI GENITORI HANNO DECISO DI REGALARMICI TRE NOMI: MONICA, BARBARA E MARIA.

MONICA PERCHE' TANTI ANNI FA QUANDO SONO NATA C'ERA UN BELLA SIGNORA CHE FACEVA L'ATTRICE DI CINEMA E CHE SI CHIAMAVA MONICA VITTI, ERA BELLA, BIONDISSIMA. I MIEI GENITORI ANDAVANO SPESSO AL CINEMA A VEDERE DEI FILM CON QUESTA ATTRICE COSI' HANNO PENSATO DI DARMICI QUESTO NOME.

BARBARA E MARIA SONO I NOMI DELLE MIE NONNE E PER RICORDARLE MI HANNO REGALATO I LORO NOMI."

"IL MIO NOME, SONIA, E' STATO SCELTO DA MIO PADRE E DA MIA MADRE.

IO SONO NATA IL 19 MARZO, GIORNO DI SAN GIUSEPPE E ANCHE FESTA DEL PAPA'. MIO NONNO PATERNO SI CHIAMAVA JOSEPH, CHE VUOL DIRE GIUSEPPE, PERCIO' MIO PADRE MI HA CHIAMATA GIUSEPPINA, MA A MIA MADRE NON PIACEVA E ALLORA MI HA MESSO IL NOME SONIA.

COSI' MI CHIAMO SONIA GIUSEPPINA

In seguito l'album (o librone) è stato dato ai bambini da portare a casa (cominciando dalle famiglie bilingue) con il seguente invito:

CARI GENITORI,

LE STORIE DEI NOMI SONO MOLTO BELLE E INTERESSANTI. VI CHIEDIAMO GENTILMENTE DI SCRIVERE BREVEMENTE LA STORIA DEL NOME DEI VOSTRI BAMBINI. PERCHE' AVETE SCELTO PROPRIO QUEL NOME, COSA SIGNIFICA...ECC.

GRAZIE

Le docenti hanno dato la possibilità ai genitori di scrivere nella loro lingua (nessuno lo ha fatto). L'album rimaneva a casa per due o tre giorni, poi quando il bambino lo riportava alla scuola dell'infanzia mostrava, con l'aiuto della docente, la pagina realizzata con la famiglia. Alcune pagine arrivavano già decorate. Altre sono state decorate in seguito a scuola.⁷⁸ Alle docenti importava ricevere informazioni sul nome dei bambini, poi partendo da quelle informazioni si sono realizzate delle decorazioni con l'aiuto delle maestre. La docente titolare ha in seguito approfondito alcuni aspetti emersi dalle informazioni fornite dalle famiglie. Per esempio nel caso di una bambina di nome Giovanna si sono cercate informazioni su Giovanna d'Arco. Nel caso di un bambino di nome Athos si è parlato dei tre moschettieri. Ascoltando le varie presentazioni dei nomi si è potuto notare che alcuni bambini portavano il nome di un nonno o di un parente; altri portavano il nome di un personaggio famoso, altri ancora di un Santo. A questo punto si è deciso di classificare i nomi dei bambini e si sono individuate tre categorie:

- NOME DI UN FAMILIARE
- NOME DI UN PERSONAGGIO STORICO O FAMOSO
- NOME COLLEGATO ALLA RELIGIONE

Come restituzione alle famiglie, sono stati creati dei libricini dove ogni bambino rappresentava il significato del suo nome. Questi libricini sono stati appesi su un albero all'entrata della scuola.⁷⁹ Per i genitori è stato bello e anche commovente ritrovare le informazioni fornite da loro ma rappresentate dai figli.

Dopo questa attività sul nome, un giorno una mamma di origine serba ha portato a scuola un cibo serbo da fare assaggiare a tutti i bambini: i sarma (polpettine di carne macinata avvolte in foglie di crauti che la famiglia mangia il giorno di Pasqua). Ciò ha fatto nascere l'idea di un ricettario. Di nuovo Paolino ha fatto una richiesta ai genitori attraverso il suo librone:

CARI GENITORI,
PAOLINO E' UN CURIOSONE.

GLI PIACEREBBE CONOSCERE DEI PIATTI CHE VOI CUCINATE AI VOSTRI BAMBINI, CHE PROVENGONO DAL VOSTRO PAESE E CHE VENGONO MANGIATI VOLENTIERI DA TUTTA LA VOSTRA FAMIGLIA.

VI CHIEDO GENTILIMENTE DI SCRIVERE GLI INGREDIENTI E LA RICETTA, USANDO LA VOSTRA LINGUA MATERNA E LA LINGUA ITALIANA.

VI RINGRAZIO PER LA VOSTRA COLLABORAZIONE.

PAOLINO

Ancora una volta il librone di Paolino è quindi entrato in tutte le case. Questa volta per raccogliere le ricette dei piatti tipici delle famiglie.⁸⁰ Anche Paolino ha lasciato nel librone la ricetta del suo cibo preferito: la torta di carote. In seguito Sonia ha cucinato una torta di carote per i bambini. Queste attività hanno permesso alle docenti di coinvolgere tutte le famiglie, senza escludere nessuno! Come spiegato da Alvir Spomenka durante un incontro avuto con lei all'interno del corso CAS e come ribadito più volte da Francine Rosenbaum, l'attività sul nome, oltre a valorizzare ogni bambino e a permettergli di venire a conoscenza di una parte importante della sua storia personale, rappresenta un'ottima occasione per i docenti per prendere contatto con le famiglie e per iniziare un lavoro di scoperta delle varie storie familiari e culturali.

ITINERARIO SULLA STORIA DI CAPPUCETTO ROSSO

“Occorre in tutti i modi favorire la crescita di un pieno “bilinguismo” nei bambini stranieri, che potrà avviarsi solo riconoscendo in loro le pluri-identità culturali di cui sono portatori.”⁸¹

Quella che segue è un'attività che mi ha permesso sia di valorizzare la lingua d'origine, sia di coinvolgere i genitori.

Un bell'esempio di come coinvolgere i genitori è quello della mamma di S. S è una bambina di 5 anni. La mamma proviene dalla Repubblica Ceca e il papà dalla Serbia. Nella prima parte dello scorso anno scolastico S praticamente non parlava. Nella primavera ha cominciato a parlare un pochino; usando poche parole, spesso solo sussurrate. Nei primi mesi colpiva il suo spirito osservativo. S osservava attentamente i compagni, le docenti e ogni minima

cosa accadesse attorno a lei. Non amava partecipare alle attività motorie, ma voleva stare ad osservare i compagni farle. Capiva le consegne e agiva di conseguenza. La mamma ha partecipato agli incontri proposti lo scorso anno. Ha sempre dimostrato interesse ed entusiasmo verso le attività proposte e si è messa subito a disposizione per collaborare nelle varie attività didattiche.

ATTIVITA'

All'inizio del secondo anno della sperimentazione, le docenti mi hanno comunicato di aver scelto la storia di Cappuccetto Rosso per la programmazione dei primi mesi. Ho quindi deciso di sviluppare delle attività legate a questa storia.

Per cominciare, ogni docente ha raccolto le conoscenze spontanee dei bambini sulla storia di Cappuccetto Rosso e le ha scritte su un cartellone. In seguito le docenti mi hanno letto le storie (versione della classe). In un secondo momento le docenti hanno letto ai bambini la versione originale della storia (quella dei fratelli Grimm). Dopodiché ogni docente ha sviluppato attività diverse legate a questa storia. Nei mesi successivi le docenti hanno raccontato e sviluppato le storie di Cappuccetto Giallo, Cappuccetto Verde, Cappuccetto Blu e Cappuccetto Bianco.

Una mattina ho invitato la mamma di S a leggere la storia di Cappuccetto Rosso nella sua lingua (ceco). Per aiutare i bambini a seguire la storia e a capire in quale punto della storia ci si trovava, ho utilizzato una bambola che rappresentava Cappuccetto Rosso⁸² e dei burattini che rappresentavano il lupo, la nonna e il cacciatore. Alla fine di ogni pagina la signora si fermava per mostrare i disegni e per tradurre in italiano la parte raccontata. Dopo aver ascoltato la storia, ho chiesto se la storia appena sentita era uguale a quella che conoscevano loro o se c'erano delle differenze. In realtà la versione letta dalla mamma di S era un po' diversa dalla versione dei fratelli Grimm e diversi bambini hanno saputo elencare delle differenze.

In un secondo momento, ho invitato di nuovo la mamma di S per continuare l'attività legata alla storia di Cappuccetto Rosso. Prima ci siamo trovate io e la signora da sole e le ho chiesto di scrivere su dei bigliettini le parole-chiave (personaggi e ambienti) della storia in ceco.

Le parole erano:

MAMMA
CASA DELLA MAMMA
CAPPUCETTO ROSSO
CESTINO
VINO
BOSCO
LUPO
NONNA
CASA DELLA NONNA
CACCIATORE

Abbiamo piegato i bigliettini con le parole scritte in ceco e li abbiamo messi nella borsa che Cappuccetto Rosso porta con sé. Siamo in seguito andate in aula per un incontro con tutti i bambini della sezione. Ho spiegato che la mamma di S aveva messo qualche cosa nella borsa di Cappuccetto Rosso e ho invitato un bambino a venire a vedere. Il bambino ha estratto un bigliettino e lo ha mostrato ai compagni. Ho chiesto se qualcuno sapeva leggere la parola scritta sul biglietto "CERVENA KARKULKA". Un bambino del 3° livello ha provato, ma non riusciva a capire il significato di quelle lettere che riusciva comunque a leggere. Abbiamo chiesto alla mamma di S di leggere lei la parola. La signora l'ha pronunciata ad alta voce. Una bambina del 3° livello, dopo qualche istante, ha esclamato "Cappuccetto Rosso!" perché ha confrontato la scritta che la mamma di S aveva lasciato in aula il giorno che era venuta a leggere la storia e la docente titolare l'aveva appesa in aula. Un altro bambino ha potuto prendere un altro bigliettino. La mamma di S ha detto cosa c'era scritto e io ho chiesto ai bambini se qualcuno capiva il significato di quella parola. Nessuno lo capiva. Ho quindi chiesto se in quella classe c'era qualcuno che capiva quella lingua e S ha timidamente alzato la mano. L'ho allora invitata a venire a sedersi vicino alla sua mamma e a me per fare la traduzione. Un bambino alla volta veniva a prendere un bigliettino, la mamma di S lo leggeva e S traduceva la parola in italiano (quando la sapeva). Alcune parole venivano riconosciute dai bambini serbi prima che S facesse la traduzione perché sono simili al serbo. Dopo aver letto tutte le parole, ho chiesto ai bambini cosa potevamo farne. Qualcuno ha detto "possiamo appenderle in

aula!” Ho chiesto come possiamo fare in modo che le persone che le vedono capiscano cosa significano e anche che se noi le guardiamo fra tanti giorni ci ricordiamo il loro significato. Qualcuno ha detto “scriviamo sotto in italiano”. Ho chiesto “Come facciamo ad aiutare anche chi non sa leggere a capire?” “Facciamo dei disegni!” A questo punto ho invitato alcuni bambini alloglotti del 3° livello + S a venire con me. Ogni bambino ha scelto un personaggio o un ambiente della storia e lo ha disegnato.

In seguito con alcuni bambini del 3° livello (alloglotti e non) abbiamo scritto le parole su dei bigliettini che abbiamo incollato sotto i disegni realizzando un grande cartellone.⁸³

OSSERVAZIONI

- sia io che la docente titolare abbiamo notato che S si è sentita rinforzata dalla presenza della mamma;
- S ha osato parlare di più rispetto agli altri giorni;
- durante l’attività nel piccolo gruppo si è aperta molto e ha osato prendere la parola più volte. Si è sentita coinvolta e fiera del fatto che ci siamo occupate di qualche cosa che la concerne;
- la docente titolare di S ha notato una relazione tra l’acquisizione della L2 e l’aumento di autostima nella bambina;
- durante l’incontro per la preparazione dell’attività ho avuto modo di conoscere una parte della storia personale della mamma di S: la signora nel suo paese aveva intrapreso gli studi per diventare maestra, ma non ha mai praticato questa professione perché ha lasciato il suo paese per sposarsi appena terminati gli studi. Già sua madre (la nonna di S) era maestra. Quando è arrivata a Bellinzona, la signora ha trovato un posto di lavoro in un distributore di benzina. Poi, dopo la nascita di S, si è dedicata al lavoro di mamma e ha avuto un secondo figlio. Ora è in attesa del terzo. Per lei essere coinvolta in questa sperimentazione è stato un vero piacere, una possibilità di svolgere delle attività con i bambini come aveva sempre sognato. Dopo questa attività sulla storia di Cappuccetto Rosso, S ha portato a scuola un’enciclopedia sugli animali nella sua lingua. In seguito la mamma

di Sara è tornata a trovarci per svolgere un'attività con questa enciclopedia e mi ha proposto altre attività...

Ho ripetuto l'esperienza di invitare un genitore a leggere la storia di Cappuccetto Rosso nella sua lingua anche in altre sezioni. In una sezione ho invitato una mamma proveniente dalla Macedonia. Visto che in quella classe ci sono diversi bambini che parlano serbo, all'inizio non abbiamo detto quale storia avrebbe letto la signora e non abbiamo detto neppure in quale lingua era scritta la storia. Abbiamo lasciato che i bambini ascoltassero qualche frase, poi ho chiesto se qualcuno aveva capito qualcosa. D ha subito alzato la mano "io ho capito baba che vuol dire nonna". Anche altri bambini hanno confermato.

"Come mai tu hai capito questa parola?"

"perché io parlo serbo!"

"allora la mamma di N ci sta leggendo una storia in serbo?"

N (il figlio della signora presente) ha detto "No!"

A questo punto abbiamo chiesto spiegazioni alla mamma, la quale ha spiegato che la loro lingua è il macedone, ma che "è molto simile al serbo perché Serbia e Macedonia sono vicine..."

Il libro portato dalla mamma di N si prestava molto bene all'attività perché c'erano bellissimi disegni grandi che mostravano bene le varie scene della storia. Per ogni pagina c'erano solo un paio di frasi. Alla fine di ogni pagina la mamma mostrava i disegni. I bambini serbi dicevano cosa avevano capito, gli altri bambini commentavano i disegni e la mamma confermava ed eventualmente traduceva quello che mancava. Anche questa volta, alla fine della storia ho chiesto se c'erano delle differenze tra la storia che conoscono loro e quella raccontata dalla mamma di N. Abbiamo osservato le seguenti differenze:

- la nonna all'arrivo del lupo si nasconde nell'armadio e il lupo non la mangia (nella loro versione invece la nonna viene mangiata dal lupo);
- i cacciatori sparano al lupo e lo portano via legato per le zampe su due bastoni (nella loro versione invece la pancia del lupo viene riempita di sassi e il lupo finisce nel fiume)

Mi sembrava importante tener presente in questa attività di confronto e di valorizzazione delle lingue parlate dai bambini anche il dialetto ticinese. Una docente titolare mi ha segnalato la disponibilità di un papà (il papà di E) a collaborare in questo senso. L'ho quindi invitato a venire a scuola a raccontare la storia di Cappuccetto Rosso in dialetto. Il papà in questione si è preparato con grande impegno per questo momento investendo non poche ore per tradurre fedelmente in dialetto ticinese la versione dei fratelli Grimm.

Poi è stata la volta di una mamma serba e poi ancora di una mamma turca.

Ogni volta, dopo aver letto la storia, i genitori ci lasciavano i cartellini con scritte le parole chiave della storia nella loro lingua.⁸⁴

ALTRE STORIE DI LUPI

Selena, una bambina di 4 anni, ha portato a scuola alcuni libretti scritti in serbo. Una mattina ho sfogliato assieme alla bambina i libri e lei mi ha detto alcune parole guardando le immagini. Erano soprattutto nomi di animali (alcuni li conoscevo grazie all'attività svolta lo scorso anno con la storia di Titta e Meo). Ho detto a Selena che sarebbe stato bello far venire la sua mamma a leggerci i libri e così l'abbiamo invitata. La mamma ha accettato ed è venuta. Assieme a tutta la classe si è deciso di leggere la storia de "I tre porcellini" perché un altro bambino aveva già portato questa storia (in italiano). Era bellissimo vedere la signora con un bel pancione (era all'ottavo mese di gravidanza) seduta sulla poltrona a leggere la storia. Mentre la signora leggeva, i bambini che a casa parlano serbo potevano dire le parole che capivano. Chi non parla serbo poteva cercare di individuare parole che ci ricordavano parole in italiano (mama, musiciar, ghitaru,...) Alla fine di questo momento ho preso con me tutti i bambini del 3° livello più i bambini di altri livelli che parlano serbo (due) e ci siamo spostati nel mio spazio di lavoro. Lì abbiamo ripreso la storia cercando le parole che sono simili all'italiano:

Mama

Campiranie (andare in campeggio o fare un pic nic)

Musiciar (musicista)

Ghitaru (chitarra)

Futbaler (calciatore)

Camino (focolare)

Urlikao (urlare)

Leng (lento)

In seguito, la mamma di Selena ci ha letto un'altra storia ("Mama Koka")

Anche in questa storia abbiamo trovato parole simili all'italiano:

oci (occhi)

son (sogno)

sesone (stagione)

famiglia (famiglia)

Interessante osservare che in serbo il gallo fa "kukkuruku" e la gallina "kokkodà"

Alla fine ho chiesto alla mamma di Selena se le legge spesso delle storie e in quali lingue. Mi ha detto che le legge spesso sia in italiano che in serbo. Ho chiesto a Selena se le piace di più quando la mamma le legge le storie in serbo o in italiano. Selena ha risposto che le piace di più quando la mamma le legge le storie in serbo.

Dalla storia di Cappuccetto Rosso siamo quindi passati a quella dei tre porcellini. Un bambino ha fatto notare che anche in questa storia è presente il lupo (in serbo "vuk").

Ho quindi pensato di andare alla ricerca di storie di lupi e ho trovato:

- "Pico Pecora"⁸⁵
- "Il lupo che aveva paura di tutto"⁸⁶
- "Lupo o pecora"⁸⁷
- "Il lupo che voleva essere una pecora"⁸⁸

Storie che ho raccontato e con alcune classi anche fatte recitare ai bambini.

ALTRE ATTIVITÀ DIDATTICHE SVOLTE

Personaggi delle magliette

Nei primi incontri avuti con i bambini di una sezione, è nata l'abitudine di osservare i disegni sulle magliette dei bambini. Tutto è partito da un mio commento del tipo "Vieni un po' qui che voglio vedere cosa c'è di bello sulla tua maglietta". Un bambino indossava infatti una maglietta con un personaggio che mi ha ricordato la mia infanzia: Caillou.

La volta successiva, appena arrivata a scuola un paio di bambini hanno voluto mostrarmi i disegni delle magliette che indossavano (Cars e Uomo Ragno). Un altro bambino ha mostrato che sulle sue pantofole c'è una rana con una corona. Ho spiegato che si tratta del Principe ranocchio. Ho quindi portato a scuola il libro della storia per raccontarla ai bambini e a tutta la classe.

E' così nata l'idea di creare un album dei personaggi che "indossano" i bambini e ci siamo messi a disegnarli o a colorare dei disegni già stampati. Di volta in volta si aggiungevano altri personaggi: Superman, Tom & Jerry, Spongebob, Ben10, ...⁸⁹ Abbiamo anche cercato assieme in internet delle immagini di questi personaggi. In biblioteca abbiamo scovato libri con i personaggi del nostro album e li abbiamo portati ai compagni e al maestro titolare. Interessante è stato scoprire che Caillou è un bambino che ha tanti amici stranieri.

Questa attività mi ha aiutata a capire quanto è motivante e coinvolgente lavorare con stimoli che vengono dai bambini e come è importante per i bambini essere visti, essere guardati e apprezzati.

Attività sviluppate a partire dalle passioni dei bambini

Nel secondo anno della sperimentazione, la docente Monica Polti mi ha proposto di non lavorare con dei gruppi di bambini alloglotti, ma di formare i gruppi di lavoro in base agli interessi dei bambini. La docente aveva già individuato nei suoi allievi delle passioni e mi ha chiesto di lavorare in coordinazione con lei in modo da sviluppare tali passioni. Abbiamo quindi formato i seguenti gruppi di interesse:

- COLLEZIONE DI FIGURINE⁹⁰
- MOTORI (moto, automobili, aerei,...)⁹¹
- BALLERINE⁹²
- ELEMENTI DELLA NATURA

A turni ho lavorato con i diversi gruppi. Con il gruppo che ama collezionare figurine, abbiamo completato due album di figurine sulla montagna (inglobando così anche l'interesse per gli elementi della natura). Una volta completati gli album, sono stati scelti alcuni animali (quelli che avevano maggiormente catturato l'interesse dei bambini) e abbiamo incollato la figurina su un foglio colorato scrivendo sotto le informazioni che avevamo trovato su quell'animale. In seguito abbiamo presentato ai compagni il lavoro svolto.

Con il gruppo delle ballerine abbiamo creato una semplice coreografia su una musica portata da una bambina del gruppo e poi l'abbiamo ballata davanti ai compagni.

I bambini con la passione per i motori hanno realizzato dei piccoli libretti con le foto delle loro moto preferite. I libretti sono stati appesi in aula così che tutti potessero osservarli.

Questo tipo di attività ha permesso di dar valore agli interessi dei bambini e di sviluppare maggiormente tali interessi. E' stato importante mettere in comune i vari lavori svolti, in modo che tutti fossero a conoscenza di quanto fatto nei vari gruppi.

Un'altra bella attività legata alle passioni degli allievi è stata quella degli scacchi: la docente titolare ha sondato anche le passioni dei genitori, scoprendo che un papà (il papà di Toni) ama giocare a scacchi e ha insegnato a giocare al figlio. La docente ha portato a scuola una scacchiera e ha invitato il papà a mostrare ai bambini il gioco degli scacchi. Io ho ripreso l'attività creando un gruppo di bambini interessati al gioco degli scacchi. Toni ha spiegato il nome di ogni pezzo e come si muove. In seguito abbiamo fatto una partita. Toni era seduto a capotavola e faceva da arbitro-maestro. Toni era molto fiero di insegnare qualcosa ai suoi compagni e ha preso molto sul serio questo compito.

Verso la fine di ottobre, è nato nella classe un nuovo interesse: quello per le STREGHE. La docente titolare mi ha spiegato che la figura della strega è stata proposta da un numeroso gruppo di bambini che si sono ricordati della collezione di streghe viste a casa sua lo scorso anno. Un bambino ha portato alla scuola dell'infanzia una piccola strega che la docente ha appeso in aula, dando così avvio a questo nuovo progetto. In poco tempo questo interesse è di-

ventata una vera passione generale. Alcuni bambini hanno iniziato disegnare dei progetti per costruire una "casa della strega". In seguito in aula è sorta una grande casa della strega, giorno dopo giorno arricchita di mobili, oggetti portati da casa, libri sulle streghe, disegni realizzati dai bambini,... Un bambino ha introdotto il tema delle pozioni magiche portando da casa due barattoli contenenti delle pozioni magiche create con la mamma. Altri bambini hanno portato a scuola diversi ingredienti: rametti, fogli di erbe aromatiche, ragni e insetti di plastica, ossa di pollo,... Due bambini hanno disegnato delle pozioni magiche e gli ingredienti necessari per prepararle. E' nata così l'idea di rappresentare le pozioni magiche. Dopo le vacanze di Natale, è arrivata a scuola la Befana che ha portato ai bambini un grande libro vuoto e ha invitato i bambini a registrarvi le pozioni magiche. Dalle pozioni magiche si è arrivati alle formule magiche (classiche e inventate dai bambini). Io ho portato ai bambini una filastrocca: "La filastrocca della Strega Pasticcia" che hanno memorizzato molto velocemente. Questa filastrocca ha dato avvio a altre attività di ascolto, di disegno e di ragionamento.⁹³

Anche i genitori hanno le loro passioni! La docente titolare ha fatto un'indagine per raccogliere le passioni dei genitori scoprendo, tra le altre, la passione per gli scacchi di un papà (il papà di T) il quale è stato invitato a scuola a presentare ai bambini questo gioco. In seguito con la docente titolare abbiamo organizzato dei momenti dove T ha insegnato le regole degli scacchi a un gruppo di bambini interessati.⁹⁴

Le filastrocche

In un'altra sezione i bambini si sono appassionati alle filastrocche.

La maestra ha insegnato loro delle filastrocche brevi che i bambini del 3° livello, ma non solo, hanno memorizzato molto velocemente.

Eccone alcune:

"SE IL GALLO CANTA IN RIMA
APPLAUDE LA GALLINA."

"LA RAFFREDDATA RANA
SOTTO UNA BIANCA LUNA
HA LA SCIARPA DI LANA."

“LA GIRAFFA ALLUNGA IL COLLO
VUOL CONTARE E RICONTARE
TUTTE LE FOGLIE DA MANGIARE.”

“AL PIGRO PINGUINO
IL GHIACCIO SEMBRA
UN LENZUOLO DI LINO.”

“SOTTO IL FAGGIO
SI FA CORAGGIO
UN PAUROSIO SCARAFAGGIO.”

“IL SERPENTE PAZIENTEMENTE
ASPETTA E NON FA NIENTE.”⁹⁵

In pochi giorni per loro recitare le filastrocche è diventato un gioco divertente! Visto l'entusiasmo dei bambini ho pensato di dar modo di sviluppare questa passione e sono andata alla ricerca di filastrocche adatte a loro. La prima l'ho trovata proprio in sede. Un giorno che mi sono fermata a pranzo, ho assistito a un momento molto bello durante il quale un docente recitava ai suoi allievi la "Filastrocca di Zucca Pelata". Si tratta di una di quelle filastrocche che vanno recitate interagendo anche fisicamente con i bambini. In questo caso il dorso della mano del bambino diventa la zucca pelata, si picchietta sul palmo della mano per simulare il sale che cade nelle polpette e infine si fa il solletico sul palmo della mano quando si dice "Prepara ravioli". L'ho memorizzata e portata ai bambini appassionati di filastrocche. Con un gruppetto di bambini abbiamo cercato delle foto che descrivessero le parole della filastrocca. Ho scritto la filastrocca su un cartellone che abbiamo decorato con le foto. Una volta memorizzata la filastrocca, i bambini hanno potuto recitarla ai compagni interagendo anche con le mani. In collaborazione con la docente titolare, sono andata alla ricerca di altre filastrocche che coinvolgono il corpo come le classiche ...

“Questo è l'occhio bello,
questo è suo fratello,

questa è l'orecchina bella,
questa è sua sorella..."

In seguito ho chiesto ad alcune mamme di portare delle filastrocche. La mamma di Aylin, di origine svizzero tedesca, ha portato una filastrocca che le recitava sua mamma quando era piccola e che ora lei recita ai suoi figli:

"Heile, heile Säge!

Drü Tag Räge,

Drü Tag Schnee,

Jetzt tuet em Schätzeli nümme weh!"

La signora mi ha spiegato che é una filastrocca che le mamme recitano per i loro bambini quando si fanno male per consolarli. Ho invitato la signora a venire a scuola una mattina per spiegare ai bambini il significato e l'uso della filastrocca. Aylin, che naturalmente conosce la filastrocca a memoria, l'ha recitata anche lei con la sua mamma.

Le danze

La mamma di un bambino arabo (Afrem) mi ha portato un CD con delle canzoni cantate da bambini. Una canzone è cantata parte in italiano e parte in arabo. Afrem la conosce a memoria e ha voluto farla sentire ai compagni. Su questa canzone, in collaborazione con la docente titolare, abbiamo costruito una coreografia che abbiamo insegnato ai bambini. La danza si esegue in cerchio. Afrem sta nel mezzo e canta in arabo.

In un'altra sezione, il docente titolare ha sviluppato un itinerario sui suoni, la musica e la danza. Mi sono quindi inserita in questo tema proponendo delle danze etniche.

- AAVV (a cura di Vanda Losco) – Le mie lingue – Edizioni Junior (2011)
- AAVV – Dare parole al mondo (a cura di Graziella Favaro) – Edizioni Junior (2011)
- BULETTI PAOLO – Le parole degli altri – Ass. ticinese scuola attiva – settembre (1993)
- BULETTI PAOLO - Tuareg, Tatanka, Tabakek – Bellinzona (1998)
- CANEVARO ANDREA – I bambini che si perdono nel bosco – La Nuova Italia (1976)
- CDPE - Raccomandazioni riguardanti la scolarizzazione dei bambini di lingua straniera -
24/25.10.1991
- CUMMINS JIM – La langue maternelle des enfants bilingues (2001)
- CYRULNIK B. – Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche. – Milano: Raffaele Cortina (2009)
- FAVARO G E BETTINELLI G. – A ... come accogliere – dal sito a cura del Centro COME
- FAVARO GRAZIELLA – A scuola nessuno è straniero – Giunti (2011)
- FAVARO GRAZIELLA – Essere di casa a scuola -
- FOSSATI IVANO – Mio fratello che guardi il mondo – dal CD Lindbergh (1992))
- GENDRE SEVERINE - Espace orthophonique: passerelle entre langues et cultures – Paris 2011
- LORENZONI FRANCO – L'ospite bambino – Theoria (1994)
- MAALOUF AMIN – L'identità - Bombiani (2009)
- MORO MARIE-ROSE – Bambini di qui venuti d'altrove (2002) – Trad. It. F. Angeli (2005)
- PELOSO ANNALISA – Essere di casa a scuola – Verona (2010)
- PIVA CRISTINA – Considerazioni preliminari sul bilinguismo – Erranti (2007)
- ROSENBAUM FRANCINE e SPOMENKA ALVIR - Una scuola dell'infanzia multiculturale?
Locarno DFA 2011
- ROSENBAUM FRANCINE - Clinica transculturale e pedagogia del legame – Masson 1997

RINGRAZIAMENTI

A PAOLO BULETTI per averci donato le parole giuste al momento giusto.

A FRANCINE ROSENBAUM per averci inondato di umanità e di competenza.

A FABIO LEONI E AGLI NIMATORI DEL CORSO CAS per aver tirato un sasso nello stagno delle nostre convinzioni.

All'USCTI nella figura di LEONIA MENEGALLI per averci permesso di sognare.

AGLI INSEGNANTI DELLE SCUOLE DELL'INFANZIA per averci aiutato a capire meglio.

AI PARTECIPANTI AL CORSO CAS per aver camminato assieme.

AI DOCENTI che hanno condiviso con noi pensieri e parole.

A SONIA SILVIO SCHREIER che ci ha accompagnato in un tratto di viaggio.

AL COMUNE DI BELLINZONA e alla DIREZIONE DELLE SCUOLE per averci creduto un po'.

A TUTTI I BAMBINI E AI LORO GENITORI per il loro sguardo sincero.

*La nostra capacità di raggiungere l'unità della diversità
costituirà la bellezza della nostra civiltà.
(Gandhi)*