IL MONDO DELLE LINGUE NEL NOSTRO PAESE

torre dell'acqua – Mattia Crisci. 05

ATTI DEL CONVEGNO

Proteo Fare Sapere Prato – stampato nel febbraio 2009

torre dell'acqua – Mattia Crisci. 05

ATTI DEL CONVEGNO

Proteo Fare Sapere Prato – stampato nel febbraio 2009

Le Lingue del Mondo nel nostro Paese

Organizzato da ProteoFareSapere Prato
Nei giorni 20. 24 e 28 ottobre 2008
Presso il Palazzo Novellucci e l'auditorium dell'ISIT "Gramsci-Keynes" di Prato

Indice

Atti del Convegno

Claudio Balducci Luciana Brandi, Daria Coppola. Gaia Pieraccioli. vari. Giusi Cappellini, vari, vari, vari. Daniel Mathey, Assunta Nappi, Tiziana Chiappelli, vari, documento votato, Commissione Europea, le proposte europee

MIUR

accordo intercomunale e provinciale di Prato

Vari: Convegno all'Accademia della Crusca

Introduzione

come individuare i problemi dell'apprendente straniero
dibattito

appendici

Posizione sul documento Maalouf ¸ Valutazione del documento, una sfida salutare, linee guida per l'accoglienza, protocollo intesa

Interventi: Chiara Recchia, Gianfranco Simoncini, Francesco Sabatini, Luciana Brandi, Bernard Micaud, John Gilbert, Nino Muzzi, Lretta Terrosi, Lucia Maddii, Liana Porcelli Paiar, Luisella de Filippi, Claudio Balducci, Paola Minucci, Sabrina Machetti, Carlo Marzocchi, Elena Maddalena, Gabriella Giorgetti, Fiorella Casciato,

Introduzione ai gruppi

INTRODUZIONE

Claudio Balducci – presidente Proteo Fare Sapere Prato

Il mio compito è quello di introdurre alcuni termini che si pensa ricorreranno durante il convegno. Non tanto per darne una definizione assoluta, ma per darne una definizione- riferimento sulla quale si può essere in accordo o in disaccordo ma che si ponga comunque come elemento verso il quale l'accordo o il disaccordo possa prendere forma.

Si tratta di pochi termini: LM, L1, LS, L2, Lingua Franca, Lingua Internazionale, Lingua Personale Adottiva, Multilinguismo, Plurilinguismo.

Comincerò con un'esperienza personale sperando di dare concretezza al concetto.

Quando avevo 15 anni fui invitato da una mia zia che viveva a Roma a passare un mese da lei per conoscere la città. Lei lavorava e io giravo. Giravo senza avere una guida,

scoprivo Roma senza saperne i nomi, il retroterra storico. Percepivo Roma così come mi si presentava, come avrebbe fatto un animale, ne sentivo gli odori, ne vedevo le screpolature, imparavo i percorsi. Quando torno a Roma la sento come un luogo familiare, qualcosa che mi appartiene, ma è un'appartenenza senza parole, priva di concetti, una familiarità corporea e incomunicabile.
Tuttavia ciò che mi interessa ai fini del nostro convegno è un'altra cosa ancora, un fatto particolare. Un giorno mi trovavo in piazza Esedra e cominciai ad attraversarla. Un vigile urbano mi fischia, finisco di attraversare e mi fermo. Il vigile si avvicina e mi chiede con voce severa: "*ma non hai visto le strisce?*". In effetti c'erano le strisce pedonali – non era molto che erano state introdotte. "*mi spiace, 'un c'aveo fatto haso*". Il vigile mi guarda, "*ma da dove vieni - 'un c'aveo fatto'aso - Ma li mortacci tua*". E con l'espressione 'li mortacci' mi liquida, in un gesto di rimprovero e di accoglienza per lo 'straniero'.

Siamo nei primi anni Sessanta. Io avevo cominciato a leggere romanzi importanti, a Roma mi ero portato ‘Guerra e Pace’, a Roma avevo comprato un cofanetto di Dostojevski con ‘Delitto e Castigo’, ‘L’idiota’, ‘I fratelli Karamasov’. Mi piaceva molto il cinema, guardavo un po’ – non molto – la televisione. Nei romanzi italiani, alla TV e al cinema c’era molto italiano standard, ma c’erano forti incursioni dialettali o di colore dialettale, soprattutto romanesco, molto napoletano, un po’ di siciliano, qualcosa di romagnolo (soprattutto se c’erano delle prostitute). Ma di toscano non c’era niente. Niente nei testi letterari, niente nei romanzi, alla TV, al cinema. Come vivevo la cosa? In modo che può apparire strano anche se era del tutto naturale: parlavo toscano senza accorgermene. Sentivo e sapevo riconoscere le varie parlate dialettali citate, a volte con gli amici ne facevamo l’imitazione. Parlavamo in romanesco o in napoletano, parlavamo in una lingua che indicava la parzialità dell’universalità della lingua standard italiana. La lingua standard era in effetti la lingua universale, quella in cui erano date le notizie

del mondo, in cui erano scritti i romanzi, i giornali, quella con la quale leggevo la letteratura internazionale. Io parlavo quella lingua. Non mi ero mai reso conto di parlare in modo diverso da come sentivo parlare la lingua standard. Bene, l'incontro con quel vigile urbano mi fece immediatamente sentire che anch'io ero interno ad una parzialità. Mi fece uscire dall'universalità ed entrare nella parzialità. Mi fece uscire dall'assoluto e mi fece incontrare i miei limiti. La situazione cominciò a diventare diversa. Roma mi aveva insegnato che l'assenza di Lingua è l'universalità naturale e che la LM si pone all'inizio come una nuova universalità. E successivamente si scopre che la nostra universalità linguistica è in realtà una parzialità, come se tutti vivessimo in modo parziale l'universalità di riferimento.

Qualcuno ha detto che la condizione naturale dell'uomo è quella di aspirare al plurilinguismo. Una presa di coscienza della propria parzialità appunto e una conseguente tensione a ritornare all'universalità perduta. Una tensione che si risolve in una rincorsa

acquisitiva di parzialità, una tendenza a comporre un *patchwork*, un mosaico che indica una direzione ma che non potrà mai ritrovare la completezza della totalità.

Il questo mosaico comunque il tassello della Lingua Madre resta fondamentale. È con la lingua madre che si è conosciuto il mondo come *imprinting* e che lo si è percepito nella sua universalità. La scoperta della parzialità è venuta dopo. In fondo la LM è la lingua che si è incarnata in noi. Saussure si chiede: "*Cos'è la parola?*", e dà poi la seguente risposta: "*non un insieme di suoni, ma una unità fisiologica e mentale"*: nella sua fisicità sonora è incarnata l'IDEA ESTERNA, ed è questa incarnazione che ne fa una PAROLA.

Un gatto che mi si avvicina quando mangio e miagola mi è comprensibile, comunica perfettamente ciò che vuole. Un cane che ringhia quando mi avvicino alla casa del suo padrone, esprime chiaramente la sua minaccia. Il mio stesso grido quando sono colpito con un pugno comunica una mia sensazione intima profonda. Tutte queste esclamazioni sono interspecifiche, ci

permettono di comunicare fra specie diverse, esprimono ciò che percepiamo nel più profondo di noi stessi, nella nostra privatezza assoluta. È la nostra privatezza nascosta che si esprime nei suoni di un'esclamazione. I suoni sono noi stessi nella nostra dimensione primitiva e nello stesso tempo universale.

L'interrogativo cruciale per noi esseri umani è come abbia mai potuto l'IDEA ESTERNA entrare nei recessi più intimi di noi stessi, incarnarsi con i nostri suoni formando un connubio interno-esterno che niente indicava esistere come bisogno?

C'è forse un indizio nella nostra esperienza quotidiana che agisce sui nostri suoni e che può rappresentare una chiave di lettura.

Personalmente sono una persona pacifica. Addirittura non riesco a capire le persone che si arrabbiano verso gli altri, perché hanno idee diverse o, addirittura, perché portano un vestito diverso. Per me, le mie idee sono strumenti per affrontare problemi. Strumenti che vorrei condividere con altri. Se

altri hanno altre idee le percepisco come nuove possibilità con le quali mi posso anche scontrare e anche battere, ma in qualche modo non riesco a sentirle come indissolubili dalla persona, le sento ESTERNE. Ma c'è una condizione che a volte mi mette in imbarazzo. Quando sono in macchina e guido, la mia adrenalina sale, mi arrabbio, impreco, urlo, dico brutte parole. A volte mi sono accorto di aver insultato un amico, mi sono scusato e mi sono reso conto della mia trasformazione. Ma com'è possibile? Perché mi trasformo?

Perché questa trasformazione agisce sul mio essere interiore, perché mi fa produrre parole – suoni, esclamazioni – ai quali non sono abituato? Cos'è che opera questa trasformazione?

La macchina. Lo strumento. Lo strumento entra in simbiosi con me, diventiamo tutt'uno. Mi potenzia. La mia sensazione di potenza fa sì che mi irriti quando una bicicletta frena la mia spinta a sfruttare tutta la mia forza. Le mie esclamazioni sono lo scarto che il

rallentamento provoca nei confronti della mia forza repressa.

La mia fisicità si è unita con il mondo esterno. Il mondo esterno è entrato nella mia fisicità, si è incarnato fino a diventare carne della mia carne e osso delle mie ossa, si è unito alla mia intimità più profonda.

E, nello stesso tempo, mi ha reso variabile. Io posso prendere lo strumento e lasciarlo, posso entrarci e uscirci. Posso diventare forte e tornare debole. Ma una volta che questa variabilità profonda è stata esperita le nostre diverse e possibili percezioni rimangono come memoria. Il suono che abbiamo esclamato resta nella nostra memoria anche se in quel momento ci sentiamo docili come un cagnolino.

Freud riporta che l'antico egiziano aveva delle parole con significati opposti. La cosa può non essere vera, ma è comunque plausibile. La parola ASCIA può avere il senso di forza se la percepisco come la mia ascia, e quello di debolezza se la percepisco

come l’ascia del mio nemico. La traccia esterna della variabilità del possesso dello strumento lascia in noi la sua traccia esterna come IDEA. Lo strumento che si è incarnato simbioticamente in noi, lascia in noi l’IDEA ESTERNA.

La parola come simbiosi con l’esterno segna la storia dell’uomo e il suo destino: il ricambio organico uomo-natura.

Questa simbiosi primigenia è avvenuta in noi con l’acquisizione della Lingua Madre, per questo la LM è diventata me stesso, la mia personalità profonda, animalesca, universale. Quando ne scoprirò la parzialità la mia aspirazione a ricomporre l’universalità perduta sarà irrefrenabile. Solo chi non ha percepito la propria lingua come parzialità non sente questo bisogno ‘naturale’.

Ora la parzialità viene percepita perché si percepisce altro: una lingua standard ma anche lingue diverse. Nei confronti della lingua standard esiste una dialettica insopprimibile e irrisolvibile ma che vive entro un universo di reciproca comprensibilità. Le

altre lingue invece ci si pongono come mistero, come chiusura, come confine da conquistare per acquisire la parte di universalità perduta che esse rappresentano.

Ora le altre lingue ci si pongono in due modi diversi: come LS e come L2.

La Lingua Straniera è l'incontro dell'altro su un livello astratto, in lontananza. L'altro mi appare come una umanità rarefatta, intellettuale che non coinvolge il mio corpo. L'incontro fra me, la mia LM e l'altro con la sua LS è un incontro paritario che sono io a gestire all'interno della mia mente.

L'incontro con la L2 invece avviene come rapporto immediato con l'altro, con la sua fisicità, con le sue reazioni, spesso impreviste e comunque al di fuori del mio controllo. La L2 mi si presenta come la lingua di un mondo che mi circonda, diverso da quello interiorizzato nella mia LM. L'L2 è portatrice di un mondo che mi giudica e che rischia di schiacciare il mondo della mia lingua madre.

Il rapporto LM-L2 rischia di mettere in rapporto due specie diverse – come bene spiega Eibl- Eibesfeldt in “Etologia della guerra” all’interno della specie umana si verifica universalmente quel curioso fenomeno della pseudospeciazione indotto dalle diversità culturali, per il quale due esseri umani, appartenenti alla stessa specie, divengono l’un per l’altro, appartenenti a specie diverse, dove il predatore può sopprimere la preda senza alcuna remora morale e la preda si sente minacciata mortalmente. La pseudo-speciazione comincia con l’incapacità comunicativa.

Ora il mondo globalizzato ci pone in una situazione di multiculturalismo diffuso. Su due livelli:

• il livello degli scambi mediatici, operati dai media, da strumenti che permettono la comunicazione in lontananza

• il livello dell’interazione quotidiana, nell’incontro in cui la comunicazione è resa

possibile e obbligata dalla vicinanza fisica ed avviene con i mezzi naturali.

Noi viviamo entrambi i livelli ed entrambi i livelli ci si pongono come problematici e ad entrambi i livelli dobbiamo trovare una risposta pertinente, specifica.

Al primo livello il problema si pone su quale risposta dare alla nostra spinta interiore verso il plurilinguismo, come affrontare la percezione dell'altro-lontano. La risposta si prefigura come Lingua Franca, o Lingua Universale, o Lingua Segretaria, o Lingua Ausiliaria Internazionale.

Al secondo livello con una Lingua Personale Adottiva, secondo la terminologia inventata dalla Commissione Maalouf.

La Lingua Internazionale è quella percepita come capace di abbattere il maggior numero di frontiere possibile.
Lasciata a se stessa, questa percezione segue delle direttrici di forza presenti nella realtà e che pongono la o alcune lingue al centro degli scambi comunicativi internazionali. La lingua che viene per prima

alla mente è l'inglese, come lo è stato il francese – anche se in misura minore – nel recente passato, o come lo è stato il latino in un passato più lontano. Il caso del latino va tuttavia distinto nelle sue due fasi: quella dell'impero romano quando la lingua era parlata come lingua madre e quella del mondo cristiano, medievale e moderno, quando il latino non era più parlato come lingua madre, ma era usato come lingua di studio, di scambi scientifici e come lingua franca in generale.
Né il latino, né il francese né l'inglese odierno sono mai state realmente lingue franche universali. Gran parte del mondo non occidentale non ha usato e non usa queste lingue comunemente.

Una graduatoria delle lingue nel mondo è la seguente: il primo dato (in milioni) rappresenta il numero dei parlanti la lingua come LM, il secondo dato come L2.

Cinese 1213 – 178, arabo 422 – 40, hindi 366 – 120, inglese 341 – 199, spagnolo 322 – 60, bengalese 207 – 40, portoghese 176 – 15, russo 167 – 110, giapponese 125 – 1,

tedesco 100 – 28, francese 78 – 50, coreano 78, giavanese 76, telugu 70 – 5, marathi 68 – 3, vietnamita 68, tamil 66 – 8, italiano 62, turco 61 – 14.

Come si vede l'inglese ha una dimensione assai ridotta sia come LM che come L2. La sua grande influenza è quindi determinata dalla sua espansione come LS, cioè come Lingua Franca.

Esiste un rapporto fra LS e L2 e LM che non è equiparabile. La lingua come strumento di percezione del mondo, e di se stessi, come contatto con la realtà, come protesi che diventa tutt'uno con il proprio corpo e con la propria mente è la LM. Anche una L2 può assumere tale ruolo. È successo, succede. La nuova lingua, vissuta, può sostituirsi all'originaria lingua madre e instaurare una dialettica interna interessante, per qualche verso simile a quella che si instaura fra la lingua standard di riferimento e la lingua vernacolare localistica. L'una sta per l'universalità, la seconda per la declinazione dell'universalità nella parzialità locale.

Ciò che non è possibile è che la LS possa sostituire la Lingua Madre, possa diventare una protesi. La lingua straniera può esser imparata, può esser letta e anche parlata, ma c'è una cesura rispetto al vissuto che non può esser sostituita. La Lingua Franca è sempre una realtà minore nella mente di ciascuno di noi.

Inoltre la Lingua Franca è sempre diversa a seconda del rapporto che c'è fra Lingua Madre e Lingua Franca.
Il gruppo Eurocom ha ipotizzato che si possa apprendere in molto assai più efficace una lingua straniera qualora questa appartenga alla stessa famiglia linguistica della propria LM. Per esempio per un italiano è assai più facile imparare lo spagnolo o il francese che non l'inglese o il tedesco. Viceversa per un tedesco è assai più facile imparare l'inglese o l'olandese che non il francese o l'italiano. Fondamentalmente questa osservazione fa in qualche modo parte di una percezione ovvia. Tuttavia il gruppo Eurocom ha elaborato un metodo di apprendimento di una lingua parente che sfrutta il vocabolario

comune e le strutture comuni con sistematicità. Per tale metodo ha anche ottenuto un riconoscimento a livello di Unione Europea.

A livello di lingua parente è poi assai più probabile l'apprendimento che possa mirare a far diventare la nuova lingua una protesi, a sentirla carne della propria carne e osso delle proprie ossa.
Che fare dunque a livello di politica linguistica? Che lingue favorire, su che lingue puntare?

C'è chi punta esclusivamente o essenzialmente sulla lingua inglese ritenendo i giochi ormai fatti: chi non sa l'inglese resta fuori. A questo pensiero unico si oppongono in molti. Gli esperantisti e tutti coloro che puntano sulle lingue universali inventate – sono moltissime e quasi tutte geniali – fanno vari calcoli. Per esempio, affermano, assistiamo a una disuguaglianza di fatto fra quei paesi che hanno come propria LM l'inglese e tutti gli altri. Tutti gli altri spendono molti soldi per apprendere l'inglese, soldi che sono risparmiati dai paesi

anglofoni. Ci sono dei calcoli precisi che non assommano a poco e c'è la formalizzazione di una richiesta all'interno dell'Unione Europea che mira ad abolire il privilegio di ritorno economico concesso all'allora Primo Ministro Thatcher proprio in ragione di questo divario economico-linguistico.

Qualcuno osserva che anche nel passato c'era una Lingua Franca, rappresentata in Occidente, dal Latino. A tale osservazione si controbatte notando che il latino medioevale e moderno serviva utilmente come Lingua Franca paritaria perché non era la LM di nessun paese e quindi era uno strumento egualitario.

Altri ancora partono da altri punti di vista, soprattutto dall'osservazione del ruolo storico del cinese scritto come Lingua Franca unificante un paese di molte varietà linguistiche che continuavano a restare diverse ma comprensibili a livello di lingua scritta. Questa osservazione aveva già indotto i primi monaci gesuiti e pensare che fosse possibile applicare la scrittura cinese a livello mondiale per unificare a livello scritto

l’intero globo lasciando la libertà di ciascun popolo di parlare la propria lingua.
E tuttavia questo primo pensiero, ripreso ricorrentemente da altri, non ultimo Leibniz, si è scontrato con difficoltà fattuali, in primis, il fatto che la scrittura cinese ha bisogno, per adattarsi ad altre varietà linguistiche, di una omogeneità sostanziale a livello di struttura sintattica. Il giapponese, che ha come base la scrittura cinese ma è una lingua di altra famiglia, ha dovuto ricorrere ad adattamenti assai complessi.

L’idea dell’omogeneità scritta che possa lasciare libertà di lingua parlata continua comunque sotto varie forme, e anche qui ci sono lingue scritte – ideografiche – inventate, di effettiva genialità, alcune delle quali si basano anche sull’osservazione di ciò che spontaneamente già si è prodotto a livello digitale, con le molte icone che in qualche modo rappresentano un nuovo linguaggio a caratteri già diffuso e comprensibile.

Al di là di tutto ciò comunque una politica linguistica non va considerata come una scelta per individui, ma per i popoli che da

quella politica devono essere governati. I popoli, a differenza degli individui, sono una pluralità che funziona tanto meglio quante più diversità è in grado di contenere, di organizzare e di mettere a frutto.
Non ha senso pensare che un intero popolo debba imparare nella sua totalità la monolingua inglese. E' bene che l'inglese continui ad essere una lingua ampiamente studiata, ma non totalmente. Devono essere presi in considerazione anche coloro che risultano impermeabili all'apprendimento di tale lingua, mentre magari, potrebbero riuscire benissimo studiando il francese o lo spagnolo.

Ma si possono prendere in considerazione anche coloro che sono più attratti da altre lingue o coloro che fanno parte di comunità che storicamente hanno rapporti linguistici con paesi di lingua diversa dall'inglese. E perché non ritenere utile lo studio di lingue lontane, come il cinese, il giapponese, l'arabo che sono lingue internazionali capaci di aprire a mercati e culture ricche e ampie? Da considerare inoltre che, per esempio,

queste tre lingue, sono le LM di forti comunità di migranti presenti nel nostro paese e che quindi cominciano a prefigurarsi non più come LS ma addirittura come L2 e che lo studio da parte di italiani di queste lingue favorirebbe lo scambio con queste comunità e la possibilità per queste di riconoscersi componenti a pieno titolo del nostro paese.

In effetti l'Unione Europea sembra muoversi in questa direzione. Soprattutto partendo dalla considerazione che il nostro continente ha una storia e una pluralità di paesi per i quali l'identità linguistica è forte e irrinunciabile e deve quindi essere accolta non solo formalmente ma elaborando una politica linguistica tale da favorire la ricchezza linguistica nei fatti.

Il Presidente della Commissione speciale per il multilinguismo in Europa, Orban, ha cominciato il suo incarico riunendo un gruppo di intellettuali e affidando a questo gruppo, guidato dallo scrittore franco-libanese Maalouf, il compito di elaborare idee pratiche per implementare una politica linguistica

europea che miri a garantire la ricchezza linguistica nel tempo e a renderla fruttuosa.

Dei risultati di questo gruppo avremo modo di parlare in una sede apposita di questo convegno e di dare sulle loro proposte le nostre valutazioni.

TRA LINGUE, CULTURE E FORMAZIONE DELLA SOGGETTIVITÀ[1]

Luciana Brandi – docente di psicolinguistica all'Università di Firenze

Come prefazione a queste note sul rapporto fra lingua, cultura e formazione dell'identità soggettiva, propongo la lettura di un brano estremamente efficace di Geneviève Makaping, scrittrice originaria del Camerun, ove narra del primo incontro di Uagadugu con la neve: restando affascinata dallo spettacolo, scrive alla nonna per raccontare la sorpresa della visione della neve che cade, del suo piacere nel rotolarcisi dentro,

dell'allegria del fare il primo pupazzo di neve, il "buon uomo delle nevi", con i bambini della famiglia dove viveva:

"Era stata la mia prima volta. Non l'avevo vista mai, eppure sapevo della sua esistenza. Aveva nevicato, per tutta la notte mi dissero.

[1] il testo della presente relazione è pubblicato anche in: AA.VV., *Parlare*, *comprendersi*, *interagire*. *Glottodidattica e formazione interculturale*. Pisa, Felici Editore, 2008

Solo allora riuscii a capire perché nessuno dei libri di testo, dei racconti letti e di quelli ascoltati nella mia lontana terra, fosse mai riuscito a spiegare in parole semplici cosa fosse la neve e come si manifestasse. Dire che fosse dell'acqua ghiacciata che cadeva dal cielo avrebbe reso l'idea della pioggia o alla meglio quella delle grandini. Che fosse dell'acqua che veniva giù come delle piume o, meglio, come fiocchi di cotone avrebbe reso lo scenario surreale. Affermare invece che fosse una precipitazione atmosferica solida in fiocchetti di cristalli, che si formano

direttamente dal vapore acqueo, sarebbe stato un insulto all'intelligenza di mia nonna paterna e un esplicito invito a seguire almeno un corso sulla meteorologia".

Ma la nonna reagisce con parole di grande preoccupazione alla lettera in cui Uagadugu si era sforzata di farle capire cosa era la neve:

"Gom'mku (...) stai attenta alla stregoneria dell'uomo bianco, non ho capito niente di quella storia dell'acqua-cotone. Figlia dei progenitori miei! Chi era quell'uomo costruito? Avete costruito un uomo con dei bambini? Neanche i notabili del villaggio sono riusciti a decifrare quella formula dell'acqua 'piume e grandine'".

Ed allora Geneviève Makaping riflette:

"Non avevo preso in considerazione il fatto che buona parte delle parole occidentali – e non solo – non avevano delle corrispondenze nella lingua di nonna Malia Djuissi (...) Non oso immaginare a quali allegorie e metafore fosse dovuto ricorrere mio fratello-traduttore per trasmetterle il

senso della neve (...) Descrivere la neve non fu una facile impresa. Bisognava viverla, viverla e sperimentarla" (Makaping 2003: 97).

Il linguaggio, dunque, ha un forte potere di organizzazione cognitiva in quanto influenza il modo in cui il cervello organizza ed elabora l'informazione, il 'dare nome' diventa simultaneamente nominazione e mezzo di cognizione, giacché la nominazione è etichetta di riconoscimento in quanto acquisisce tale capacità dall'essere simultaneamente attivazione di una rete di relazioni tra quel nome/oggetto di riferimento ed altri elementi di una estesa realtà, di conseguenza la rete di relazioni che così si forma diviene modello cognitivo del mondo, filtro attraverso il quale vengono a costituirsi i contenuti di conoscenza e le interne causalità, che investono il mondo esterno, certamente, ma anche il mondo interiore del sé, ed entrambi si nutrono delle intersoggettività sociali in cui la persona si trova immersa.

Imparare la propria lingua/lingue.

Interrogandosi su quali siano i processi coinvolti nell'apprendimento della lingua nativa, nel corso dei primi anni di vita, la prima questione che si pone è di dar conto del modo in cui l'infante possa iniziare a differenziare in unità discrete un'onda sonora che è continua dal punto di vista fisico-acustico, ad individuare su un'onda sonora continua i confini identificanti le unità linguistiche della propria lingua nativa. Una prima approssimazione si ha nel considerare il ruolo che svolgono gli aspetti 'musicali' del linguaggio nel corso dell'apprendimento. Seguendo quanto emerge dagli studi di de Boysson-Bardies (1996) sulle forme di lallazione correlate a lingue diverse – francese, arabo e cantonese – in apprendenti di 8 mesi di età, risulta evidente che le caratteristiche d'intonazione e di qualità vocale specifiche di ciascuna lingua hanno già influenzato il modo di produrre suoni e di raggrupparli in contorni intonativi nel bambino di quella età, dunque il tipo di intonazione, l'organizzazione ritmica ed i

contorni di intonazione della lallazione riflettono le caratteristiche della lingua dell'ambiente.

Il processo di segmentazione dell'onda sonora è reso possibile dalla presenza di indici fisici, acustici cui l'infante è sensibile. Si tratta di indici prosodici, ritmo e intonazione, che sono appunto specifici di ciascuna lingua. Dunque il lavoro dell'infante è all'inizio squisitamente percettivo, nel senso che gli indici prosodici si traducono tramite marche temporali e variazioni di frequenza. Progressivamente, attraverso la selezione di questi indici, viene effettuata l'individuazione delle unità linguistiche quali sintagmi, parole, sillabe: intorno ai nove mesi, la sensibilità dell'infante si restringe ai modelli ritmici e alle marche prosodiche della lingua parlata nel suo ambiente e a quella sola. Si tratta di trovare nella salienza percettiva, nelle variazioni di intensità, nella organizzazione ritmica degli enunciati la base per la segmentazione ed il riconoscimento delle unità linguistiche.

Nel corso del primo anno di vita, notiamo l'emergere all'inizio di *protoconversazioni* (Trevarthen) fra infante e persona di cura, vale a dire di scambi vocali in cui l'adulto porge all'infante forme di parlato caratterizzato da accentuata musicalità, con un'intonazione complessiva più acuta, una gamma di altezze più ampia, vocali prolungate e iperarticolate, pause più lunghe espressioni più brevi e un maggior numero di ripetizioni (Fernald 1991); di fatto notiamo che i bambini sono attratti dagli aspetti ritmici, metrici e melodici del parlato, mostrano di essere capaci di attribuire un senso a tali stimoli pur non essendo ancora in grado di capire il significato delle parole. A sua volta l'adulto appare 'esagerare' le usuali caratteristiche melodiche e ritmiche della lingua parlata, ed adotta istintivamente tale forma di enunciazione da cui discende la capacità di entrare in contatto comunicativo, su esclusiva base emotiva, con l'infante. Il quale mostra di preferire di gran lunga 'duettare' con l'altro/a se stimolato dalla esagerazione prosodica che è tipica del parlato rivolto all'infante , dando luogo a quel

tipo di conversazione non linguistica detta appunto proto-conversazione.

La musicalità[2] è, per Trevarthen, alla base del comportamento motorio umano, identifica l'impulso ritmico a vivere, muoversi e comunicare con un altro da sé, attraverso la condivisione di ritmo, forme melodiche e armonia. In generale il movimento ha funzioni intersoggettive nelle specie sociali, in quanto può anticipare o regolare il comportamento dell'altro, e proprio nei processi di anticipazione percettiva del cervello ha origine la necessità biomeccanica del ritmo, del valore ritmico dei movimenti; ma non solo, esso è anche radicato in un contesto in cui è fondamentale la relazione simpatetica con i movimenti di un altro da sé. Se parliamo delle prime vocalizzazioni dell'infante nello scambio comunicativo che intrattiene con la madre o chi ne ha cura, ci rendiamo conto che tali vocalizzazioni sono tessute sulla musicalità che intreccia in un duettare emozionale madre e infante. Ritmo e melodia legano due esseri umani in un'attività motoria che è simultaneamente

fenomeno intermentale e inter-soggettivo, ove il significato è eminentemente la condivisione emotiva di un'esperienza sociale, alla ricerca di empatia.

[2] Per un maggiore approfondimento di queste tematiche vedi Brandi (2003).

L'infante fin dall'età di 4 mesi, infatti, si dimostra capace di prendere parte attiva ad un gioco musicale con l'altro, inserendosi nella struttura musicalmente. È per questa via che si sviluppa la capacità di sincronizzare il proprio movimento vocale e corporeo con quello dell'altro, di partecipare ad uno scambio comunicativo in cui la riproduzione ripetuta delle stesse dimensioni costituisce la trama su cui il bambino forma la propria capacità linguistica. Il linguaggio, nel suo primo presentarsi come ritmo e melodia, nel suo essere preliminarmente soprattutto musicalità, si trova ad essere come incarnato negli stessi movimenti corporei, gestuali, che accompagnano l'enunciazione verbale tanto della madre quanto del bambino. Si tratta di trovare nel

rapporto empatico con l'altro da sé, nelle emozioni, la chiave per dotare di significato il mondo, e dentro il mondo di attribuire significato ad un simbolico che può svilupparsi come linguaggio e come pensiero a partire da quella 'narratività' che, ai suoi primordi ontogenetici, è dotata di una semantica emozionale prima che referenziale.

La musicalità, dunque, con il suo riproporre ripetitivamente le stesse sequenze temporalizzate di ritmo e melodia, spinge l'infante sull'onda dell'emozione a quei giochi verbali che sono l'anticamera del linguaggio, imitazione di una sonorità adulta che si presta e si piega ad opportune manipolazioni, per divenire tramite naturale verso il linguaggio parlato. In modo analogo, il periodo della lallazione è separato dall'inizio vero e proprio di produzione di parole dalla fase delle inflessioni vocaliche che mimano la struttura prosodica degli enunciati della propria lingua nativa.

Se entriamo più nello specifico del linguaggio, possiamo cercare di capire cosa

accade nell'interazione con l'onda sonora ai fini dell'identificazione delle categorie fonologiche della propria lingua nativa. Secondo Nespor, Peña e Mehler (2003) vi è una distinzione di ruolo tra consonanti e vocali, nel senso che le prime sono connesse alla distinzione lessicale, mentre le seconde permettono l'identificazione del ritmo e della struttura sintattica. Le vocali in particolare sono gli elementi portatori sia di intonazione (grammaticale ed emotiva) sia di accento; perciò veicolano la struttura ritmica dell'enunciato e contribuiscono all'interpretazione linguistica più per gli aspetti di alternanza di quantità che per quelli qualitativi in termini dei tratti distintivi. A livello più basso il ritmo è definito sulla base della percentuale di vocali che occupano l'onda sonora del parlato, mentre ai livelli più alti è determinato dai modi con cui si alternano costituenti più o meno prominenti. Il flusso ritmico del parlato è quanto consente all'apprendente di individuare la forma del repertorio sillabico della propria lingua e da esso la lunghezza media delle parole più comuni. La prosodia dunque diviene, ancora

in una fase prelessicale dell'apprendimento linguistico, la chiave per accedere all'identificazione dei confini dei costituenti sintagmatici, e dell'ordine delle parole.

Tenendo conto anche che gli aspetti neurofisiologici dell'elaborazione degli stimoli linguistici offrono indizi per ritenere che si tratti di un tipo di *processing* trasmodale, nel senso che nel nostro cervello esistono sistemi neuronali che integrano stimoli audio-visivo-motori[3]: è interessante citare il famoso "effetto McGurk", esperimento replicato in una molteplicità di condizioni, il quale evidenzia come nella percezione del parlato avvenga una immediata e inconsapevole integrazione dei differenti stimoli modali, nel caso dell'esperimento in questione si trattava di stimoli uditivi e visivi. Per esempio, veniva fatto ascoltare la sequenza bisillaba "mama" mentre simultaneamente veniva fatto vedere un video ove un parlante produceva invece la sequenza "tata": il soggetto sottoposto ad esperimento percepiva "nana", mentre se gli veniva fatto solo ascoltare la sequenza, tenendo gli occhi chiusi, percepiva "mama".

Ciò dimostra che l'effetto di integrazione modale degli stimoli è forte e immediato, che il soggetto non ha consapevolezza del conflitto tra i due diversi stimoli, quindi ha natura automatica e avviene ad un livello 'basso'; ove l'informazione visiva diviene simultaneamente informazione motoria del gesto articolatorio associabile allo stimolo acustico ricevuto. Dunque, se la percezione del parlato si fonda anche e proprio sulla integrazione dei differenti stimoli sensoriali allora possiamo pensare che il bambino/la bambina scopra i segmenti fonetici della lingua nel suo corpo e comportamento in quanto l'acquisizione del linguaggio può avvenire tramite la trasduzione di suoni varabili in modelli di gesti articolatori, che sono unità motoria e informativa insieme.

[3] Sto facendo riferimento in particolare alle ricerche sui neuroni specchio, cui accenno più sotto; vedi ad es. Rizzolatti e Buccino (2005).

Non è implausibile allora ipotizzare che la struttura fonologica scaturisca dall'esperienza cumulativa che consente il

formarsi di categorizzazioni come forma di computo sulle regolarità statistiche presenti nel segnale del parlato, sulla base dell'accumulazione statistica piuttosto che di un codice predeterminato: la segmentazione è introdotta col trasdurre i suoni variabili in modelli di gesti articolatori, su una base iniziale ritmico-prosodica. Ogni stimolo individuale, o più precisamente ogni pattern uditivo, viene immagazzinato come un'informazione olistica, nella forma di un "neuro-spettrogramma". Con il graduale accumularsi di un numero sempre maggiore di pattern, i dati si dividono automaticamente in gruppi, e le similarità e le differenze *fisiche* determinano distinte *rappresentazioni* nello spazio articolatorio. Le rappresentazioni sono

complesse, perché gli input arrivano in tutta la loro variabilità, dipendenti dal contesto, ma i processi che permettono di mapparli ed elaborarli sono semplici, perché a mano a mano che gli input si accumulano, vengono classificati e disambiguati sulla base delle

somiglianze e divergenze esistenti nel segnale, e degli indizi contestuali e semantici.

Eccoci dunque alla seconda approssimazione: la continuità dell'onda sonora rispetto alla quale l'infante si trova a dover agire 'strategicamente' al fine della sua differenziazione in unità discrete, si completa e si problematizza nelle caratteristiche della coarticolazione, che diviene così la base per la formazione successiva delle categorie fonologiche. Proprio come risultato di come la lingua viene prodotta, molta informazione nel segnale è distribuita , sovrapposta e contestualmente variante: gli organi articolatori, infatti, si muovono continuamente mediante gesti complessi che sono parzialmente o totalmente coestensivi e covarianti. Pertanto i segnali acustici e visivi risultanti sono continui e l'informazione relativa ad una particolare unità linguistica mostra un alto grado di sovrapposizione e di covarianza con l'informazione propria delle unità adiacenti. Questo non significa che la segmentazione, di cui abbiamo parlato or

ora, sia impossibile, poiché sono presenti nel segnale indizi acustici di dove l'influenza di un segmento inizia o finisce, significa piuttosto che il numero dei segmenti così individuati e le loro caratteristiche acustiche sono altamente dipendenti dal contesto, a causa della non linearità del segnale del parlato.

Allora se il ritmo consente di iniziare a differenziare l'onda sonora, parimenti il carattere non lineare del parlato induce a ritenere che a partire da una iniziale ri-produzione di unità olistiche esito dei fenomeni di coarticolazione, successivamente e progressivamente emergano informazioni più analitiche fino ad arrivare alla formazione di insiemi categoriali. In altre parole, l'apprendente semplicemente replica ciò che ode, e gradualmente le vocalizzazioni prodotte e percepite convergono e si stabilizzano su insiemi discreti di tratti acustico-articolatori, o categorie. Secondo questa prospettiva, dunque, la lingua emerge ontogeneticamente dal processo di imitazione di un segnale

acustico quasi continuo mediante un meccanismo organizzato somatotopicamente e neuroanatomicamente segmentato (Studdert- Kennedy 2000; Rizzolatti, Buccino 2005). L'unità linguistica iniziale è la parola olistica: anche se è prodotta come una sequenza di gesti discreti, tuttavia tali gesti ancora non sono rappresentati come elementi fonetici indipendenti che possono essere usati liberamente in altri e differenti contesti: è il loro graduale accumularsi e l'emergenza graduale delle loro similarità e differenze che porta ad isolare i singoli gesti articolatori, e successivamente ad una precisa coordinazione di questi ultimi nelle configurazioni gestuali che corrispondono ai singoli segmenti: "come una conseguenza automatica di ordinare e ammucchiare parole simili foneticamente, emergono i gesti indipendenti, e modelli ricorrenti di gesti co-occorrenti sono gradualmente integrati nei segmenti" (Studdert-Kennedy 2000: 280).
Il riconoscimento avviene per differenziazione di unità sempre più piccole, trasducendo la variabilità in eventi multimodali, acustico- motorio-visivi. Gli indici

prosodici sono trasdotti in variazioni di frequenza e segnali temporali quando la covariazione può essere ridotta associando al suono la mappa dei gesti articolatori connessi.[4]

Anche la capacità di articolare suoni linguistici si può ricondurre a movimenti articolatori basilari, come aprire/chiudere la mandibola, guidati dalla condizione del minimo costo energetico; ad es., una apertura e chiusura della mandibola combinata con la fonazione produce una esecuzione quasi-sillabica simile a [bababa], vale a dire qualcosa che assomiglia alla lallazione canonica iniziale.

Quindi i bambini inizialmente esplorano le risorse secondo una sorta di via “del minimo sforzo” ed è possibile ipotizzare che le strutture linguistiche si siano adattate in rapporto a questo comportamento:

[4] Infatti, come ha mostrato anche Braitenberg (1996), la variabilità dei segnali del parlato è alquanto sistematica, nel senso che la possibilità di combinazione dei suoni è assai più limitata di quanto in via di principio concepibile; ad es. se consideriamo la possibile combinatorietà di tre sillabe quali

quelle della parola *mulino* vediamo che, rispetto alle 760 combinazioni differenti possibili sul piano del calcolo, solo tre sono reali parole della lingua italiana: *lumino*, *lumoni*, *muloni*, pertanto non è implausibile ritenere che l'informazione che via via viene accumulata consenta di disambiguare agevolmente la variabilità del parlato nella forma di quelle covariazioni sistematiche che si presentano tra le dimensioni degli stimoli.

diversi fattori convergono nel fare in modo che il bambino giunga in maniera pressoché naturale a produrre e percepire alcune strutture della lingua-ambiente che sono non soltanto ricorrenti ma anche motivate dal punto di vista motorio. L'organizzazione sillabica sembra proprio una di queste strutture allo stesso tempo astratte e radicate nella fisicità del gesto articolatorio primitivo di chiudere/aprire la mandibola: un gesto che, unito alla fonazione, produce proprio le prime successioni sillabiche della lallazione canonica iniziale.

Il linguaggio allora è incarnato nel proprio corpo, ed è movimento del corpo prima ancora di diventare rappresentazione della mente, in quanto scaturisce dalla sorprendente 'natura motoria' degli stimoli

acustici. Riguardo alla relazione tra aspetti uditivi e aspetti motori del linguaggio, la ricerca sui neuroni specchio ha messo in evidenza la necessità teorica di distanziarsi da una concezione della mente umana come totalmente disincarnata, e più in particolare per i neuroni specchio audio-visivi dell'area premotoria F5 ha dimostrato che "non fa alcuna differenza se una data azione è udita, osservata oppure eseguita" (Gallese 2003: 33). In altre parole, il trasferimento trans-modale dell'informazione sembra essere una capacità forse innata del nostro sistema cognitivo, ed i neonati mostrano di essere in grado di operare un'integrazione trans-modale dell'informazione sensoriale: Meltzoff (2002) mostra in particolare come i neonati siano in grado di imitare movimenti della faccia e della bocca, quindi di tradurre in comando motorio, necessario per attivare il comportamento imitativo, lo stimolo visivo percepito, e dunque l'informazione visiva relativa al comportamento osservato.

Se dunque vi è una capacità innata di stabilire relazioni di equivalenza tra modalità

sensoriali differenti, allora diventa percorribile l'idea, congrua con i dati neuroscientifici citati sopra, che l'informazione uditiva possa tradursi in informazione motoria (e viceversa) per quanto riguarda l'accesso del linguaggio alla mente umana. Pertanto, se il linguaggio parlato scaturisce dal legame tra sensoriale e motorio che fa diventare l'informazione uditiva informazione articolatoria, le variazioni contestuali delle combinazioni dei suoni possono davvero costituire ciò che è necessario e sufficiente per l'acquisizione del linguaggio, senza bisogno di dover supporre l'esistenza di un codice preordinato che governa il processo.

I dati linguistici evidenziati soprattutto da alcuni casi di disturbo del linguaggio ci portano a supporre che all'inizio il processo di acquisizione sia fortemente legato alle variazioni contestuali fondate sul trasferimento transmodale degli stimoli, e che solo successivamente, come effetto di accumulo dell'esperienza e dei processi di auto- organizzazione cerebrale, 'emergano' le invarianze fonologiche. In quest'ottica, i

gesti articolatori sono visti come le unità fondamentali, astratte ma non disincarnate, della struttura fonologica. Anche all'interno dell'approccio della fonologia articolatoria si ipotizza che le unità primitive della struttura fonologica siano le unità di azione articolatoria, o gesti articolatori. Poiché le unità di azione articolatoria possono essere osservate e definite anche in assenza di un sistema fonologico maturo, questo approccio permette di descrivere le espressioni vocali fonologiche e pre-fonologiche con lo stesso insieme di principi[5]. Nella prospettiva della fonologia articolatoria, possiamo vedere lo sviluppo fonologico nei bambini come l'insieme di processi che portano le unità di azione articolatoria (gli atomi della struttura fonologica) a combinarsi sistematicamente.

Gli stadi iniziali dello sviluppo del linguaggio sono caratterizzati dunque dalla struttura metrico-sillabica del parlato come forma che emerge dalla musicalità, la quale trova nel metro, nel ritmo e nella pulsazione i propri elementi distintivi. Se la pulsazione stabilisce l'unità di tempo e gode di proprietà quali

l’isocronia e la costanza (tra le altre), il ritmo è definito dal contrasto e dalla combinazione di accenti, sonorità e durate. Il comportamento linguistico esibito dal bambino nelle prime produzioni orali - vale a dire la combinazione dei suoni su una piccola scala temporale in riproduzione della musicalità del ‘fraseggio’ adulto - scaturisce da una percezione che poggia sul contrasto di intensità quale tratto saliente, sui silenzi, sugli intervalli, le durate, e porta a pensare che, comunque, la selezione dei tratti da considerare pertinenti avviene anche sulla base della proiezione del senso.

[5] Questo non è invece possibile, ad esempio, nella teoria fonologica dei tratti distintivi, nella quale le unità sono definite dalle reciproche opposizioni e in quanto tali non possono esistere in un sistema immaturo.

Già in Brandi (2003) era stato sottolineato come la sequenza dei contrasti di intensità sia la guida percettiva per l’attribuzione di significato, ma la questione vera è se si tratta di un significato esclusivamente emotivo che poco ha a che fare con la formazione del

significato linguistico, oppure se ci troviamo di fronte ad un precursore per la formazione della relazione suono-significato.

Sul livello emotivo, è ‘musicalmente’ evidente che variazioni di metro, di durata, di sonorità, ecc., sono alla base di espressioni quali felicità, tristezza, rabbia, paura, ecc.. Sul livello semantico-linguistico, adattando ai nostri scopi alcuni suggerimenti di Tomasello (2003), possiamo pensare che, in generale, per imparare le parole il bambino deve diventare capace di segmentare l’onda del parlato in unità identificabili, e di concettualizzare aspetti differenti del proprio mondo esperienziale, fatto di quei ‘giochi sociali’ su cui poggia l’interazione comunicativa tra le persone. Tale concettualizzazione è un livello di rappresentazione intermedio tra la percezione ed il linguaggio e si basa sulla capacità di connettere un segmento di parlato con un segmento della situazione comunicativa; quindi all’inizio si tratta di imparare la significanza comunicativa di un termine linguistico, e da ciò può poi

svilupparsi la capacità di identificare il significato più strettamente linguistico delle parole. Quando la percezione pragmatica globale del senso riceve conferma dalle reazioni socio-affettive degli interlocutori, il bambino procede verso dimensioni sempre più ristrette e selezionate del rapporto tra suono e significato.

Il bambino non associa semplicemente un oggetto che sta guardando con qualcosa che può sentir dire nell'ambiente, per fare la connessione ha bisogno di credere che si tratta di un atto di nominazione, e quindi osserva il comportamento complessivo dell'interlocutore per capire come connettere suono e referente. In una prima fase, la lingua è trattata più acusticamente che linguisticamente; in una seconda fase, il riconoscimento e la produzione delle prime parole indicano che esiste una coscienza che le forme sonore hanno un senso. L'infante ha messo in relazione forme sonore con avvenimenti o oggetti. Ha compreso l'intenzione delle persone del suo ambiente quando utilizzano parole: l'intenzione di

riferirsi a degli oggetti o a delle situazioni, di trasmettere un senso, delle informazioni. In una terza fase, qualche mese più tardi, l'aumento rapido del vocabolario corrisponde alla scoperta del fatto che le parole non solamente denotano dei concetti ma possono essere imparate a partire dai concetti di cui l'infante dispone. C'è una parola per ogni cosa che l'infante può percettivamente estrarre in quanto oggetto d'azione. Le forme sonore emergono allora come un nuovo sistema che canalizza il trattamento della realtà. "Durante l'acquisizione di una lingua un bambino piccolo 'associa' le memorie procedurali coinvolte nell'acquisizione del linguaggio all'insieme delle memorie emozionali inconsce che vanno a formare il bagaglio emozionale e la sua struttura di personalità" (Fabbro 2004: 74-75).

Ed infine la terza approssimazione: l'unità iniziale dell'agire linguistico nel bambino è dunque la parola olistica, ed un semplice algoritmo ne compie l'analisi automatica in elementi più piccoli che quindi vengono

riusati grazie alla organizzazione combinatoria. Col tempo la variabilità dell'input viene disambiguata dal contesto e dagli indici che forniscono etichettature semantiche e situazionali e così categorizzata. È un meccanismo formalmente similare tanto per lo sviluppo fonologico che lessicale. In tale ottica, diviene rilevante il rapporto fra la capacità di imitazione e l'uso di riproduzione ecolalica, in quanto tale forma di enunciazione realizzerebbe concretamente le proprietà di globalità e di sensibilità al contesto che, secondo il nostro approccio, caratterizzano gli inizi del linguaggio nel bambino/nella bambina. Su questo terreno di comunicazione intersoggettiva, il bambino prima è spinto all'uso di enunciati memorizzati sulla base di analogie contestuali e non perché li analizzi ancora nella loro struttura interna. Dall'accumulo di questa esperienza il bambino diviene capace di analizzare gli enunciati nelle loro parti e di estrarre porzioni sempre più ristrette - sintagmi, parole, morfemi - che poi può rimontare a suo piacimento. Per tale via

vengono a formarsi le categorie morfo-sintattiche ed il linguaggio di tipo creativo.

Di fatto l'apprendimento iniziale del linguaggio avverrebbe *anche* sulla base di comportamenti ecolalici. Fin dai lavori di Peters (1977), ulteriormente sviluppati in Peters (1983), l'ecolalia aveva fatto la sua comparsa nella descrizione dell'apprendimento del linguaggio in condizioni normali, in quanto si rilevava come nelle prime produzioni linguistiche dell'apprendente accanto al linguaggio governato da regole compariva una forma di parlato per formule, le quali altro non erano che enunciati olistici che venivano ripetuti così come erano stati percepiti, quindi presentavano una complessità ed una correttezza grammaticale di gran lunga superiore a quella propria del parallelo linguaggio governato da regole. Ann Peters distingue uno stile analitico e uno stile gestaltico nello sviluppo della lingua materna: lo stile analitico è usato per assolvere a funzioni referenziali, per la costruzione di concetti lessicali, ecc.; lo stile

gestaltico è il tentativo di usare interi enunciati in una situazione socialmente appropriata, dunque in contesti conversazionali. Può esistere una variazione individuale fra i bambini riguardo alla predominanza dello stile, ma può accadere anche che uno stesso bambino usi o l'uno o l'altro stile a seconda delle situazioni, in particolare lo stile gestaltico per le funzioni sociali e lo stile analitico per le funzioni referenziali, specificamente la nominazioni. Risalta tuttavia la sproporzione, in complessità strutturale e adeguatezza, evidenziata fra i due tipi di parlato, quello per formule e quello di tipo creativo; si è spinti ad investigare il ruolo di una forma di parlato che non si basa sul processo composizionale previsto, entro ogni modello di grammatica, come il fattore necessario e sufficiente per l'acquisizione del linguaggio. La natura olistica del linguaggio formulaico mette quest'ultimo fuori dalla portata di qualunque applicazione della grammatica in quanto nel funzionamento ne viola il procedere per via analitica e nella percezione dell'apprendente

asserisce l’assenza di attribuzione di una struttura interna.

Anche Fabbro (2004) richiama il ruolo dell’ecolalia sia nell’apprendimento della lingua nativa che della lingua seconda; la questione è ripresa da Aglioti e Fabbro (2006) che la riconoscono tra i meccanismi base dell’apprendimento del linguaggio articolato, evidenziando inoltre il legame tra la progressiva scomparsa di comportamenti linguistici ecolalici e la sufficiente maturazione dei lobi frontali deputati alla loro inibizione, collocata intorno ai 36 mesi. In sostanza prende corpo l’idea che almeno per una parte dei processi di acquisizione del linguaggio l’apprendente è spinto all’uso di enunciati memorizzati sulla base di analogie contestuali e non perché li analizzi nella loro struttura interna.

A proposito di queste ultime osservazioni, può essere interessante andare ad osservare i processi di apprendimento dell’italiano come L2 in un bambino, J., ed una bambina, R., entrambi cinesi: sono arrivati nello stesso periodo in Italia,

precisamente nel gennaio 2008, senza alcuna conoscenza iniziale della lingua italiana, e sono stati ammessi a frequentare la stessa classe, la seconda elementare, corrispondente alla loro età anagrafica, infatti entrambi avevano frequentato la I classe nel loro paese di origine. Anche se erano in due sezioni diverse, il modo con cui è stato organizzato il lavoro, il far parte dello stesso gruppo con la facilitatrice linguistica, porta a ritenere che siano ridotte al minimo le variabili che possano aver diversamente influito sul loro percorso di formazione. Come risulta chiaramente dal lavoro di tesi di Chiara Manzan (2008), nonostante le forti similarità contestuali di apprendimento nei due bambini sono emersi chiaramente due distinti percorsi di accesso alla lingua italiana. Il bambino, J., più chiuso e restio alla relazione, è rimasto a lungo silenzioso evitando spesso anche il contatto con i compagni di scuola pur di non dar luogo ad occasioni di uno scambio linguistico che sentiva di non essere in grado di sostenere; la bambina R., invece, fin da subito si è presentata desiderosa di interagire con i

compagni tentando comunque di instaurare uno scambio linguistico anche a rischio di non farsi capire. A queste diversità di comportamento e di carattere hanno corrisposto due diversi stili di apprendimento della lingua italiana. R è uscita dal periodo di silenzio producendo frasi intere e non singole parole, frasi anche corrette sintatticamente, che emergevano come vera e propria riproduzione olistica di enunciati sentiti, di fatto come ecolalia tanto differita che immediata. Basti considerare casi come il seguente, dove alla domanda di R. "*quanti anni hai?*" Chiara risponde "*29, e tu quanti anni hai?*", ed R. replica "*io sette anni hai*", ove nella dichiarativa riproduce esattamente la formula dell'interrogativa; oppure in una occasione chiede a Chiara *"come ti chiami?"* in forma del tutto corretta ma quando vuole chiederle come si chiama la sua bambina (credendo erroneamente che Chiara abbia una figlia) dice *"dice tua bambina come ti chiami?"* mostrando così di usare l'interrogativa come formula fissa per ogni contesto linguistico semanticamente analogo. In modo simile si comportava a

livello morfosintattico ad esempio scegliendo come articolo “la” indistintamente con tutti i nomi, come si può osservare dai seguenti stralci di conversazione di R.: “*questa è la gomma*; *questa la forbici*; *questa è la pennarello*; *questa la matita*; *questa la libro e questa la quaderno*”.

J., invece, esce dal suo periodo di silenzio con parole singole, prodotte con precise distinzioni morfologiche quando dice: “*la cattedra*, *la fine- s-tra*, *la lalavagna*, *il cestino*”. In brani come questo possiamo notare, oltre alla differenziazione per genere dell’articolo, un chiaro caso di assimilazione dell’articolo al nome (la lalavagna), caratteristica tipica della fase di elaborazione delle regole nello sviluppo del linguaggio. Poiché in J. i processi di segmentazione e riconoscimento sono dominanti, in questa fase o produce sequenze di due parole o gruppi nominali, mentre laddove gli sarebbe richiesta una forma di parlato più articolata invariabilmente si rifugia in un “non lo so”. Si veda il caso in cui Chiara chiede a J. di

illustrare la scheda con il disegno della famiglia:

Chiara: “questo è J.! Hai sorelle J.?” J.: *Due sorelle*
Chiara: “ come si chiamano?”
J.: *Non lo so*

Chiara: “va bene, poi questi sono....” J.: *Il babbo e la mamma*
Chiara: “allora,
J., babbo, mamma, sorelle, poi....” J.: *Nonno, nonna.*

È interessante fare il confronto con le risposte date dalla bambina R. allo stesso tipo di richiesta da parte di Chiara:

Chiara: “questo?”

R.: *Mio fratello*
Chiara: “come si chiama?”
R.: *Andrea. Mia babbo, mia mamma, nonna, nonno.*

Si nota la funzione pilota dell’aggettivo *mia*, ugualmente impiegato per ogni forma nominale.

Cervello e processi di individuazione.

Abbiamo dunque parlato di un linguaggio incarnato nel nostro corpo nelle sue caratteristiche più profonde, trattando della categorizzazione morfologica, ma c'è anche un'altra modalità di 'incarnazione' alla base dell'intreccio con la formazione dell'identità soggettiva. Se andiamo a considerare l'organo che per eccellenza presiede alle funzioni sottostanti a quanto stiamo trattando, notiamo che a partire dai primi giorni di vita (ma in parte anche in fase fetale), il cervello risponde alle nostre esperienze, agli stimoli sensoriali che riceve dall'esterno, attraverso la creazione di connessioni tra diverse cellule nervose. Tramite queste connessioni (sinapsi), si struttura un grande reticolo di fibre nervose interconnesse, che vengono costituite attraverso l'emissione da parte delle cellule cerebrali (i neuroni) di prolungamenti (gli assoni, i dendriti) che viaggiano attraverso lo spazio tridimensionale del sistema nervoso (e più in generale del corpo) per cercare e trovare la loro anima gemella. Una volta che

tali ‘bersagli’ sono stati raggiunti e le sinapsi formate e stabilizzate, si può dire che il sistema nervoso è pronto.

Ma è anche vero che durante il corso della propria costruzione, lo stesso sistema nervoso ha continuato a funzionare fisiologicamente: il neonato inizia a elaborare lo stimolo visivo, ad esempio, all’inizio mediante un sistema immaturo che, proprio attraverso l’esercizio della funzione, viene sempre più a precisarsi nella struttura microanatomica neuronale. Dunque si tratta, come hanno ben mostrato gli studi di Changeux, di uno sviluppo fondato sulla relazione di reciproca alimentazione tra funzione e struttura: la struttura consente l’esercizio della funzione, ma proprio tale attività contribuisce a modulare e correggere di continuo quanto abbiamo a disposizione come dotazione genetica, perché in questo processo emerge una parte fondamentale di adattamento al mondo esterno ed interno. Il cervello, infatti, è interposto tra due mondi: l’ambiente esterno e l’ambiente interno del corpo, di conseguenza alcune funzioni

cerebrali dipendono dagli stimoli derivanti dal mondo esterno, altre dalle informazioni relative allo stato interno dell'organismo, altre ancora presiederanno alla capacità di associare l'informazione sullo stato del sé con quella relativa allo stato del mondo.

Anche nell'adulto si mantengono le stesse caratteristiche di plasticità morfologica, come una sorta di caratteristica embrionale che si prolunga nel tempo: la nostra capacità di apprendere, e dunque di dar luogo a continui e rilevanti cambiamenti morfologici nel nostro reticolo nervoso, è resa possibile proprio da questa prolungata immaturità del sistema nervoso centrale. La micro-anatomia del nostro cervello non è mai fissata una volta per tutte, anzi è in continua evoluzione e trova nella covariazione e nella imprevedibilità i caratteri fondanti del suo essere un sistema dinamico.

Il nostro cervello non è rigidamente costituito da circuiti prestabiliti, come un computer, ma si sviluppa gradualmente attraverso stadi differenti. Durante questo sviluppo, il cervello umano evolve in costante interazione col

mondo esterno, ed è proprio sulla base di tale interazione che si trova inscritta nel cablaggio tra cellule nervose una impronta del mondo fisico, sociale e culturale che può rimanere stabile per anni, e riguarda tra l'altro l'acquisizione del linguaggio, l'apprendimento di regole di condotta, e di sistemi simbolici e morali. "La grande maggioranza delle sinapsi della corteccia cerebrale si formano dopo la messa al mondo del bambino. Il proseguimento, molto tempo dopo la nascita, del periodo di proliferazione sinaptica permette 'un'impregnazione' progressiva del tessuto cerebrale da parte dell'ambiente fisico e sociale" (Changeux 1983: 281).
Pertanto la plasticità del cervello introduce una dimensione individuale nell'adattamento all'ambiente. Si tratta di un percorso lungo di *individuazione*, durante e attraverso il quale l'organismo viene modificato dalla propria esistenza, dalla propria storia, ed è in questo intreccio corpo/mente che l'identità soggettiva si forma e si plasma secondo modalità dinamiche. Si tratta di un processo che consiste di una memoria individuale

formata sia dalla memoria della specie (cultura) sia da una modalità, più o meno riuscita, di adattamento al mondo (singolarità), pertanto in ogni momento della vita il sistema complesso di credenze sul proprio sé e sul mondo risente delle perturbazioni che scaturiscono da questo ineliminabile intreccio interno/esterno. Dunque lo spazio ricoperto dalla storia individuale nella formazione delle soggettività aumenta via via che le aree corticali, moltiplicando le rappresentazioni, rendono la costruzione del cervello dipendente dall'ambiente sensoriale: qui il linguaggio agisce con tutta la sua polifunzionalità, in quanto è non solo strumento per nominare il reale, ma anche abito mentale per capacità e forme di cognizione forse altrimenti non raggiungibili. Grazie al carattere incompiuto, e quindi altamente deformabile, dei sistemi neurali che sono alla base della costruzione e dell'evoluzione morfologica delle mappe cerebrali, attraverso la forma sempre mutevole di tali mappe vengono a delinearsi le singolari forme di individuazione. È qui, all'incrocio delle interazioni sensoriali, sociali

e affettive con l'ambiente, che l'intersoggettività diviene lo spazio stesso per avere una 'propria storia', a partire dalle prime forme di attaccamento con la persona di cura, è qui che l'alterità può divenire fonte di dis/agio e im/possibilità nella formazione di identità soggettive in continuo divenire.

Abitare la lingua dell'altra/o.

Abitare un altro spazio, abitare un'altra lingua: le percezioni sensoriali di questo 'abitare' sono un coacervo di percezioni legate ai modi di dare nome, alle culture, ai bisogni e ai desideri, e si forma così un mondo di emozioni che condiziona e trasforma tutto quanto è processato a livello di cognizione razionale. Già sulla base del concetto di "consonanza intenzionale" (Gallese 2006), vale dire la dimensione esperienziale dell'intersoggettività che consente di cogliere direttamente il senso delle azioni eseguite dagli altri, le emozioni e le sensazioni in un ambiente; risulta evidente che l'intersoggettività e la cognizione sociale sono direttamente coinvolti nello sviluppo

cognitivo così come nell'acquisizione del linguaggio. Da qui emerge, inevitabile, la dimensione interculturale dell'abitare l'alterità, propria e altrui, in cui entrano prepotentemente in gioco le emozioni. Attraverso i differenti stati emozionali[6], attribuiamo un preciso significato ad uno stimolo, ma allo stesso modo determiniamo anche il significato degli stessi processi emozionali, attraverso meccanismi di valutazione della valutazione. Lo sviluppo di questi processi valutativi è sia influenzato da caratteristiche costituzionali che dalla nostra particolare storia sociale ed individuale. Pertanto la specificità delle nostre risposte emozionali crea significati personali e dunque è la fonte della finitezza delle soggettività irripetibili, dunque di un'alterità misurata fra il sé e l'altro da sé. Nello stesso tempo i sistemi di valutazione non sono statici ma dinamici, nella misura in cui possono imparare dalle esperienze, dunque i processi emozionali sono anche la fonte dell'apprendimento e della trasformazione, perciò portano l'alterità dentro la soggettività

stessa, stavolta misurata sui diversi e mutanti stati del sé.

[6] L'emozione è l'insieme dei cambiamenti dello stato corporeo che sono indotti in miriadi di organi dai terminali delle cellule nervose, sotto il controllo di un apposito sistema del cervello che, selettivamente, attiva complessi meccanismi di valutazione in risposta ad uno stimolo. Le emozioni primarie sono paura, rabbia, disgusto, sorpresa, gioia, mentre nostalgia, orgoglio, gelosia sono emozioni più complesse e sociali (Damasio 2000).

Ricoeur (2003) parla di due distinte processualità insite nella costruzione dell'identità soggettiva: la medesimezza e la ipseità. Ogni donna, ogni uomo si muove dunque fra due poli, da un lato la stabilità di una ipseità che si fonda sul mantenimento della parola data, radicando dunque nella dimensione etica l'elemento di costanza per un sé continuamente cangiante, dall'altro appunto la mutevolezza, che spinge verso la necessità di garantire al sé la permanenza nel tempo, cioè la riconoscibilità del proprio sé come *medesimo* lungo l'asse del tempo, oltre e nonostante la non identità fra i diversi stati del sé, ai quali si cerca comunque di dare coesione attraverso quelle figurazioni

che costituiscono ciò che Ricoeur (2003) chiama la concordanza discordante, la quale deriva dalla costruzione dell'intreccio dell'azione connessa ad un sé che continuamente varia col variare degli eventi.

Nelle dinamiche interculturali, dunque, la consonanza intenzionale è possibile se l'accettazione dell'esistenza della diversità dell'altro mette in gioco soprattutto l'accettazione del fatto che il proprio sé è ugualmente e intrinsecamente una congerie di 'diversi/e', e quindi si tratta del dialogo fra diversità in continuo inter-divenire. "Patria è il caldo che sento dentro - dice Olinda della scrittrice brasiliana Christiana de Caldas Brito - quando qualcuno dimostra interesse per quello che io racconta. Non ho patria e sono sola quando gente non ha curiosità di migna vida" (Caldas Brito 2004: 89).

Il bisogno di riconoscimento della propria singolarità, fatta di mondi e di parole, diviene allora insopprimibile per continuare a dare permanenza al proprio sé nel corso del mutare nel tempo: la protagonista di Linea B – racconta ancora Christiana de Caldas Brito

- si chiede: “Che fare con le parole sepolte che non riesco a dimenticare, che di notte cantano come cicale, parole impazzite che odorano di mango?”. Mentre la gente sale e scende dal tram in cui si trova, “le parole di dentro” l’assalgono “come lampi, accordi musicali improvvisi”, ma non c’è possibilità di dialogo e di scambio, ed alla sua fermata scende “senza parole” (Caldas Brito 2002: 35).

Quando il mondo in cui si è sradicati appare contrassegnato dalla in-conoscibilità, ed il linguaggio dell'altro non corrisponde al linguaggio interiorizzato nell'attribuire significato a sé e al mondo, un divario si rivela fra le parole sepolte all'interno della persona ed il dicibile: “Qui non so parlare il nome mio. Quando dico Ana de Jesus le persone mi corregge e dice un altro nome che non è il mio. Ana diventa Anna, Jesus diventa Gesù” (Caldas Brito 2004: 40).

Quando si entra in una modalità discorsiva diversa, emergono modi differenti di dare significato al reale, di conseguenza si viene a creare una continua tensione fra i significati

in competizione, che spinge a riposizionarsi. Dice Marisa Fenoglio: “Ogni lingua è un confine territoriale che esclude chi non la parla, un mondo a sé stante, che non rimpiange altri mondi perché tutto contiene, la vita, la morte, la resurrezione ... un tessuto connettivo che forgia i pensieri e fa di individui un popolo” (1997: 36), e Donna Funke, l’amica italiana, afferma: “La lingua madre è la casa dove si nasce, lo straniero ci entra da adulto. Quella casa non combacia per niente con quella da cui proviene. Si muove a tentoni, alla cieca, ne conosce tutt’al più le direzioni principali, qui la cucina, là il bagno. Anche se fosse bellissima non se ne renderebbe conto. Per lui resta piena di ostacoli, di trabocchetti, non diventerà mai sua ...”(ivi:37). Ma anche i significati alternativi devono sorgere ed essere approvati in qualche modo nel contesto interpersonale condiviso. Nella natura eminentemente emozionale della materialità del vivere, intrecciata con la capacità/ necessità di adottare punti di osservazione intersoggettiviti per rileggere l’intrasoggettività, prende corpo la dinamica

che scaturisce dall'imprimere continue perturbazioni all'ordine mentale costruito, la dinamica del dar vita ad alterità molteplici[7].

Dal rapporto fra linguaggio, rappresentazioni mentali del mondo e pratiche emerge così l'imprevedibile, dato dalla natura non deterministica della relazione tra percezione e schemi mentali: anche un elemento minimo di variazione – nei linguaggi, nei comportamenti, nello sguardo sul mondo, nell'immaginario, nel desiderio e nel sogno – può produrre trasformazioni anche profonde del sistema, ma soprattutto trasformazioni non precedibili e non previste.

[7] Su queste tematiche si veda Barbarulli, Brandi (2004; 2006).

Infatti nei sistemi non lineari non è possibile, matematicamente, fare previsioni esatte, resta sempre un margine di imprevedibilità che è il portato dei possibili processi di retroazione e di auto-rafforzamento: i processi di retroazione non lineare sono alla base dell'instabilità e dell'apparizione

improvvisa di nuove forme di ‘ordine’ che sono tipiche dell’auto-organizzazione.

Anche il linguaggio diventa un sistema dinamico quando se ne affronti la dimensione semantico-cognitiva. Ai codici fissati una volta per tutte dalla convenzione si sostituisce la semantica emergente, per auto- organizzazione, dai discorsi collettivi. Le stesse antonimie lessicali – legale/ illegale, regolare/irregolare – che rimanderebbero a precise categorie distintive, vengono ad assumere un significato fortemente contestualizzato in quanto la loro definizione non è assoluta ma relativa al sistema concettuale di riferimento proprio dello sguardo/gruppo di osservazione. I significati emergenti dai discorsi collettivi popolano la lingua di parole rivisitate nel loro valore, parole che scaturiscono dall’occupare gli intestizi, quello spazio in cui possono trovare ossigeno le manifestazioni di libertà, la difesa delle soggettività molteplici, ai margini ed oltre le gerarchie sociali codificate. È negli intestizi che le diversità trovano la loro esenzione

dall'assorbimento totale in un'alterità culturale che si presenta come data e assoluta. È qui, nel gioco delle lingue che convivono nell'intrasoggettivo e si confrontano/accostano nell'intersoggettivo, nel gioco delle pratiche, delle rappresentazioni mentali e dell'immaginario, è qui che si producono carte mentali del sé e del mondo in continuo divenire, è qui che l'esperienza in corso e la memoria tentano di riconnettersi. Fonte del senso della propria continuità nel tempo, è dunque la memoria, che lega passato presente e futuro.

Alla capacità di replicare, rievocandole, alcune interazioni col mondo attraverso l'occhio della mente, di andare oltre il cosiddetto presente immediato (Edelman, Tononi 2000) mediante la capacità esplicita di ricordare, appartiene la varietà di memoria più importante per la formazione dell'identità soggettiva, la *memoria episodica* o memoria degli eventi personali. Alla memoria episodica si accompagna la *memoria semantica*, cioè la rete di associazioni e concetti che sottostà alla nostra conoscenza

di base del mondo: significati linguistici, categorie, fatti e asserzioni, e così via; si tratta di una memoria in cui non vi è niente di personale, giacché non rappresenta delle esperienze, quanto piuttosto conoscenze generali, modelli e schemi mentali che guidano il modo in cui noi percepiamo la realtà esterna : quello che noi vediamo in realtà è ciò che ci aspettiamo di vedere (Lurija 1997). È un dato rilevante che l'anatomia della memoria episodica identifichi nell'ippocampo una delle strutture più importanti, perché si tratta di un'area densamente interconnessa con altre strutture del sistema limbico, coinvolto nella elaborazione delle emozioni, pertanto potremmo dire che le memorie episodiche non sono semplicemente immagazzinate ma piuttosto vissute, proprio perché l'essenza della memoria episodica è di essere cosciente e l'essenza degli stati autogenerati dalla coscienza è che essi sono intrinsecamente emozionali in quanto iscritti in quei sistemi di valore che consentono di attribuire senso, valore appunto, ad ogni esperienza. La memoria episodica

costituisce il fondamento del sé autobiografico, producendo un *senso di sé* in determinati momenti del passato, e legando la nostra percezione del presente indissolubilmente alla memoria del passato ed alla immaginazione del futuro, rendendoci capaci di viaggiare mentalmente nel tempo, creando rappresentazioni di noi stessi nel passato, nel presente e nel futuro; nella dinamica cerebrale tutte queste 'memorie' co- evolvono con la formazione progressiva della soggettività, e risentono dello stato del sé al momento della rievocazione. Accade così che, nell'abitare lo spazio dell'altro, l'oggetto passato si lega indissolubilmente alla marca di perdita; "l'idea di perdita è, da questo punto di vista, criterio decisivo della passeità", dice Ricoeur (2004: 11). Perciò si parla del passato come interiorizzazione della perdita, fondata sulla dualità del non-esser-più e dell'essente- stato: "Gli eventi della vita non sono come macchie nei tessuti. Alcuni non si cancellano proprio" dice la protagonista di *Lavandaie in quattro tempi*, "Come fosse biancheria sporca, hanno portato in un lenzuolo bianco la mia

memoria. Lavate le tracce dei ricordi, nella mia testa senza pensieri restano solo voci. Le tue." (Caldas Brito 2004: 76). Sono queste voci, questi "rumori di persone assenti. Voci che gridano dentro"[8] a far sì che tale perdita si concretizzi drammaticamente, e in primo luogo, nella perdita della lingua.

Vi è, insomma, una domanda di discorso che viene da ciò che è stato; la memoria non può che essere nell'intreccio tra passato presente e futuro, costituisce un criterio dell'identità personale, assicura la continuità temporale della persona, è radicalmente singolare, ma non ci si ricorda da soli, i nostri ricordi sono inquadrati in racconti collettivi, essi stessi rafforzati da tutto l'universo di credenze e di riti che formano il contesto in cui si alimentano i nostri ricordi.

Perciò la memoria può trovarsi ad essere profondamente ferita attraversando così la crisi dell'identità, che attiene alla relazione con il tempo, al mantenimento del sé attraverso il tempo; nel confronto/conflitto con l'alterità, la singolarità del sé può subire minacce: a quelle di ordine simbolico che

negano riconoscimento e producono figurazione dell'identità che alimentino la paura della diversità, si possono aggiungere vere e proprie forme di violenza:

[8] Sono queste le parole iniziali del racconto "Fausta" in Caldas Brito (2004), dove la drammatica solitudine della protagonista trova la propria tragica figurazione nell'attaccamento allo scarafaggio che andava a trovarla la sera nel dormitorio, e per salvare il quale Fausta sarà disposta anche ad uccidere la suora del collegio (ivi: 79).

la questione dell'identità ruota intorno alla domanda "chi sono io?", domanda che interseca una molteplicità simultanea ed interagente di piani, quello del linguaggio, quello dell'azione, della narrazione, del dettato morale. Da qui, anche, le possibili disintegrazioni della identità soggettiva. L'essere immerse in un altrove – dove, prendendo spunto da Zambrano (1996), si può dire che avviene la metamorfosi profonda dello spazio e del tempo, che, "nelle loro risonanze interiori si fanno categorie inquietanti e stranianti, portatrici di angoscia e di silenzio, di solitudine e di estraneità" (Borgna 2001: 72) – determina

derive patologiche. Occorre perciò continuamente ricostruire il senso del proprio vivere cangiante, agli occhi degli altri ma anche agli occhi propri. Ecco allora il valore della narrazione, come quella forma prima di tutto di pensiero, e poi di oralità-scrittura, che consente di dipanare il filo del sé nel tempo ricucendo di senso anche le fratture perché non diventino incolmabili. Valentina Acava Mmaka (2002) fa dire a Farida nel monologo "Scrivere per" del suo desiderio di scrivere storie: "Scrivo per ricordare da dove vengo (...) Scrivo per le donne come me che vivono là e non sanno l'altrove (...) Scrivo per tessere la trama della memoria sfilacciata che non ci contempla. Ci castiga il non sapere chi eravamo, perché se non sai il prima, è più difficile costruire l'adesso... Scrivo per non sentirmi estranea ma semplicemente straniera (...) Scrivo...Io...Donna...".

Il bisogno di organizzare e plasmare i flussi di informazioni che riguardano noi stessi/e e le nostre relazioni interpersonali si soddisfa così con la narrazione, forma di pensiero che

inserisce in una trama agenti, azioni, oggetti ed eventi, che lega rappresentazioni, altrimenti frammentate del mondo, all'interno di esperienze unificate e percepite come vissute. Così facendo, la narrazione costruisce il senso dell'esperienza vissuta, le assegna un senso ed un valore attraverso la dimensione non della verità ma della verosimiglianza. Per questo, la narrazione come processo discorsivo trova nel linguaggio il suo fondamento, un linguaggio fatto da tutte le 'lingue' che tale singolarità ha incontrato nella propria storia di individuazione.

Attraverso il linguaggio le narrazioni individuali si aprono alle narrazioni collettive, pubbliche e/o private, che sono presenti nell'ambiente in cui il soggetto vive. Molteplicità di narrazioni, pubbliche e/o private, che si connettono ad una molteplicità degli stati del sé, molteplicità di stati della mente che l'individuo percepisce come identificanti la propria riconoscibilità, sia in senso interno che esterno.

Ma ogni narrazione personale deve tenere conto, perché le sia riconosciuta verosimiglianza, anche delle narrazioni altrui, deve 'negoziare' con l'altro/a da sé, singolo e/o gruppo, la propria sostenibilità come senso definito per l'esperienza vissuta. Ecco il luogo ove il processo di individuazione si intreccia indissolubilmente con il sentire il proprio sé attraverso la percezione dell'altro/a da sé. Le parole 'altre' possono/debbono abitare la lingua dello straniero, e dunque convivere con la lingua 'ospitante'; l'io che narra usa un'altra lingua, non nativa, non necessariamente dell'altro intersoggettivo (Derrida 2004), ma altra di un altro che spesso esplicita l'impossibilità di intersoggettività, hostis e non hospes.

Nei testi di Kenka Leković, ad esempio, singole parole o locuzioni idiomatiche proprie della sua lingua nativa fanno incursione nel racconto che sceglie di scrivere in italiano; singoli elementi lessicali della propria L1[9] .Sono parole che così facendo affermano diritto di ospitalità nella lingua dello straniero, cercano di lasciarvi la loro traccia; talvolta

semplicemente accostandosi, incontaminate, all'altra lingua, talaltra, invece, subendo leggere modifiche morfologiche al fine di divenire più 'simili' nella forma alla lingua ospitante. Maria de Lourdes Jesus, infatti, compie un'operazione linguistica di frequente adattamento, nel senso che modifica la forma linguistica originaria, ad es. "badaladas", nella realizzazione compatibile con la morfologia nominale dell'italiano, "badalade", aggiungendo subito anche il corrispondente termine della lingua ospitante "rintocchi", e similmente "as varadas" diventa

[9] "Vojvodina, terra di čerge tzigane" (Lekovic´1995: 52), "Tito, malgrado la sua fama di zagorec imborghesito" (ivi: 45), oppure lucuzioni idiomatiche "le galline crepano e le uova a Sarajevo non ci sono. Nema jaja. Ništa jaja." (ivi: 11).

"le varate, le bacchettate" (2002: 26, 44). Qui l'io narrante con la voce dell'altro (l'italiano) di fatto adotta una relazione diversa tra le lingue in gioco rispetto al proprio sé, perché le intrusioni lessicali segnano la diversità e la distanza, ma nel farlo quello stesso io narrante fa dell'italiano la lingua propria che

ospita, come direbbe Ricoeur (2004), nel proprio cuore lo straniero, e così diventa la ‘propria’ lingua per quello stesso io, risultato di contaminazioni reciproche. “Alcuni dei miei personaggi (...) parlano in portuliano, un miscuglio di portoghese e italiano”, dice Caldas Brito (2004: 15), indicando così il metissage della propria lingua/lingue: duplicità, contraddittorietà solo apparente, addensata sulla ipseità ospitato/ospitante. È “come se nella loro anima il passato echeggiasse attraverso la lingua portoghese” (ivi: 15), e ad Ana de Jesus fa dire: “Pesante e vuoto il zaino, come la mia vita adesso. Di tanta saudade, mi sinto spezzettare dentro. Se nonna estava in Italia, con certezza mi insegnaria a rammendarmi” (ivi: 40) . La lingua/e, sorta così da una molteplicità di relazioni intersoggettive, ripropone nella sua costituenza morfologica la molteplicità di corpi che l’hanno attraversata. È prendere atto dell’impossibilità sancita da Derrida: “Non si parla mai che una sola lingua (si, ma) Non si parla mai una sola lingua.”(2004: 14).

La lingua sorge da relazioni intersoggettive, entro le quali lo scambio comunicativo è originariamente segnato dalle emozioni, tramiti per dare senso ad un universo di suoni ancora non riconoscibili. Pertanto, la lingua nativa è sempre e comunque la lingua dell'altro/a con la quale la nostra mente/ corpo è riuscita a stabilire un rapporto di empatia attraverso le relazioni di attaccamento. Poi, nello sviluppo successivo, l'individuo non smette mai di affrontare una moltitudine di interlocutori, ciascuno dotato a sua volta di entità plurali: è da questa molteplicità di relazioni che si costituisce, in divenire, la lingua che noi parliamo, una sola e mai una sola, simultaneamente, perché essa è l'esito di una storia complessa di relazioni, dove gli elementi opposti di lingue/ culture in contatto, si affrontano e si oppongono gli uni agli altri: "A volte non ne posso più della gestione quotidiana di due lingue, di quel bisticcio fonetico sintattico lessicale tra due idiomi che dovrebbero convivere nella nostra testa e invece si fanno la guerra" (Fenoglio 1997: 36), ma, nello stesso tempo, quegli stessi elementi tendono

ad interpenetrarsi. Barbara Serdakowski, che parla e vive cinque diverse lingue, da un lato sottolinea come tale intreccio di lingue rende difficile tenere insieme le diverse visioni del mondo che da esse si formano, e decide così di scrivere usando simultaneamente tali lingue a seconda di come ciascuna dia migliore soddisfazione, rispetto alle altre, al suo bisogno espressivo: “Quand le savoir se lie au devenir / Quando il sapere si lega al divenire / Quand les plans di vie s'effleurent / Quando i piani di vita si sfiorano / Quand les idées creusent des tranchées dans le corps de l'indifférance/ Quando le idee scavano trincee nella corposità dell'indifferenza /Ya sabia que no se puede regresar una vez que se parte /Già sapevo che non si può tornare indietro una volta che si parte / Y por eso, hasta solo por eso, eternamente escribo /E per quello, anche solo per quello, eternamente scrivo / Tracce e penombre di grafie/ Come uve spolverate d'acquamarina / Riflesse tonde / Tra viticci di segni ed astratto fogliame / Within the fissures and creases of skin / Tra fessure e pieghe di pelle / Tam

wlasnie ja pisze / È proprio dove io scrivo” (2004).

Glissant (1998) parla di creolizzazione per indicare appunto che la cultura non è un monolite, un insieme complesso, una totalità coerente, stabile, dai contorni tangibili; nella ‘riunione brusca’ di esseri umani per lungo tempo separati, l’irruzione dei mescolamenti scuote la rappresentazione di una evoluzione unica del divenire storico e mette in luce continue biforcazioni, ove mescolamenti e meticciati perdono l’andamento di un disordine passeggero per divenire la dinamica fondamentale del vivere sociale. Contaminazioni, dunque: riconoscere non solo il diritto di asilo ma soprattutto riconoscere che la molteplicità è la nostra condizione naturale, quindi si tratta semplicemente di estendere lo sguardo e vedere che l'altro è esattamente quello che siamo anche noi; da qui passa non solo il diritto ma anche quello che può essere il fondamento della libertà.

Riferimenti bibliografici

Aglioti S., Fabbro, F. (2006), *Neuropsicologia del linguaggio*, il Mulino, Bologna.
Barbarulli, C., Brandi, L. (2004), Raccontar(si) tra lingue e culture: l'identità, il caos, una stella..., in Borghi,L., Barbarulli, C. *Figure della complessità. Genere e intercultura*, CUEC, Cagliari, pp. 103-126.

Barbarulli, C., Brandi, L. (2006), Dimore di carta all'incrocio tra lingue, in Borghi,L., Barbarulli, C. *Forme della diversità. Genere, precarietà e intercultura*, CUEC, Cagliari, pp. 39-56.

Borgna, E. (2001) *L'arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano.
Boysson-Bardies, de, B. (1996), *Comment la parole vient aux enfants*, Odile Jacob, Paris.
Braitenberg,V. (1996)*, Il gusto della lingua*, Alpha & Beta., Merano.

Brandi, L. (2003), Tra musica e linguaggio: alle origini della parola, *Quaderni del Dipartimento di Linguistica,* 13, 31-54.
Caldas Brito , de, C. (2002), Linea B, in Argento F. et al. *Parole di sabbia*, Il Grappolo, Salerno.

Caldas Brito , de, C. (2004), *Amanda Olinda Azzurra e le altre*, Oèdipus, Salerno/Milano.

Changeux, J.-P.(1983) *L'uomo neuronale*, Feltrinelli, Milano.
Changeux, J.-P. (2003), *L'uomo di verità*, Feltrinelli, Milano.

Damasio, A. (2000), *Emozioni e coscienza*, Adelphi, Roma.
De Lourdes Jesus, M. (2002), *Racordai. Vendo da un'isola di Capo Verde*, Sinnos, Roma. Derrida, J. (2004), *Il monolinguismo dell'altro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
Edelman, G., Tononi, G. (2000) *Un universo di coscienza: come la materia diventa immagine*, Einaudi, Torino.
Fabbro, F. (2004), *Neuropedagogia delle lingue*, Astrolabio, Roma.
Fenoglio, M. (1997), *Vivere altrove*, Sellerio, Palermo.
Fernald, A. (1991), Prosody in speech to children: prelinguistic and linguistic functions, *Annals of Child Development*, 8, 43-80.
Gallese, V. (2003), Neuroscienza delle relazioni sociali, in Ferretti F., *La mente degli altri,* Editori Riuniti, Roma, pp. 13-44.

Gallese, V. (2006), Intentional attunement: A neropsychological perspective on social cognition and its disruption in autism, *Brain Research*, 1079, 15-24.

Glissant, E. (1998), *Poetica del diverso*, Meltemi, Roma.
Lekovic´,K. (1995), *La strage degli anatroccoli*, Marsilio, Venezia.

Lurija, A.R. (1977) *Come lavora il cervello*, il Mulino, Bologna.
Makaping, G. (2003), Nevrì Gogol e il terzo occhio di Uagadugu, AA.VV., *Pace in parole migranti*, Nardò, Besa.

Manzan, C. (2008) *Parlo cinese e imparo l'italiano: stili di apprendimento di L2 in età scolare*, Tesi di laurea, Università di Firenze.
Meltzoff, A.N. (2002), Elements of a developmental theory of imitation, in Prinz W., Meltzoff A.N., *The imitative mind:development, evolution and brain bases*, University Press, Cambridge, pp. 19-41.

Mmaka, V. A. (2002), Io....Donna....Immigrata, *Kúmá/Teatro*, 3 (on

line)
Nespor,M., Peña, M. & Mehler, J. (2003), On the different roles of vowels and consonants in speech processing and language acquisition, *Lingue e linguaggio*, II (2), 203-230. Ochkayova , Jarmila (1997), *L'essenziale è invisibile agli occhi*, Baldini Castoldi, Milano.

Peters, A. M. (1977), Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts?, *Language*, 53, 560-573.
Peters, A. M. (1983), *Units of language acquisition*, University Press, Cambridge.
Ricoeur, P. (2003), *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano.
Ricoeur, P. (2004), *Ricordare, dimenticare, perdonare*, il Mulino, Bologna.
Rizzolatti G., Arbib M.A. (1998), Language within our grasp, *Trends in Neurosciences*, 21, 188-194.
Rizzolatti G, Buccino G. (2005), The mirror neuron system and its role in imitation and language, in Dehaene, S., Duhamel, J.-R., Hauser, M.D., Rizzolatti, G., *From monkey brain to human brain* , The MIT Press,

Cambridge, Mass, pp. 213-233.
Serdakowski, B. (2004), Scrivo, *Archivio*, I, 5 (on line El-Ghibli.org).
Studdert-Kennedy, M. (2000), Imitation and the emergence of segments, *Phonetica*, 57, 275- 283.
Tomasello, M. (2003), *Constructing a language*, Harvard University Press, Cambridge.

Trevarthen, C. (1979), Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity, in Bullowa, M., *Before speech – the beginning of interpersonal communication*, University Press, Cambridge. Trevarthen, C. (1999), Musicality ant the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication, *Musicae scientiae*, special Issue: Rythms, musical narrative, and the origins of human communication, Liege, European Society for the Cognitive Sciences of music, pp.157-213.. Trevarthen, C. (2001), Intrinsic motives for companionship in understanding: their origin, development and

significance for infant mental heath, *Infant Mental Health Journal*, 22 (1-2), 95-131.

Zambrano, M. (1996), *Verso un sapere dell'anima*, Cortina, Milano.

DALL'APPROCCIO COMUNICATIVO ALL'APPROCCIO DIALOGICO: UNA NUOVA PROSPETTIVA PER L'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Daria Coppola - Università di Pisa

La **prospettiva dialogica** è una prospettiva **complessa**, non riduzionista, non banalizzante, che tende a dare spessore alle cose, a complessificarle; essa è anche una prospettiva **relazionale**, in quanto presuppone/suggerisce l'interscambio, la relazione.

Il **dialogo** ("*dià-logos*", attraverso, mediante, il discorso, la parola) viene comunemente definito come uno scambio di parole, una particolare modalità verbale di relazione, per

la quale tuttavia la parola non è indispensabile, se ne può fare a meno, mentre non si può fare a meno dell'**altro**, dell'interlocutore.

Porre il dialogo alla base del processo di **insegnamento/apprendimento** significa creare all'interno della lezione spazi di riflessione e di corresponsabilità interlocutoria; significa privilegiare una pratica antica e sempre nuova che affonda le sue radici nella ricerca socratica di una "verità" che si costruisce assieme, sgombrando il campo dall'ignoranza, dai preconcetti, dai pregiudizi; significa riconoscere e legittimare l'interlocutore, cooperare con lui nella costruzione di significati e prospettive condivise.

L'**approccio dialogico** in glottodidattica può allora davvero trasformare il modo di intendere l'insegnamento, in quanto non tiene solo conto del livello procedurale delle metodologie e delle tecniche e di quello delle conoscenze e competenze da sviluppare, ma considera anche e preliminarmente il livello

delle relazioni, nelle quali si riflettono le diverse componenti soggettive e intersoggettive che caratterizzano gli attori dell'inter-azione glottodidattica, vale a dire gli alunni e gli insegnanti. Per questo tale approccio, come vedremo, si dimostra oggi più adeguato dell'**approccio comunicativo**, che per così tanti anni è stato la punta di diamante dell'insegnamento linguistico, alla mutata realtà delle nostre scuole, ormai plurilinguistiche e multietniche, che necessitano proprio di partire dalle relazioni, dal dialogo, per poter costruire quello spazio interlocutorio che porta alla comprensione reciproca e a una possibile intesa.

Oltre l'approccio comunicativo

L'approccio comunicativo ha, come è noto, contribuito in modo rilevante allo sviluppo del concetto di *lingua/comunicazione*. Dalla seconda metà degli anni Settanta, si è diffuso in Europa un modo innovativo di organizzare i contenuti dell'insegnamento linguistico (*sillabo*), non più per item grammaticali (come nei sillabi tradizionali),

ma per categorie di natura semantica e grammaticale (*nozioni*) e di natura pragmatica o d'uso della lingua (*funzioni*). Sul concetto di "atto linguistico" è stato modellato quello di "atto comunicativo", il quale si riferisce all'elemento pragmatico minimo della comunicazione, cioè a quello scopo minimo (presentarsi, salutare, chiedere il nome ecc.) che è stato anche chiamato, non senza ambiguità, *funzione comunicativa* (o anche *funzione pragmatica* e *intenzione comunicativa*). I *sillabi funzionali*, vere e proprie liste di atti comunicativi, hanno contribuito in modo rilevante a mettere in luce l'importanza di una lingua d'uso, piuttosto che di una lingua "in vetrina", ma sono stati soprattutto i successivi studi interdisciplinari sulla comunicazione (di matrice pragmatica, sociolinguistica, etnolinguistica, antropologica, psicologica, pedagogica ecc.) a trasformare in modo radicale l'insegnamento linguistico, determinando così il passaggio dal metodo *nozionale-funzionale* all'*approccio comunicativo*. Il primo soprattutto attento, come abbiamo

detto, agli atti comunicativi da realizzare in L2, il secondo vicino invece alla prospettiva olistica degli studi sulla comunicazione, e dunque attento sia ai molti fattori che intervengono in ogni interscambio, caratterizzandolo come *evento linguistico* (i partecipanti, con i loro scopi, le conoscenze condivise, le aspettative, i messaggi, così come sono prodotti e come vengono interpretati, le regole d'interazione e interpretazione, il canale, la situazione), sia alla competenza di un uso della L2 appropriato e funzionale al contesto (*competenza comunicativa*).

Evento linguistico e *competenza comunicativa* costituiscono dunque i due pilastri teorici dell'approccio comunicativo.

Il primo raggruppa le molte variabili dell'interscambio in otto principali le cui iniziali formano l'acronimo SPEAKING, il quale dà il nome al noto modello di Hymes (1980).

• *Situation*: indica non solo il contesto ambientale definito dalle coordinate spazio-

temporali (*setting*), ma anche la scena culturale (*scene*) dell'evento.

• *Participants:* la partecipazione all'evento comunicativo definisce i ruoli conversazionali, comunicativi e sociali dei partecipanti.
• *Ends:* riguardano gli scopi che muovono i partecipanti all'azione, quelli dichiarati, quelli impliciti, quelli effettivamente raggiunti.

• *Act sequences:* sono le sequenze di azioni, o atti comunicativi (forma e contenuto del messaggio) che i partecipanti compiono per raggiungere i propri scopi.
• *Key:* è la chiave interpretativa del messaggio, spesso inferibile dai codici non verbali.
• *Instrumentalities:* sono i canali di comunicazione; si pensi all'importanza che hanno progressivamente assunto nella nostra società il cellulare e il computer.

• *Norms:* sono le norme dell'interazione, che influiscono nella produzione e nell'interpretazione dei messaggi; esse variano considerevolmente nelle diverse

culture e possono creare problemi di comunicazione, come dimostrano gli studi di pragmatica interculturale.

• *Genres:* molti sono i tipi di testo e di discorso; si pensi alla diversità che intercorre tra una lettera, un messaggio *SMS*, una telefonata, una conferenza.

Il secondo concetto, quello di *competenza comunicativa,* include le numerose competenze richieste ai parlanti per una comunicazione efficace e appropriata all'evento linguistico: dalla c*ompetenza linguistica*, che riguarda la capacità di comprendere e produrre forme *corrette* dal punto di vista fonologico, morfosintattico e lessicale, a quella *metalinguistica*, che si riferisce alla capacità di riflettere sui fenomeni linguistici; dalla *competenza sociolinguistica*, che concerne la selezione di forme linguistiche e registri *appropriati* all'interscambio, al contesto socio- culturale nel quale esso si svolge, allo status e al ruolo dei partecipanti, alla *competenza strategica*, o capacità di usare la lingua in modo *efficace* per raggiungere gli scopi della

comunicazione; dalla *competenza testuale/ discorsiva*, relativa alla comprensione, produzione, identificazione e classificazione di testi, generi comunicativi, sequenze discorsive, alla *competenza paralinguistica*, che chiama in causa gli aspetti prosodici, cioè l'intonazione, le pause, il tono, la velocità e il volume dell'eloquio; dalla *competenza extra-linguistica*, definita in generale come capacità di servirsi in modo appropriato ed efficace dei codici non verbali che si usano assieme alla lingua o in sostituzione di essa, alle diverse competenze che ne fanno parte, e cioè la *competenza cinesica* (relativa al linguaggio mimico e gestuale), quella *prossemica* (che riguarda la gestione dello spazio tra gli interlocutori), quella *vestemica* (relativa all'uso di divise, uniformi, vestiario), quella *oggettuale* (o capacità di riconoscere e utilizzare gli oggetti quali strumenti di comunicazione); dalla *competenza culturale*, che chiama in causa la scena culturale in cui l'evento ha luogo, e dunque le norme socio-culturali, i valori, le consuetudini, i comportamenti dei partecipanti, alle *competenze transculturale*

e *interculturale*, che mettono in luce l'aspetto di variabilità culturale, la prima attraverso un approccio comparativo (confronto tra culture diverse), la seconda, come abbiamo già visto, attraverso un approccio interazionale (incontro tra culture diverse).

La competenza comunicativa che viene richiesta in ogni tipo di evento linguistico è diventata l'obiettivo prioritario di tutte le proposte glottodidattiche che si sono riconosciute nell'approccio comunicativo, anche se con sfumature diverse. A scuola ha avuto soprattutto successo una *versione debole* di tale approccio che, senza grosse cesure, si colloca in una prospettiva di continuità rispetto all'insegnamento tradizionale, affiancando attività di uso della lingua ad altre di tipo grammaticale e adottando sillabi che prevedono una parte strutturale accanto a quella funzionale; questa versione viene condivisa sia dal metodo nozionale- funzionale e dalle molte proposte glottodidattiche che a esso si ispirano, sia dal sillabo lessicale. Ma vi è anche una *versione forte* cui fanno

riferimento proposte caratterizzate da obiettivi comunicativi radicali, che si concentrano quasi esclusivamente sulla competenza d'uso, trascurando le attività di tipo formale: ad esempio, il *Task Based Syllabus*, basato essenzialmente su compiti, di tipo logico (problem solving) o comunicativo (intervista, interscambi con madrelingua), che l'insegnante negozia con la classe; il *Project Work,* che oltre a prevedere attività comunicative autentiche, impone modalità di programmazione alternative a quelle tradizionali, la *Strategic Interaction,* che organizza il sillabo in *scenari* all'interno dei quali si svolgono interscambi comunicativi che riflettono situazioni di vita reale (Coppola 2005).

Mentre nelle proposte della versione debole "si impara ad usare una lingua", in quelle della versione forte "si usa una lingua per impararla". Tale cambiamento di prospettiva fa saltare del tutto le coordinate dell'insegnamento linguistico tradizionale:

• il *curricolo* tradizionale, piuttosto rigido e lineare, frutto di scelte metodologiche di tipo

trasmissivo, suddiviso in fasi sequenziali che specificano obiettivi, metodi, contenuti e attività, viene sostituito da un *piano orientativo* negoziato con la classe, che contiene solo opzioni generali sul lavoro da svolgere *(curricolo «centrato sull'apprendente»*);

• la *programmazione* didattica iniziale viene sostituita da quella *in itinere*, che il docente può facilmente calibrare sui bisogni degli apprendenti così come emergono di momento in momento;

• al *sillabo* formale, attento al codice e agli elementi grammaticali minimi da acquisire, subentrano, in un primo momento, sillabi incentrati sugli atti comunicativi (*sillabi funzionali*) e, successivamente, *sillabi processuali* attenti ai processi e alle strategie di apprendimento, che non si preoccupano di coprire tutte le parti del programma, ma fanno attenzione solo a quello di cui l'apprendente ha bisogno o considera importante. La struttura rigida del sillabo lascia il posto a scansioni più flessibili in grado di assecondare le reali necessità della

classe: al *sillabo a priori*, tradizionalmente deputato alla determinazione e sequenziazione dei contenuti, subentra il *sillabo a posteriori* che ha un valore di bilancio riguardo al lavoro svolto e che spesso si riduce a una banca di attività proposte o scelte dagli alunni;

• al *metodo* monolitico e prescrittivo, subentrano modalità meno rigide che vogliono avere una funzione solo indicativa per l'insegnante; si assiste a una vera e propria destrutturazione del metodo che, da forma compatta e solida basata sul ruolo guida del docente, si sviluppa in forme flessibili, aperte ai bisogni dell'apprendente. Non a caso si preferisce parlare di *approccio* (che riguarda soltanto le scelte teoriche di fondo relative agli obiettivi di insegnamento) o di *proposta* (che non fa riferimento, come il metodo, a forme univoche di selezione, né avanza pretese di completezza);
• alle *tecniche* tradizionali, incentrate principalmente sulla pratica delle strutture linguistiche, si sostituiscono attività basate su compiti (*task based)*[12] che, come vedremo,

possono essere di tipo logico (soluzione di problemi matematici o statistici)[13] o comunicativo (interscambi che, come l'intervista o la *performance* teatrale, coinvolgono gli alunni in situazioni autentiche e richiedono strategie utili, oltre che al raggiungimento di scopi concreti, anche alla buona realizzazione della comunicazione: richiesta di chiarimenti, parafrasi, uso di analogie);

• l'*organizzazione del lavoro* in classe rompe col modello della lezione frontale unidirezionale, per aprirsi a possibilità molteplici che consentono un flusso circolare della comunicazione. Il lavoro di gruppo, le simulazioni, la drammatizzazione, l'implementazione di progetti, l'uso del computer, le attività di autoapprendimento impongono una diversa strutturazione, gestione e fruizione degli spazi sia dentro l'aula che fuori;

• *la scansione dei tempi* diventa più flessibile, in modo da assecondare i diversi ritmi di apprendimento degli alunni e le esigenze che emergono durante i vari tipi di

compito;
• la *verifica* non si limita ai test *fattoriali* (o *discreti*) che accertano conoscenze e abilità in modo isolato, ma utilizza soprattutto test *pragmatici* e *comunicativi* in grado di contemplare contemporaneamente più competenze, tenendo conto degli usi della lingua nei diversi contesti;
• la *valutazione* degli studenti assume un carattere essenzialmente *formativo* (non più solo *selettivo*): in ogni momento del corso il docente utilizza i risultati delle verifiche in senso promozionale, fornendo a ogni studente un *feedback* continuativo sul livello raggiunto e negoziando gli eventuali interventi integrativi e compensativi di rinforzo e recupero. Inoltre la valutazione non riguarda più solo lo studente, bensì anche l'azione didattica dell'insegnante e la programmazione del corso.

Si viene così delineando un modello di interazione didattica di tipo *socio-costruttivista* che costituisce, a nostro avviso, l'espressione più alta dell'approccio comunicativo, in quanto considera il

processo di insegnamento/apprendimento quale *attiva costruzione di saperi teorico-pratici (sapere e saper fare), di strumenti, valori e modi di essere, frutto di condivisione e di negoziazione di significati e riflesso di complesse dinamiche socio-culturali, oltre che personali*.
Questo modello viene ripreso dall'approccio dialogico, con una maggiore enfasi sugli aspetti personali, che costituisce un valore aggiunto: l'attenzione per la relazione tra gli attori di tale processo, l'insegnante e l'apprendente, considerati nella loro soggettività. Mentre dunque l'approccio comunicativo, pur considerando la centralità dell'apprendente, tiene conto degli aspetti socio-costruttivisti e procedurali della comunicazione, lasciando in ombra quelli di tipo psicologico e personale, e tende di conseguenza a sottolineare l'importanza delle metodologie e delle pratiche di uso della lingua atte a promuovere la competenza comunicativa, l'approccio dialogico considera, oltre al livello della metodologia e a quello delle competenze, anche il livello della relazione, nella quale si

riflettono le componenti soggettive e intersoggettive. Pertanto sembra non essere sufficiente che l'insegnante adotti un buon metodo di insegnamento e che sia un bravo insegnante, se non è anche capace di costruire in classe relazioni improntate al dialogo, alla cooperazione, alla reciprocità.

Verso l'approccio dialogico

Se, come abbiamo detto, i due pilastri teorici su cui si basa l'approccio comunicativo sono i concetti di competenza comunicativa ed evento linguistico, quelli posti a fondamento dell'approccio dialogico sono la nozione di *intersoggettività*, intesa quale struttura emergente del processo comunicativo, nel quale l'interlocutore trascende il proprio mondo per accogliere quello dell'altro e costruire un senso condiviso (Rommetveit 1990), e quella di *agire comunicativo*, o azione orientata alla reciproca comprensione e alla cooperazione (Habermas 1997). Di conseguenza, l'interazione didattica viene intesa quale "attiva costruzione di uno spazio comune al cui interno è possibile realizzare, negoziare un'intesa, che è frutto della

capacità dialogica e relazionale dei partecipanti" (Coppola 2008). In tale spazio di corresponsabilità interlocutoria trova, tra l'altro, un humus ideale anche la *comunicazione interculturale*, nuova frontiera delle nostre scuole (e società) multietniche, il cui presupposto è proprio il superamento di sterili monologhi etnocentrici e autoreferenziali, alla ricerca delle possibilità di arricchimento che l'*altro* può offrire se non viene vissuto come una minaccia, bensì come un'occasione preziosa per maturare un'identità culturale complessa, in grado di inglobare e integrare le diversità.

La capacità dialogica e relazionale degli interlocutori è profondamente influenzate dalla loro soggettività, dalle caratteristiche personali che li contraddistinguono; per questo un'adeguata realizzazione dell'approccio dialogico impone una considerazione preliminare delle molte, complesse componenti soggettive che riguardano sia il docente che l'apprendente. Prendiamo di seguito in esame alcune di queste componenti, partendo dai diversi stili

educativi e comunicativi del docente, che si rispecchiano nelle sue scelte didattiche a tutti i livelli, per arrivare alle molte variabili interne dell'alunno che influiscono così significativamente sul suo stile di apprendimento.

Lo stile educativo del docente

Non è questo il luogo per una disamina delle molte componenti soggettive che possono influenzare il comportamento del docente nell'interazione didattica, dalle motivazioni personali all'insieme delle sue caratteristiche psico-affettive ai tratti della personalità; ci soffermiamo solo su quelle che in modo più diretto caratterizzano il suo ruolo e che si esprimono nello *stile educativo* e nello *stile comunicativo.*

Per quanto concerne il primo, possiamo fare riferimento ai dati di una nutrita ricerca condotta sia con metodi quantitativi, che adottano la prospettiva dell'osservatore ricorrendo soprattutto a procedure statistiche, a griglie con categorie prefissate

e a tassonomie, sia con procedure di tipo qualitativo, tenendo cioè conto della prospettiva dell'attore attraverso strumenti etnografici quali l'osservazione, l'intervista, il diario, la registrazione. Sono state così rilevate caratteristiche che alcuni studiosi collocano lungo una scala alle cui estremità troviamo i due stili, già identificati negli anni Quaranta da Anderson come *stile dominante* e *stile integrativo*. Si tratta ovviamente di due caratterizzazioni estreme che delimitano un'ampia gamma di stili intermedi i quali rispecchiano, oltre ai tratti personali e ai comportamenti del docente, anche le sue convinzioni riguardo al proprio status e ruolo, al rapporto con gli alunni e al processo di insegnamento/apprendimento, condizionando di conseguenza le scelte didattiche ai diversi livelli

- della *programmazione*, che può essere predefinita o negoziata,
- delle *metodologie*, che possono prevedere tecniche e attività prevalentemente formali o comunicative,
- dei *contenuti*, trasmessi e imposti oppure

comunicati e negoziati,
• dell'*organizzazione* della classe, strutturata in modo rigido, come nella lezione frontale, o flessibile e aperta a diverse soluzioni, per assecondare il lavoro individuale e di gruppo,
• della *verifica* e della *valutazione*, incentrate sui prodotti oppure sui processi, e di tipo solo selettivo oppure anche formativo.

L'influenza che lo stile educativo può esercitare sul comportamento degli studenti è documentata anche da indagini svolte in ambito precipuamente glottodidattico: atteggiamenti rigidi, impersonali e autoritari provocano negli studenti un calo sensibile di motivazione intrinseca (interesse, curiosità, attenzione), di comunicazione spontanea, di partecipazione alla lezione, di autoregolazione nell'apprendimento delle nuove lingue, determinando altresì un aumento di dipendenza (dal docente, dai rinforzi esterni), di ansia da prestazione, di frustrazione in caso di insuccesso, di comunicazione stereotipata. Lo stile del docente si riflette ovviamente anche nella scelta dei modelli linguistico-culturali e

nell'opzione tra una didattica *normativa* dal punto di vista della variabilità linguistica e culturale, che adotta la norma dominante quale criterio esclusivo di valutazione di ogni tipo di compito, a prescindere dalla situazione (atteggiamento ipercorrettivo), e una didattica *plurinormativa*, attenta alla diversificazione linguistico-culturale e interessata allo sviluppo di una competenza d'uso della lingua nei diversi contesti.

Data l'importanza dello stile educativo, l'insegnante che sceglie di porsi in una prospettiva dialogica, dovrebbe riflettere in modo critico sui propri comportamenti e sulle scelte didattiche; gli spunti di riflessione, le domande a cui dare una risposta sono molte e dipendono ovviamente dalla sua sensibilità personale e professionale:

Considero il processo di insegnamento/ apprendimento come una mera trasmissione di contenuti o lo vedo piuttosto come una progressiva costruzione di saperi nella quale l'apprendente svolge un ruolo attivo di primo piano?
Considero/presento i contenuti disciplinari in

modo statico e predeterminato?
Quanto sono affezionato alle mie categorie mentali e alle mie idee e quanto sono disposto a modificarle?
Quanto sono affezionato alla mia programmazione e quanto disposto a cambiarla per assecondare i tempi e i modi di apprendimento degli studenti?
Cerco semplici ricette di comodo o le rifuggo? Mi sento giustificato a non compiere le scelte didattiche che ritengo migliori dai limiti oggettivi imposti dagli orari, dai programmi, dalle strutture?
Mi preoccupo di stabilire relazioni promozionali in classe?

Lo stile comunicativo del docente

Anche per quanto concerne lo *stile comunicativo*, e cioè quello relativo alle modalità adottate nell'interazione verbale in classe, possiamo riferirci ai dati di ricerche, soprattutto di ambito anglofobo, che fin dagli anni Settanta hanno indagato la struttura e le caratteristiche degli interscambi, gli usi socio-politici della comunicazione, i ruoli, i rituali, le

convenzioni comunicative, in ambito sia scolastico che accademico, riprendendo modelli tipici dell'*analisi del discorso* e dell'*analisi della conversazione*. Alcuni studi hanno tenuto soprattutto conto degli aspetti linguistico-testuali del messaggio didattico, segmentando la lezione nelle sue diverse componenti (transazioni, scambi, mosse, atti) allo scopo di analizzare in modo particolareggiato le convenzioni che regolano la distribuzione dei turni di parola, la scelta delle forme linguistiche, l'organizzazione tematica; altre indagini hanno considerato l'interazione in classe come governata da un sistema misto di alternanza dei turni che si colloca tra la conversazione naturale, il cui andamento viene determinato localmente dai partecipanti, e lo scambio in cui i turni sono totalmente predeterminati, come accade nel dibattito (Coppola 2006).

In Italia, la ricerca sulla comunicazione verbale in classe si collega a quella sull'interazione asimmetrica, assumendo spesso anche l'obiettivo pedagogico di una mitigazione dell'asimmetria: ci si preoccupa

non solo di scoprire come le modalità comunicative del docente possano influire sul comportamento dell'alunno e sui suoi risultati scolastici, ma anche di far riflettere l'insegnante sulle conseguenze delle proprie produzioni verbali e di proporre tecniche di facilitazione (Titone 1988); nella stessa prospettiva, si sollecita il passaggio da un frame interazionale rigidamente asimmetrico (tipico della lezione tradizionale e dell'interrogazione) a modalità comunicative meno rigide nelle quali il docente assume il ruolo di moderatore piuttosto che di regista (Orletti 2000); oppure si delineano le caratteristiche di una relazione educativa incentrata sul dialogo e su processi di co-costruzione delle conoscenze (Pontecorvo 2005).

Quasi del tutto concordi sembrano gli studiosi nell'assegnare il ruolo di "regia discorsiva" al docente di ogni grado di scuola, dalla materna alla superiore, e nel sottolineare altresì il carattere sostanzialmente monologico di gran parte della didattica accademica, non solo nella

lezione frontale, ma anche nelle attività seminariali. Studi precipui sulle scelte linguistiche e discorsive più ricorrenti durante la lezione, che costituisce la manifestazione più codificata del discorso didattico, mostrano uno spaccato della realtà scolastica e accademica italiana caratterizzato da interscambi rigidamente asimmetrici e prevedibili, situazioni prestabilite, ruoli stereotipati (Ciliberti, Pugliese, Anderson 2003).

Tali aspetti spesso tendono ad accentuarsi nella lezione di lingua straniera, forse anche per il fatto che in essa coincidono oggetto e strumento (veicolo) dell'insegnamento; e difatti il docente

• controlla in misura maggiore la comunicazione, non solo attraverso la distribuzione dei turni e la scelta dei temi, ma anche proponendo modelli linguistici da imitare in modo pedissequo;

• usa domande convenzionali che riguardano risposte che già conosce e il cui scopo è didattico più che comunicativo;

• tende a fare di ogni scambio verbale in lingua un oggetto potenziale di riflessione metalinguistica, attraverso commenti, glosse, valutazioni;
• fornisce subito il *feedback* valutativo (commento, correzione), all'interno di un'interazione che ricalca il modello *stimolo / risposta / rinforzo*: infatti si svolge in tre mosse -*apertura* (domanda) / *risposta* / *commento* (valutazione)- procedendo in modo lineare (nuova domanda / risposta / commento);
• tende a correggere in modo diretto ed esposto, trascurando tutte quelle forme di "riparazione" che sono tipiche della comunicazione spontanea asimmetrica tra adulti e bambini e tra parlanti nativi e non nativi.

Tuttavia molto dipende dalle scelte personali e dalla disponibilità del docente a riflettere sul proprio stile comunicativo:

Presto la dovuta attenzione alle modalità comunicative che utilizzo in classe?

Quali sono le caratteristiche prevalenti dei miei scambi verbali con gli studenti?
In quale percentuale uso forme rituali e modalità convenzionali?

Faccio un uso esclusivamente/ prevalentemente strumentale e didattico della comunicazione?
Cerco di promuovere in classe una comunicazione circolare?
So ascoltare chi mi parla?
Presto la dovuta attenzione alla comunicazione non verbale?
Cerco di favorire la comunicazione empatica? In che modo?
Cerco di mitigare l'asimmetria comunicativa? In che modo?
Utilizzo tecniche di facilitazione della comunicazione?

Le scelte didattiche

Stile educativo e stile comunicativo inevitabilmente si intrecciano nelle scelte didattiche del docente e spesso, come vedremo, le tecniche volte a favorire la

comunicazione svolgono anche una vera e propria azione di supporto all'apprendimento. Una di queste, particolarmente idonea a ridurre l'asimmetria comunicativa tra docente e apprendente, specie nei primi gradi di scuola, è il *formato didattico,* che si ispira alla comunicazione spontanea tra i bambini che non sanno parlare e i loro *caretakers* e all'insieme di strategie e azioni di supporto che questi ultimi impiegano per favorire l'apprendimento linguistico - LASS (*Language Acquisition Support System*) - (Bruner 1987).

Il formato è una microsituazione interattiva, a struttura fissa e prevedibile, con ruoli ben definiti, nella quale il docente assume un importante ruolo di facilitazione dell'apprendimento che si concretizza

• nella semplificazione dell'*input* linguistico: si parte in genere da singole parole, frammenti di enunciato, costruzioni verticali, per arrivare a frasi nucleari complete, ma si possono anche, e a nostro avviso preferibilmente, utilizzare fin da subito semplici enunciati opportunamente

contestualizzati e disambiguati con l'aiuto di gesti, movimenti, azioni;

• nella scelta di strategie e tecniche che favoriscono un contatto naturale con la nuova lingua: si rispetta un periodo di silenzio, magari chiedendo risposte attraverso l'azione, come avviene con l'*imperative drill*, o utilizzando il gioco nelle sue diverse forme, spontaneo, a schema fisso, comunicativo, di simulazione;

• nel ricorso a modalità correttive di tipo indiretto analoghe a quelle della comunicazione spontanea: si interviene in modo "leggero", si cerca di disambiguare le frasi problematiche senza interrompere la comunicazione, si stimola l'autocorrezione;
• in una continuativa azione di supporto che sostiene e accompagna l'intero processo di scoperta e apprendimento della nuova lingua.

Altre tecniche utili a facilitare la comunicazione sono quelle riprese dal *counseling* non direttivo basato sulla persona (Rogers 1997). Finalizzate a promuovere

una comunicazione empatica, come quella tra *counselor* (terapeuta) e *client* (paziente), tali tecniche svolgono in ambito didattico una vera e propria azione maieutica, mettendo gli studenti nelle condizioni di "imparare a imparare" e rimuovendo ostacoli di tipo cognitivo, emotivo e affettivo. Strumento privilegiato è l*'ascolto attivo*, attento e partecipe, basato non solo su quanto l'altro dice, ma anche su come e perché lo dice, con attenzione quindi anche alla comunicazione non verbale e alle componenti implicite del messaggio. L'ascolto è considerato il presupposto della comunicazione, in quanto, se non vi è disponibilità ad ascoltare l'interlocutore, l'interscambio diventa una sterile contrapposizione narcisistica o una pericolosa *escalation* simmetrica (Watzlawick 1971). Durante l'ascolto, si cerca di attivare processi di autoconsapevolezza, utilizzando la *tecnica della riformulazione*, che consiste nel ri- formulare il messaggio dell'interlocutore attingendo alle sue stesse parole; di tale tecnica esistono diverse forme, dalla semplice reiterazione del contenuto

manifesto del messaggio alla delucidazione, che mira a facilitarne la comprensione (*Se ho ben capito vuoi dire...*; *Non so se è questo che intendi*), al tentativo di esplicitare sentimenti, emozioni, credenze, stati d'animo (*Ciò che provi in questo momento è forse questo*; *Mi sembra che tu desideri...*; *Cosa significa per te...?*). In ambito glottodidattico, le tecniche di *counseling* possono essere utilizzate non solo per disambiguare enunciati difettosi o per chiarire il contenuto dei messaggi, ma anche per rendere l'apprendente consapevole dei propri bisogni e, nel momento della verifica, per creare un clima non ansiogeno nel quale la correzione degli errori può assumere la forma di "riparazione" spontanea e di autocorrezione.

Altrettanto idonee alla costruzione di relazioni promozionali, attraverso lo sviluppo del Sé, sono le molte, diverse tecniche narrative, soprattutto quelle che stimolano l'auto- narrazione. Attraverso tecniche autobiografiche (diario, portfolio, racconto di eventi personali emblematici), il docente può aiutare l'apprendente a rinforzare la propria

identità. Come sottolinea Bruner (2002:71), “parlare di noi a noi stessi e agli altri equivale a costruire un racconto su chi e che cosa noi siamo”; e non dimentichiamo che spesso gli alunni con difficoltà di apprendimento o con problemi di comportamento anche gravi (si pensi al diffuso fenomeno del bullismo) sono persone incapaci di raccontare la propria storia, di riconoscersi in un’identità narrativa, di entrare in una relazione di tipo narrativo con l’altro.

Gli stili di apprendimento

Se focalizziamo ora l’attenzione sull’apprendente, rileviamo anche in questo caso numerose variabili esterne e interne che incidono sul processo di insegnamento/ apprendimento. Limitandoci qui solo a quelle interne, possiamo menzionare i *bisogni*, la *motivazione* e le *variabili psico- affettive* che definiscono lo *stile di apprendimento*, vale a dire la tendenza individuale a preferire un certo modo di apprendere e di studiare.
Per quanto concerne i *bisogni*, l’insegnante dovrebbe considerare non solo quelli

linguistico-comunicativi, ma anche quelli di carattere psico-affettivo, la cui influenza è documentata da un'ampia ricerca; un'attenta analisi dei bisogni attraverso strumenti sia di tipo quantitativo che qualitativo (il questionario, l'intervista, l'osservazione) diventa preliminare a ogni azione didattica efficace e centrata sull'apprendente.
Altrettanto importante è la *motivazione*, come dimostrano i numerosi studi che ne spiegano i meccanismi di attivazione e le strategie di mantenimento (De Beni, Moè 2000): non soltanto quella *estrinseca*, basata su rinforzi e ricompense esterne, come il voto o il giudizio, ma soprattutto quella *intrinseca*, che nasce dall'interesse, dal desiderio di imparare, dal bisogno di autorealizzarsi e di cooperare con gli altri.
Un discorso più approfondito richiedono in questa sede i *fattori cognitivi, affettivi e comportamentali* che definiscono lo *stile di apprendimento*, e cioè:

- lo stile cognitivo
- le strategie

- le variabili motivazionali, emotive e affettive
- i canali di apprendimento
- l'attitudine
- le intelligenze
  Lo *stile cognitivo* riguarda la propensione, abbastanza stabile nel tempo, ad adottare prevalentemente determinate modalità di percezione ed elaborazione dell'informazione. Vi sono numerose tassonomie, spesso molto simili tra loro, nelle quali si tiene anche conto dell'incidenza delle due diverse modalità emisferiche, quella destra, olistica e sintetica, e quella sinistra, seriale e analitica (Cadamuro 2004).

Tra le *strategie*, o operazioni messe in atto dall'apprendente per facilitare, ottimizzare e velocizzare l'apprendimento, vi sono s*trategie cognitive* e *metacognitive, strategie motivazionali, sociali* e *affettive.* Le prime due riguardano l'elaborazione delle informazioni; in particolare quelle cognitive

operano direttamente sui contenuti da apprendere e hanno una portata locale, in riferimento ai compiti di apprendimento (ad esempio, l'utilizzare indizi linguistici ed extralinguistici per ipotizzare i possibili significati di un testo); quelle metacognitive hanno invece una portata più generale, in quanto controllano le operazioni complessive di gestione del proprio apprendimento (ad esempio, lo stabilire obiettivi di apprendimento a breve, medio e lungo termine) (Cantoia, Carrubba, Colombo 2004). Le strategie motivazionali si riferiscono sia alla fase di attivazione della motivazione sia a quella di persistenza nel compito: così, all'inizio di un'attività, può essere utile utilizzare immagini sfocate per stimolare la curiosità degli alunni, ma si richiedono successivamente altre strategie per mantenere nel tempo la loro attenzione e per controllare i fattori di distrazione. Le strategie sociali e quelle affettive riguardano infine la gestione del rapporto con se stessi e con gli altri nell'ambito dell'apprendimento: una strategia sociale è ad esempio la richiesta di aiuto in caso di difficoltà

comunicative, mentre sono di tipo affettivo le strategie utilizzate per ridurre l'ansia e lo stress durante un compito (Mariani, Pozzo 2002).

Ma vi sono altre *variabili motivazionali, emotive e affettive* che contribuiscono a caratterizzare lo stile di apprendimento. Oltre all'influenza di alcuni tratti della personalità, come l'*introversione* e l'*estroversione*, che sembrano condizionare anche il modo in cui si apprendono le lingue - gli introversi preferiscono attività scritte e di tipo grammaticale, gli estroversi riescono meglio nella comunicazione - vi è quella rilevante delle *emozioni*, la cui incidenza sull'attenzione, la memoria e il ragionamento è attestata da studi e sperimentazioni (Battacchi 2004); nonostante vi siano diversi modelli emozionali, si fa generalmente riferimento, per comodità, alle quattro emozioni primarie, *paura*, *rabbia*, *tristezza*, *felicità* (Anolli 2002). Un'altra importante variabile è l'*ansia*, considerata una delle principali cause di risultati scolastici negativi, in quanto, oltre certi livelli, agisce da

elemento di disturbo e distrazione. Tra le attività ansiogene, ricordiamo quelle che impongono allo studente di esibirsi e di essere giudicato dagli altri, la correzione degli errori, che, specie se avviene in pubblico, può creare “problemi di faccia”, le attività di verifica finalizzate alla valutazione selettiva, specie quando questa viene espressa attraverso giudizi che possono scalfire l’immagine che lo studente ha di sé. In questo caso, viene anche coinvolta l’*autostima*, che riguarda il modo in cui ciascuno si percepisce e si valuta e che influisce sullo *stile attribuzionale*, così importante nella gestione del successo e del fallimento scolastico (Braken 1993).

Anche i *canali di apprendimento*, cioè il diverso modo di elaborare le informazioni attraverso il proprio sistema sensoriale (vista, udito, olfatto, gusto, sensazioni corporee), influiscono sullo stile dell’apprendente (Dilts *et al.* 1982). Oggi si parla soprattutto di tre canali, *visual*, *auditory* e *kinaesthetic*, che identificano altrettanti stili e che sono alla base del *multi-sensory teaching approach*,

un metodo che utilizza in classe un'ampia gamma di stimoli, tecniche e compiti per andare incontro alle diverse esigenze (si pensi alle difficoltà che può incontrare l'alunno che utilizza prevalentemente il canale visivo in una lezione di lingua basata essenzialmente o esclusivamente su attività orali).

L'*attitudine* riguarda alcune differenze soggettive che sono state correlate con l'intelligenza, sulla base di evidenti analogie nei test dell'una e dell'altra; oggi i test non vengono più impiegati con obiettivi predittivi, bensì a scopi promozionali, per differenziare la proposta didattica. Per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue, ad esempio, può essere utile sapere quali alunni hanno un'attitudine verso l'analisi linguistica (scoperta di relazioni grammaticali, induzioni di regole), quali verso la memorizzazione automatica di strutture (ad esempio di *routines*), quali preferiscono attività focalizzate sulla forma, quali rendono meglio in compiti di tipo comunicativo.
Per quanto concerne infine l'*intelligenza*,

oggi si considera superato il tradizionale modello unitario a favore di modelli multifattoriali.

L'intuizione fortunata di Gardner (1987) sta proprio nell'aver parlato di intelligenza al plurale, più che nell'averne fissato il numero: oltre a quelle *linguistica* e *logica*, i due tipi di intelligenza *personale* (*intrapersonale* e *interpersonale*), le intelligenze *cinestetica*, *musicale*, *spaziale* e, più di recente, anche quella *naturalistica* e *spirituale*; ma ovviamente se ne possono aggiungere altre.

Le molte componenti soggettive che definiscono i diversi stili del docente e quelli dell'apprendente influiscono in modo determinante sul processo insegnamento/ apprendimento, dandogli quell'impronta complessa e relazionale che è tipica della prospettiva dialogica; di qui l'opportunità di tenerne conto sia nelle scelte didattiche sia nella costruzione di relazioni promozionali.

Riferimenti bibliografici

Anolli L. (2002), *Le emozioni*, Edizioni Unicopli, Milano.

Battacchi M.W. (2004), *Lo sviluppo emotivo*, Laterza, Roma-Bari.

Braken B.A. (1993), *TMA. Test di valutazione dell'autostima*, Erickson, Trento.

Bruner J. (1987), *Il linguaggio del bambino*, Armando, Roma.

Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari.

Cadamuro A. (2004), *Stili cognitivi e stili di apprendimento,* Carocci, Roma.

Cantoia M., Carrubba L., Colombo B. (2004),

Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive, Carocci, Roma

Ciliberti, A., Pugliese, R., Anderson, L. (2003), *Le lingue in classe*. *Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma.

Coppola D. (2005) (cura di), *Percorsi di formazione dell'insegnante di lingue*, CLUEB, Bologna.

Coppola D. (2006), *Dal formato didattico allo scenario. Interagire e comunicare in lingue e culture altre*, Edizioni ETS, Pisa.

Coppola D. (2008), *Parlare, comprendersi interagire. Glottodidattica e formazione interculturale,* Felici Editore, Pisa.

Dilts R., Grinder J., Bandler R., Bandler L.C., DeLozier J. (1982), *Programmazione neurolinguistica. Lo studio della struttura dell'esperienza soggettiva*, Astrolabio, Roma.

De Beni R., Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.

Gardner, H. (1987), *Formae mentis*.

Saggio sulla pluralità della intelligenza,

Feltrinelli, Milano.

Habermas J. (1997), *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna.

Hymes D. (1980), *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico* (1974), Zanichelli, Bologna.

Mariani L., Pozzo G. (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico.*

Imparare a imparare, insegnare a imparare, RCS-La Nuova Italia, Milano-Firenze.

Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.

Pontecorvo C. (2005) (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Carocci , Roma.

Rogers C.R. (1997), *La terapia centrata sul cliente* (1951), La Nuova Italia, Firenze 1997.

Rommetveit R. (1990), *On axiomatic features of a dialogical approach to language and mind*, in I. Markova, K. Foppa (eds.), *The dynamics of dialogue*, Harvester Wheatsheaf, New York.

Titone R. (1988), *Il linguaggio nell'interazione in classe. Teorie e modelli di analisi*, Bulzoni, Roma.

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.

UN PERCORSO DI LAVORO IN EUROPA

Gaia Pieraccioli – docente all'Istituto Comprensivo "Mazzoni", Prato

Sono un'insegnante di scuola primaria e insegno alla Fabrizio De Andrè di Prato. L'anno scorso, vista la mia abilitazione da Concorso per la lingua inglese ho iniziato ad insegnare questa materia in una terza elementare, al posto della specialista di lingua. Le problematiche in cui mi sono imbattuta da subito sono state: il bisogno di approfondire la conoscenza e la pratica della lingua, problematiche metodologiche e interrogativi sul miglioramento della didattica.

Sentivo quindi il bisogno di un momento formativo e ho pensato di guardare all'Europa alla ricerca di un confronto con buone pratiche e possibilmente metodologie didattiche che dessero risultati positivi. Ho avuto la possibilità di una borsa di studio per la formazione permanente all'interno del programma Comenius. A luglio sono stata due settimane a Dublino al corso "*Talking to People – Dublin. A Course of English as a Foreign language*".

Il corso è stata un'esperienza positiva al di là di ogni aspettativa. Conoscere insegnanti provenienti da 13 paesi europei e poter comunicare, confrontarsi e lavorare con loro mi ha riempito di entusiasmo. Ho immediatamente pensato che se una simile esperienza era piaciuta a me, avrebbe sicuramente interessato i miei studenti che in quanto ad entusiasmo mi battono sempre. Tornata a scuola a settembre, forte anche di una collega che aveva fatto la stessa esperienza in Francia, abbiamo cominciato a pensare a come continuare questo rapporto con l'Europa coinvolgendo tutto l'Istituto. Abbiamo scelto due possibilità: e- Twinning e Comenius. Il primo programma è la possibilità, come dice il nome stesso, di gemellarsi con una scuola in Europa e di coinvolgere gli studenti in un progetto tramite e-mail e piattaforma fornita dall'Agenzia Europea. Questo programma è a costo zero ed è facile pensare di introdurlo nel lavoro curricolare per favorire la motivazione rispetto alla lingua straniera e all'utilizzo del computer e delle TIC. La possibilità attraverso l'utilizzo dell'inglese e del

computer di poter dialogare e crearsi amici in nazioni straniere è sicuramente una motivazione fortissima. I bambini possono così sperimentare la forza comunicativa di una lingua straniera che diventa di fatto la chiave di apertura di un nuovo mondo e non semplicemente una disciplina scolastica da imparare. L'altro progetto, più ambizioso, è invece quello di promuovere un Partenariato Multilaterale Comenius per il 2009/2011 in modo da coinvolgere tutto l'Istituto in un virtuoso scambio di esperienze con paesi europei.

A settembre, grazie anche al pieno appoggio della Preside, abbiamo presentato i progetti al Collegio Docenti e il Collegio ha votato per la prima volta nel nostro Istituto la creazione di un'Area Lingue Straniere e la conseguente Funzione Obiettivo e commissione per poter lavorare su questi due progetti, oltre a quanto nel nostro Istituto era già in vigore da anni. Il progetto più ambizioso è sicuramente il Partenariato Multilaterale che implica un grosso impegno da parte di tutta la scuola. Anche per iniziare a costruire il partenariato

l’esperienza di formazione all’estero è stata essenziale, infatti già a Dublino avevamo fatto un incontro fra insegnanti interessati a costruire un progetto insieme. In realtà ero venuta via dall’Irlanda con il nome di un possibile coordinatore per un progetto futuro: una insegnante spagnola di una scuola materna ed elementare entusiasta quanto me dell’esperienza irlandese. Ci siamo lasciate a luglio con la promessa di risentirci a settembre.

Anche in questo senso la possibilità di conoscersi e lavorare insieme è stata essenziale: imbarcarsi in un progetto europeo implica dare fiducia ai futuri partners. Conoscere e aver già lavorato con il proprio coordinatore rende possibile portare avanti il progetto con una grande tranquillità.

A questo punto, grazie ad un fitto scambio di e- mail e ad una reale collaborazione siamo riusciti a trovare una serie di partners, alcuni tramite i rapporti stretti a Dublino, altri tramite la piattaforma e-Twinning. Infatti visto il grande successo dell’iniziativa e-twinning,

l’input iniziale dell’agenzia europea si sta trasformando, seguendo gli interessi e l’utilizzo reale degli insegnanti.

Oltre alla possibilità di realizzare gemellaggi elettronici, l’idea è quella di mettere in contatto tutti coloro che abbiano interesse a realizzare progetti europei in campo educativo : eTwinning intende diventare una Virtual learning community, secondo la storica definizione di Wenger, ossia una “comunità di pratica virtuale dove gruppi di persone che condividono un tema, un set di problemi o la passione per un argomento approfondiscono le loro conoscenze e competenze rispetto a questi temi interagendo sulla base di una pratica continuativa”.

Alla fine di questo intenso lavoro di contatto e ricerca siamo arrivati ad avere una serie di potenziali partners, fra quelli eligibili per il Comenius, tanto da

poter prefigurare un futuro progetto senza dover partecipare a Seminari di contatto. Le nazioni coinvolte sono ad oggi: Italia,

Spagna, Romania, Danimarca, Turchia, Repubblica Ceca e abbiamo organizzato una visita preparatoria in Spagna per conoscerci ed elaborare insieme un programma di partenariato.

Lo scopo della Visita Preparatoria è:

definire le finalità, gli obiettivi e la metodologia del futuro partenariato;

definire i ruoli, le responsabilità e i com-piti dei singoli partner;

redigere il programma biennale di lavoro del futuro partenariato, incluse le modalità di monitoraggio, valutazione e disseminazione;

compilare il modulo di candidatura comune Per accedere al finanziamento dell'Agenzia Nazionale è necessario compilare il modulo di candidatura della propria Agenzia Nazionale e inviarlo almeno sei settimane prima dell'effettuazione della visita tenendo presente che:

Verrà finanziata la partecipazione di una sola persona per istituto;

Verrà finanziata soltanto una visita per

Istituto Scolastico

La visita preparatoria deve aver luogo prima della presentazione della candidatura per un partenariato;

- Avrà priorità l'istituzione che non ha mai ricevuto un finanziamento per un partenariato Comenius
  Durante la visita preparatoria dovremo stendere il progetto, infatti la vaga voce "compilazione del modulo di candidatura comune" implica che si riesca ad elaborare un progetto molto dettagliato per il biennio di durata del partenariato, definendo il tipo di lavoro per ogni partner, la tempistica dei lavori, i risultati attesi, ecc.
  Elenco solo i principali punti del lavoro che dovremo svolgere in modo che risulti chiaro che l'elaborazione del programma di partenariato da raggiungere, almeno per le

linee di massima, durante la visita preparatoria è piuttosto impegnativa:

- sintesi
  contesto e motivazioni 5.3 obiettivi del partenariato

- distribuzione dei compiti all'interno del partenariato
  cooperazione e comunicazione
  valore aggiunto europeo
- rilevanza per gli obiettivi del sottoprogramma
  valutazione
  coinvolgimento attivo
- integrazione nelle attività di apprendimento e/o altre attività in corso 5.12
  disseminazione e utilizzazione dei risultati
  aree tematiche
  ambiti educativi

Una attenzione particolare per la creazione del programma di partenariato deve essere data alle "Call Proposal" che la comunità Europea indica ogni anno. Nell'invito a

presentare proposte per il 2009, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale dell'8.10.2008, vengono infatti elencate le priorità che l'Europa indica per un nuovo anno di apprendimento permanente. Nell'invito del 2009 non ci sono grandi differenze rispetto alle priorità del 2008, nello specifico i temi a cui dare particolare attenzione sono i seguenti:

1. Migliorare la motivazione ad apprendere e migliorare le capacità di imparare ad imparare

2. Elaborazione di una serie di approcci all'insegnamento e all'apprendimento per favorire le competenze chiave "trasversali" (competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito d'iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale)

3. Gestione scolastica

4. Apprendimento delle lingue e diversità linguistica

5. Miglioramento delle competenze in materia
   di lettura e scrittura

6. Contenuti e servizi educativi digitali

Il Progetto dovrà tener conto delle priorità indicate se vuole avere maggiori possibilità di essere accolto e finanziato. Infatti se all'inizio dei finanziamenti della Commissione Europea molti fondi rimanevano non utilizzati, per il 2008, vista la massiccia partecipazione al programma, molti progetti sono stati rifiutati dalla Commissione di valutazione.

Questo è il lavoro svolto fino ad ora, per la prima settimana di dicembre ci aspetta l'incontro in Spagna per definire il progetto: il partenariato è un work in progress.

Il nostro intervento, compreso quello della collega che mi ha preceduto, vuole essere il

racconto di un percorso che ci sentiamo di consigliare a chiunque. Partire da un momento di formazione personale risulta estremamente utile e motivante, anche perché vista la mole di lavoro che porta all'elaborazione di un partenariato, che rischia sempre e comunque di non essere finanziato, l'aspetto della motivazione e dell'entusiasmo personale è estremamente importante.

La dimensione europea, per qualsiasi docente e studente può solo costituire una ricchezza. L'aspetto secondo noi interessante, che stiamo cercando di partecipare al nostro istituto, è che il programma non riguarda solo l'ambito linguistico ma tutte le discipline. Infatti se un minimo di conoscenza della lingua è indispensabile per la mobilità, non è così indispensabile per lavorare in classe in una dimensione di confronto europea. Con l'aiuto degli insegnanti di lingua che supportano la possibilità dello scambio, qualsiasi docente può lavorare nel suo ambito o sulla sua disciplina pensando il suo lavoro in rapporto

con lo stesso lavoro in un altro paese partner. Ci sono esempi di buone pratiche relativi a lavori sulla matematica, sulle scienze, sull'arte che non necessitano di specifiche conoscenze linguistiche e che non stravolgono la didattica curricolare, ma hanno come valore aggiunto la possibilità di un dialogo veramente interculturale. Questo ci sembra l'aspetto realmente interessante del Partenariato Multilaterale e per questo stiamo lavorando.

Le prossime scadenze sono la presentazione del programma dettagliato entro il 27 febbraio 2008 e nel caso la comunicazione di approvazione del medesimo ad agosto 2008. Speriamo quindi a settembre di avere una bella sorpresa!

DIBATTITO - 1

Ettore Nespoli

Un saluto, prima di tutto, come membro della presidenza dell'ARCI Prato, anche per offrire

la nostra collaborazione mettendo a disposizione di questo interessante consesso così ricco di idee e di proposte un patrimonio di 80 strutture e di 20.000 soci. E poi, visto che il tema Europa ha un grande spazio nel vostro convegno, per invitarvi, venerdì 24 ottobre alla circoscrizione centro alle ore 9:00, a un incontro interessantissimo con il movimento federalista europeo per parlare specificatamente della figura del grande europeista che fu Altiero Spinelli.

Claudio Balducci

Per favorire il dibattito vorrei rivolgere una domanda, forse un po' provocatoria a Daria. Personalmente ho sempre avuto molti dubbi sul metodo comunicativo che piano piano si è imposto in modo sempre più totalizzante, introducendo nella teoria dell'insegnamento-apprendimento oltre all'obiettivo dell'apprendimento linguistico, anche quello extra-linguistico (pragmatica, prossemica, gestualità che si agganciano all'uso di materiali cosiddetti autentici e agli elementi culturali specifici della lingua di

apprendimento). Non so se qualcuno riesce davvero a coprire nel suo insegnamento questa ampia gamma di obiettivi o se ciò viene in pratica sperimentato solo per qualche aspetto marginale e frammentario. Porselo come obiettivo effettivo e sistematico diventerebbe un compito immenso, difficile. E, in qualche modo, anche qualcosa di improprio. Ci sono delle cose che fanno parte della spontaneità dell'essere umano la cui formalizzazione può esser nociva. L'atto linguistico è un atto della volontà, io parlo perché voglio parlare, perché voglio qualcosa. Se per agire intendo studiare l'atto di volontà, analizzarlo prima di riprodurlo, in qualche modo lo uccido. Se poi voglio sostituire a me stesso, alla mia storia, a ciò che sono e che sono diventato una aderenza a modalità linguistiche ed extra-linguistiche che fanno parte di chi non ha avuto la mia storia, l'espressione della mia volontà rischia di diventare una simulazione, una costruzione e non una vera espressione.

La mia volontà si serve di strumenti, ma gli strumenti non sono la volontà. La lingua è

uno strumento il cui fine è comunicare la volontà e le realizzazione di tale comunicazione all'interno stesso del corpus di parlanti di una determinata lingua madre è assai variegato. Inoltre lo statuto di straniero è accettato, ricono-scibile e rispondente alla realtà delle cose. Imparare una lingua non può voler dire simulare una storia e una condizione diversa. Essa può venire fuori nella pratica del vivere quotidiano come dato spontaneo ma non perseguendolo formalmente.

Esiste un rapporto formale-informale che bisognerebbe rispettare dandosi dei limiti negli obiettivi di insegnamento.

La domanda. In realtà la mia è una critica alla totalizzazione del metodo comunicativo, ponendo la critica sotto forma di domanda verrebbe fuori qualcosa del genere: è davvero utile porre come compito formalizzante ciò che è per natura informale?

Daria Coppola

Non si tratta tanto di formalizzare l'extra linguistico, ma di accoglierlo nella sua naturalità. Il ***project work***, per esempio comporta tutta una serie di tecniche (intervista, film, contatti la con lingua madre) che coinvolge aspetti pragmatici che però vengono fuori nella loro naturalità. Si entra nella naturalità, portando in evidenza tutti quegli aspetti prossemici, cinesici, vestemici che sono sempre più parte importante della nostra vita. Quando abbiamo avuto dei contatti con persone di culture diverse, gli studenti universitari, si sono resi conto di quanto sia importante lo spazio per interlocutori diversi. Una persona araba per esempio reagisce allontanandosi quando noi ci avviciniamo e il nostro avvicinarci rischia di renderli incerti. Verificare queste differenze nella pratica dell'insegnamento-apprendimento ci ha permesso di chiarire anche con gli stranieri che nella stessa Europa ci sono queste differenze, nel salutare e abbracciare, nel baciare: ed è bene rendersi conto che a qualcuno alcune pratiche faranno piacere ad altri no. Portare questa contaminazione nella pratica didattica

è molto importante, fa aprire il quadro categoriale, non solo al livello linguistico.

Luciana Brandi

Anch'io vorrei riportare dei dati dell'esperienza: anni fa proprio negli aspetti extra- linguistici, cinesici studiati in parlanti italiano L2 dove la lingua di origine era lo svedese, il giapponese, il tedesco, si vedeva che gli spazi erano importanti altrimenti la conversazione non partiva nemmeno.
Gli svedesi fanno gesti che noi non faremmo, la gestualità italiana è diversa: dopo sette, otto anni di pratica si assiste a una contaminazione che è molto bella: non troviamo più il gesto di origine e neanche abbiamo il gesto di arrivo, si forma una interlingua cinesica. Sono cose comunque che contribuiscono a rendere la comprensibilità maggiore o minore.

Stefania Zampiga

Vorrei ringraziare per i diversi stimoli che ci ha dato Luciana. Ci ha dato un esempio di

lezione interculturale per introdurci ad aspetti della psicolinguistica, come il ruolo di ritmo e melodia nell'apprendimento di una nuova lingua. Ci ha mostrato che sono necessari altri soggetti, non solo bianchi, europei, maschi, cristiani, per capire alcuni nuovi concetti. L'intercultura è necessaria non solo per aprirsi agli altri ma per sviluppare la comprensione di sé stessi; i brani delle autrici straniere che ha citato e che scrivono in italiano, hanno ampliato la nostra comprensione di concetti che riguardano l'apprendimento della nostra lingua. Da Daria ho ricevuto altri spunti; ora chiederei a Luciana di farci riflettere sul rischio di intendere l'identità come qualcosa di fisso.

Luciana Brandi

Parlare di identità non è la cosa forse più giusta, forse è meglio parlare di 'individuazione', 'formazione'. La lingua, non tanto come grammatica, ma come quel sistema che mi consente l'espressione in modo sempre più articolato e complesso, mi

consente di dare espressione alla relazione interno-esterno.

Che significa una identità plurilingue?

Per la mia riflessione devo molto ai bambini autistici, con casi in cui è difficile veder sorgere il linguaggio nelle forme semplici e dove c'è una fase in cui non esiste la parola. Si nota qui che tutta una serie di reazioni che possono essere di angoscia, autoaggressive, aggressive, reazioni che vengono progressivamente a ridursi quando il bambino - se la risposta è positiva - scopre quel suono, comincia a riconoscerlo per una via particolare. Quando Giacomo (nome di fantasia) intuisce questa possibilità comincia a girare per la casa e a chiedere: "*E quello? e quello? e quello?*". Passa delle ore iniziando un percorso di multimodalità, impara a leggere. Sulla lavagnetta il padre e la madre scrivono, affinché sia ancora più chiaro, il nome dell'oggetto. Con i suoi comportamenti Giacomo mi ha reso chiaro il ruolo della lingua come mezzo di nominazione, di conoscenza: conoscere è nominare. Fintantoché Giacomo non aveva il

nome si sente perduto, nel momento in cui nomina controlla la cosa e perde l'angoscia che deriva dal non sapere, dal non conoscere. Per Giacomo è stata una cosa enorme, sicuramente. La lingua permette di conoscere, concettualizzare. Tutto questo avviene perché siamo soggetti sociali. la mia lingua è quello che io sono ma non lo decido io nel mio isolamento. In questo senso è un processo collettivo. L'accoglienza che tu mi dai diventa un movimento di cui tengo conto per progettare il mio futuro e quindi ci sei anche tu in quello che faccio successivamente. È un processo continuo in cui lo scambio linguistico è anche il non detto, il silenzio. Attraverso l'elaborazione socializzante nel mio cervello restano impresse delle tracce che sono il mondo esterno dentro di me: è questo il processo della mia individuazione. Uno stesso evento non si ricorda mai nello stesso modo proprio perché io cambio con il cambiare della mia socializzazione.

Paola Puppo

Riallacciandomi all’intervento di Luciana Brandi che ha messo in luce i rapporti fra la lingua e la formazione dell'identità soggettiva, riprendo l’affermazione che il linguaggio ha un potere enorme di organizzazione cognitiva perché influenza il modo in cui il cervello percepisce ed elabora le informazioni anche emotivamente. La lingua sorge da relazioni intersoggettive dove lo scambio iniziale è segnato dalle emozioni. La lingua diventa veicolo di situazioni psicologiche e questo assunto è ampiamente documentato dal libro autobiografico *La lingua salvata* di Elias Canetti, ebreo sefardita che nasce da una famiglia spagnola, in Bulgaria in una piccola città sul Danubio, Rustschuk, dove vivevano persone di origine diversissima: “*in un* solo giorno si potevano sentire sette o otto lingue. Oltre ai bulgari, che spesso venivano dalla campagna, c’erano molti turchi, che abitavano in un quartiere tutto per loro, che confinava col quartiere degli ‘spagnoli’, dove stavamo noi. C’erano greci, albanesi, armeni, zingari. Dalla riva opposta del fiume venivano i rumeni, e la mia balia, di cui però

non mi ricordo, era una rumena. C’era anche qualche russo, ma erano casi isolati. I genitori di Elias avevano studiato a Vienna ed erano soliti parlare in tedesco quando non volevano far udire i loro discorsi al figlioletto di 5 anni: Con noi bambini, come coi parenti e con gli amici, parlavano spagnolo, che era poi la nostra vera lingua quotidiana... Le ragazzine che lavoravano in casa parlavano soltanto bulgaro ed è probabile che questa lingua io l’abbia imparata soprattutto con loro. Ma poiché non frequentai mai una scuola bulgara e lasciai Rustschuk quando avevo solo sei anni, il bulgaro l’ho ben presto completamente dimenticato. Tutti gli eventi di quei primi anni si svolsero dunque in spagnolo o in bulgaro. In seguito mi si sono in gran parte tradotti in tedesco. Solo eventi particolarmente drammatici, delitti e morti per intenderci, nonché i più grandi spaventi della mia infanzia, mi sono rimasti impressi nella loro fraseologia spagnola, ma in modo estremamente preciso e indistruttibile. Tutto il resto, vale a dire il più, e specialmente tutto ciò che era bulgaro, come appunto le favole, me le porto in testa in tedesco.

In che modo precisamente ciò sia avvenuto, non saprei dire. Non so a che punto e in quale occasione questo o quest'altro si sia automaticamente tradotto nella mia mente". Più avanti, parlando del rapporto stretto tra il padre e la madre, riferisce che "*tra loro usavano una lingua speciale che io non capivo, parlavano tedesco, la lingua dei loro felici anni di studio a Vienna [...]. Avevo dunque i miei buoni motivi per sentirmi escluso quando i miei genitori cominciavano quei discorsi. Quando parlavano così si facevano molto allegri e vivaci e io collegavo questa trasformazione, che percepivo con grande acutezza, al suono della lingua tedesca. Stavo ad ascoltarli con la massima concentrazione e poi domandavo il significato di questo e quello. Loro ridevano e dicevano che era troppo presto, quelle cose le avrei capite solo più avanti. Era già tanto che mi concedessero la parola 'Wien'. Io pensavo che discorressero di cose meravigliose, che si potevano dire soltanto in quella lingua. Quando alla fine smettevo di mendicare invano una spiegazione, me ne scappavo via infuriato, andavo in un'altra*

stanza che si usava raramente, e lì, cercando di riprodurre esattamente il tono della voce, ripetevo fra me e me le frasi appena ascoltate, e le pronunciavo come formule magiche, esercitandomi più e più volte".

L'importanza della lingua riveste per l'autore un valore fondamentale arrivando a costituire un mezzo di salvezza da un eventuale assassinio: "*Delle lingue si discuteva spesso, solo nella nostra città si parlavano sette o otto lingue diverse e tutti capivano qualcosa di ciascuna; soltanto le ragazzine che venivano dai villaggi non sapevano che il bulgaro e per questo erano considerate stupide. Ognuno enumerava le lingue che conosceva; era importante padroneggiarne parecchie, con la conoscenza delle lingue si poteva salvare la propria esistenza e anche quella altrui.* In questa parte racconta che il nonno della madre, grazie alla conoscenza del greco, aveva avuto la possibilità di capire che due uomini stavano progettando di uccidere un mercante imbarcato *sulla nave per rubargli il denaro; il mercante fu messo in*

guardia e un uomo dell'equipaggio si nascose nella sua cabina e riuscì a cogliere i due delinquenti che stavano per compiere l'impresa". Nel 1911, quando Elias Canetti ha sei anni, i genitori decidono di trasferirsi in Inghilterra dove un fratello della madre aveva aperto a Manchester una filiale dell'azienda paterna. Il bambino va a scuola e impara a leggere e a scrivere in inglese; il padre regala al figlio un libro in inglese e a fine lettura i due ne discutono in inglese. Nell'adulto l'apprendimento della L2 avviene in modo più difficoltoso che nel bambino a causa delle categorie mentali che nell'adulto sono già sviluppate. In uno stile narrativo semplice e scorrevole Canetti annota questa problematica che i docenti affrontano confrontando i tempi di apprendimento di una lingua nei bambini e negli adulti: "Io sapevo quanto lui amasse l'Inghilterra, mentre il cuore della mamma era rimasto a Vienna. Mio padre si sforzava di imparare sempre meglio la lingua inglese e una volta alla settimana veniva in casa un'insegnante a dargli lezione. Notai che pronunciava le frasi inglesi con una intonazione diversa da

quando parlava tedesco, quel tedesco che gli era familiare fin dall'infanzia e che quasi sempre usava con la mamma. Talvolta lo udivo mentre ripeteva più volte singole frasi. Le pronunciava lentamente, come qualcosa di molto bello, gli davano un grande godimento e le diceva più di una volta. Con noi bambini ora parlava sempre inglese, e lo spagnolo, che fino ad allora era stato la mia lingua, passò in secondo piano, ormai lo udivo soltanto dagli altri, per lo più dai parenti anziani.

Il resoconto dei libri che leggevo voleva sentirlo soltanto in inglese, e suppongo di aver fatto rapidi progressi grazie a quelle letture così appassionanti. Papà era molto contento quando raccontavo con scioltezza. Ma ad ogni cosa che diceva lui attribuiva un peso particolare, e infatti rifletteva ben bene prima di parlare per non fare errori e parlava quasi come un libro stampato".

Alla morte improvvisa del padre nel 1913, la madre decide di trasferirsi a Vienna e inizia ad insegnare al figlio il tedesco: in tal modo Elias si sostituisce nel ruolo del padre nei

colloqui con la madre: “*Lei stessa aveva un profondo bisogno di parlarmi in tedesco, per lei il tedesco era la lingua dell’intimità e dell’affetto.]...] La* sua vita coniugale l’aveva vissuta tutta in tedesco. Senza il papà si sentiva smarrita, perduta, e allora aveva tentato di mettermi al suo posto più in fretta possibile. [...] Così aveva costretto un bambino di otto anni ad imparare in un tempo brevissimo una lingua sconosciuta: il fatto che poi sia riuscita nel suo intento ha determinato la natura molto profonda del mio tedesco, che fu per me una lingua madre imparata con ritardo e veramente nata con dolore”.

Numerosi esempi si possono portare per avvalorare la valenza emotiva della lingua in cui l’intersoggettività diventa l’elemento cruciale non solo per l’apprendimento effettivo ma per l’apprendibilità della lingua: i figli di Ierwant Arslan nel racconto di Antonia Arslan, *La masseria delle allodole,* non vogliono imparare la lingua armena perché nutrono un profondo disprezzo nei confronti del padre, disprezzo alimentato dalla madre,

veneziana e italiana, che considera suo marito troppo stravagante. Qui interviene il rifiuto ad imparare una lingua per non appropriarsi dell'identità e della cultura veicolate da quella lingua. Così in una coppia mista una lingua è comunque dominante rispetto a quella dell'altro partner e non sempre è quella della madre ma è la lingua parlata da chi riveste un ruolo più autorevole nella coppia. Vi sono stati casi nella storia in cui l'autorità statale ha imposto l'apprendimento di una lingua estranea per quelle popolazioni: durante l'occupazione fascista dei territori sloveni e dalmati, la popolazione locale aveva il divieto assoluto di usare la lingua slava per adottare *in toto* la lingua italiana.

Pomeriggio del 20 – 11- 2008

Protocollo e Accoglienza

Giusi Cappellini – Preside dell'I.C. "Mazzoni" e del CTP - Prato

Mi è stato chiesto di intervenire perché, dirigendo un istituto comprensivo del centro

G.B.Mazzoni e dirigendo pure il CTP (Centro territoriale per l'educazione degli adulti), si suppone che abbia una visione a 360 gradi sulla situazione che stiamo discutendo.

Il Centro per l'Educazione degli Adulti ha molto a che fare con l'intercultura poiché si occupa principalmente dell'istruzione di stranieri adulti a diversi livelli.

Tanto per dare un'idea, mentre ero qui, stamani, nella mia scuola erano attivi 4 corsi di italiano L2 per ragazzi stranieri, corsi intensivi di 4 ore al giorno per cinque giorni settimanali tenuti da docenti della scuola elementare.
Nel pomeriggio ci sono anche corsi per studenti delle scuole superiori, studenti che la mattina sono inseriti regolarmente nelle scuole dove si sono iscritti ma avendo una comprensione dell'italiano piuttosto bassa hanno bisogno di un'integrazione.

Nel pomeriggio ci sono anche studenti, soprattutto lavoratori e in gran parte immigrati - ma anche italiani- che frequentano i corsi per il conseguimento della licenza media (ex 150 ore).

Nell’ambito dell’educazione degli adulti ci occupiamo anche dell'istruzione dei detenuti che sono soprattutto stranieri, solo nella sezione di massima sicurezza ci sono molti italiani, nelle altre sezioni in gran parte ci sono stranieri accusati di reati minori che spesso non hanno avvocato e non si rendono bene conto della situazione. Possono frequentare corsi per conseguire sia la licenza elementare che media.

Adesso veniamo al Protocollo per l’accoglienza degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale nella provincia di Prato di cui trovate copia nella cartellina. E' un documento importante perché per la prima volta a Prato dall'anno scorso - quando abbiamo iniziato ad attuarlo- abbiamo cercato di far ordine nell’inserimento degli alunni stranieri nelle scuole pratesi.

Non tutte le problematiche sono state ancora risolte perché ci vuole tempo, ma la cosa fondamentale è che ora ci sono delle regole comuni sottoscritte da tutti i dirigenti delle scuole di Prato che si impegnano a rispettarle.

Cosa prevede il protocollo?

Fornisce le linee guida ed esplicita le azioni coordinate e concordate fra le scuole e gli Enti Locali: il comune per la scuola di base, la provincia per le scuole superiori.

Le azioni comuni delle istituzioni scolastiche riguardano sia l'iscrizione e l'accoglienza sia la costituzione di reti sul territorio provinciale nell'ottica di garantire il pieno rispetto del diritto all'istruzione per gli alunni migranti.

La prima regolamentazione inizia dal momento in cui il ragazzo straniero arriva in segreteria per fare l'iscrizione La prima persona con cui ha a che fare è l'applicato di segreteria. È un momento particolarmente delicato e difficile, è qui che possono nascere i primi fraintendimenti ed è qui che il migrante può trovare il primo rifiuto. Le

segreterie sono in effetti un punto ancora debole, spesso si sentono prese d'assalto e per un meccanismo di difesa automatico può scattare la chiusura e anche il rifiuto.
E' da qui ovvero dall'uniformità delle azioni di iscrizione che prende l'avvio il protocollo di intesa. Si tratta del primo contatto, è un momento importantissimo, perciò sono già state avviate iniziative di formazione per il personale addetto alle iscrizioni.

Dopo è previsto che in tutte le scuole ci sia una Commissione di Accoglienza che valuta il livello linguistico dell'alunno straniero e in base a ciò decide la classe in cui inserirlo; la normativa italiana è piuttosto avanzata e ci dice che deve essere inserito nella classe di riferimento o nella classe precedente (DPR 394/99). Non ci può essere un ragazzino di 12 anni nelle classi elementari, è fondamentale che sia inserito con i coetanei anche se non conosce l'italiano, "un grande" messo tra bambini più piccoli di due o tre anni si vergogna, si demotiva e si ritira.

La contraddizione sta nel momento della valutazione perché seppure si fa

l’inserimento per livelli d’età spesso succede che l’alunno straniero non viene poi ammesso alla classe successiva allora si ritrova fra i più piccoli e così siamo in un circolo vizioso. Occorre ancora lavorare molto sulle modalità di valutazione degli alunni stranieri, vanno sensibilizzati e coinvolti tutti gli organi collegiali per stabilire delle norme comuni, a partire dal collegio dei docenti fino al consiglio di classe e al consiglio di interclasse.

Il protocollo anche a tale proposito dà delle ottime indicazioni che però ancora non vengono applicate da tutti, per esempio a pag. 10 sulla valutazione è scritto:

“*il collegio stabilisce i criteri per il monitoraggio e la valutazione sulle abilità raggiunte per quanto riguarda l’italiano come Lingua Seconda rispetto al livello di partenza e ai traguardi minimi*.”

Il punto è proprio questo: valutare le abilità raggiunte rispetto al livello di partenza. Per esempio i cinesi o i pakistani - che hanno lingue e culture molto distanti dalla nostra -

hanno bisogno di tempi lunghi per imparare l’italiano mentre gli albanesi o i rumeni lo imparano in tempi brevissimi.

Occorre dare tempo. Per questo sono inorridita dalla proposta del governo delle classi differenziali e dalla somministrazione del test d'ingresso: possiamo sì creare percorsi temporanei differenziati ed intensivi per far apprendere l’italiano ma non tenere sempre i migranti separati dagli altri in classi apposite e somministrare una prova per uscirne, un test uguale per tutti: per alcuni molti sarà impossibile raggiungere lo stesso livello di coloro che sono nati qui. I favorevoli alle classi di accoglienza obiettano che i giovani stranieri finiscono per rallentare il lavoro della classe: allora anche i disabili, i dislessici, i disgrafici e tutti coloro che presentano qualche difficoltà nell’apprendimento rallentano, allora dovremmo fare molte classi differenziali, ritornare alle classi speciali, classi con alunni del nord, del sud e così via.

Alla base secondo me c’è un principio razzista: “il diverso” deve stare per conto

suo, lo straniero non può stare con “i nostri”, occorrerebbe allora porsi il problema del chi siamo “noi” e chi sono “loro” e poi tutti sanno che per imparare una lingua è fondamentale stare a stretto contatto con chi la parla e nel contesto.

Trovo antidemocratica la visione che mira alla separazione, all’allontanamento e oltretutto è una visione astorica: siamo in una epoca di globalizzazione e le grandi migrazioni fanno parte di tale epoca, dalla “contaminazione” fra popoli non può che derivare arricchimento.

I principi con cui a Prato durante lo scorso anno abbiamo formato delle classi di accoglienza sono invece molto diversi: a febbraio non era più possibile inserire alunni nelle classi già al limite del numero consentito dalle leggi sulla sicurezza.

Come far assolvere il diritto di istruzione -che è costituzionale- a coloro che arrivavano in corso d’anno? Abbiamo allora utilizzato le risorse che attraverso il protocollo il comune passa alla rete delle scuole, abbiamo

costituito due classi di accoglienza: una per le elementari, una per la media. Da gennaio in poi i ragazzi stranieri sono stati accolti in queste classi dove facevano un corso di italiano intensivo di 4 ore al giorno, dalle 9 alle 13 tutti i giorni, ma senza una separazione completa dal contesto. I giovani stranieri o per una parte della mattinata o durante il pomeriggio erano inseriti con i coetanei italiani e con loro potevano fare attività laboratoriali, all'inizio dell'anno scolastico successivo ad ognuno è stato trovato un posto in una classe comune. Devo dire che non siamo stati completamente soddisfatti. Nella classe d'accoglienza della media siamo arrivati a 20 ragazzi che non avevano posto nelle scuole. Con 20 ragazzi stranieri si creano delle situazioni di tensione: diversa origine, diversi livelli linguistici non è per niente facile gestire un gruppo del genere, diventa una situazione esplosiva, difficile anche dal punto di vista disciplinare. Mentre gli stessi ragazzi inseriti nel gruppo classe non ponevano alcun tipo di problema, il fatto di trovarsi insieme, cinque o sei adolescenti cinesi, che parlano solo il

cinese fra di loro, crea problemi di gestione del gruppo stesso e le dinamiche non sono facili da dominare.

Ho parlato di rete di scuole in quanto, in ottemperanza a ciò che è stabilito nel protocollo, gli istituti scolastici pratesi si sono associati in rete per affrontare la rilevanza e complessità del fenomeno migratorio alla quale un istituto non può rispondere da solo.

Ci siamo associati per vicinanza territoriale formando tre reti: centro, nord-ovest, sud-est, sia scuole statali che paritarie perché ci sono alunni stranieri anche alle paritarie, seppur in numero molto ridotto.

La rete centro è quella che ha il numero più alto di stranieri e ne fanno parte il comprensivo Mazzoni, il Malaparte, il Lippi, più le scuole paritarie.
Non è comunque facile rispondere alla situazione pratese caratterizzata da un alto numero di studenti stranieri, il tasso di immigrazione è molto alto, quasi al pari di Londra, ma Londra ha una storia di

immigrazione di secoli, per Prato il fenomeno è piuttosto recente.

La situazione attuale della rete centro è che al 20 ottobre non c'è più posto nella scuola media. Chi arriva da ora in poi non sappiamo dove inserirlo. Che facciamo?

Creiamo una classe d'accoglienza?
Il discorso è a monte, noi dirigenti chiediamo che il ministero dia a Prato più classi. Ma voi sapete come funziona l'organico: viene fatto a marzo sulla base delle iscrizioni fatte a gennaio. Ma tutti quelli che arrivano da gennaio in poi, dove li inseriamo?

Dovrebbe esserci a livello ministeriale più elasticità nel concedere più classi almeno nell'organico di fatto.

Oggi il 20 di ottobre non ci sono più posti, nonostante gli interventi rassicuranti dei nostri politici noi ci sentiamo in difficoltà. Inoltre ci sono delle realtà particolarmente critiche, come la zona del centro, alla Mazzoni su 450 alunni ho quasi 100 stranieri che non conoscono l'italiano. Queste sono le

contraddizioni della situazione pratese che molti si ostinano a non vedere nella complessità e nell'emergenza. Nelle scuole medie di Prato non c'è più un posto a ottobre, sappiamo che molti ragazzi stranieri arrivano in questo periodo e poi di nuovo a gennaio per i ricongiungimenti familiari, che facciamo?

Ci sono anche situazioni particolarmente delicate, per esempio i giovani dai 15 ai18 anni costituiscono una fascia critica: sono troppo piccoli per le superiori e non conoscendo l'italiano non vi si iscrivono ma sono grandi per la scuola media. Questa fascia che fa, dove va? Io li metto con precedenza ai corsi di italiano L2 del mattino, tre mesi al primo livello e poi altri tre al secondo livello, dopo li devo orientare alle superiori e cerco di indirizzarli verso l'istituto che ritengo più opportuno. Riesco a mandarceli, ma qui spesso non c'è quel discorso sulla valutazione di cui si parlava prima, quindi dopo due mesi alle superiori tornano da me obiettando: “io non sono in grado di stare al livello della superiore, voglio

tornare qui.” Ma io più del corso di italiano L2 non posso offrire altro.

Oppure arrivano anche in fondo all'anno, ma molti non vengono ammessi alla classe successiva.
E allora tornano di nuovo da me in un circolo vizioso che non ha senso. Inoltre hanno bisogno di socializzare con i coetanei e non di stare in 25 in classi con stranieri che ha tutti i limiti di questo mondo. Sono stata a supplire gli insegnanti e ho sperimentato quanto sia difficile insegnare in queste situazioni, ci vuole una grossa formazione alle spalle altrimenti si fa ben poco.

Per quanto riguarda l’insegnamento dell’italiano in questi anni ci siamo avvalsi di facilitatori ovvero di insegnanti specializzati nell’insegnamento dell’italiano come lingua seconda. I mediatori invece parlano la lingua madre dell’alunno e vengono utilizzati per la consegna delle schede o per i rapporti con i genitori, con il protocollo possiamo richiederli ma c'è un budget limitato.

La signora mi chiede se esistono delle graduatorie per i facilitatori: sì finalmente, da pochi anni, il comune fa una graduatoria in base ai titoli e a un colloquio, successivamente l'assessorato alla città multietnica decide in base alla rilevazione fatta a fine agosto sul numero degli alunni stranieri presenti nella diverse scuole quante ore affidare a ciascun istituto.

Per i migranti stranieri esiste anche il problema dello studio di una seconda lingua. A questo riguardo la politica governativa sembra orientata a mandare gli insegnanti di francese, tedesco e spagnolo a insegnare italiano agli stranieri – dal momento che hanno una preparazione per insegnare le lingue. L'indirizzo – parlando in via paradossale – è quello di insegnare come lingua straniera agli italiani solo l'inglese. Questo al di fuori di ogni logica.

Per quanto riguarda le superiori il problema dell'inserimento degli alunni stranieri è più recente, ma si fa sentire in modo massiccio. Il CTP qui ha una funzione particolare come supporto alle superiori perché è proprio a

questo livello scolastico che i giovani migranti “rimbalzano”. Le rilevazioni sul successo scolastico degli stranieri mostrano un disastro, anche nella stessa scuola media sono preoccupanti perché in effetti i respinti sono quasi tutti stranieri: in ogni classe ci sono stranieri non ammessi al livello successivo.

Ciò significa che questo protocollo ancora non viene applicato. Ci sono delle buone idee ma anche come dirigente vi assicuro che non è facile far passare certi principi di inclusione, ho dovuto fare dei consigli di classe della scuola media dove gli insegnanti non intendevano capire il principio di valutare secondo la situazione di partenza, di vedere se ci sono stati o no dei progressi.

Come insegnante ero abituata alle elementari, dalle medie in su è un altro mondo, si lavora in modo più settoriale, ognuno dà un giudizio sulla sua materia senza vedere la globalità del ragazzo, il suo percorso, le condizioni di partenza.

Comunque sono anche contenta perché alla fine dell'anno il mio è stato il solo istituto dove sono stati bocciati solo 2 stranieri, l'ho ottenuto non perché sono una dirigente buona, ma perché il mio istituto ha investito molto sugli alunni stranieri anche in termini economici, una grossa parte del fondo di istituto è stata utilizzata per pagare docenti dei laboratori per l'apprendimento dell'italiano, per cui oltre al facilitatore inviato dal comune da noi sono stati utilizzati docenti che si sono resi disponibili e che sono stati pagati con il Fondo di Istituto. Ogni straniero ha avuto la possibilità di progredire e a fine anno è stato possibile promuoverlo. Ogni alunno è stato preso in carico ed è stato effettuato anche un grande lavoro sull'abbandono scolastico.

Questo dell'abbandono del resto è un altro punto critico. Il nostro impegno ci ha anche fatto scoprire cose impensate. Molti ragazzini cinesi dopo i primi giorni di scuola non si vedevano più. Per telefono sono stati contattati personalmente tutti i genitori, ne è venuto fuori che molti ragazzini invece di

venire a scuola andavano agli internet point o nelle sale-giochi. E i genitori non lo sapevano. Lo abbiamo scoperto attraverso i compagni. Siamo andati agli internet point e c'erano davvero, sono aperti dalla mattina e i ragazzi sono furbi:

escono regolarmente da casa all'orario dell'inizio delle lezioni e rientrano a casa all'orario di fine scuola.
Attraverso un lavoro capillare di presa in carico di ognuno, di continuo monitoraggio sulla presenza quotidiana e di telefonate agli assenti siamo riusciti a riportarne a scuola molti.

Quindi c'è ancora molto da fare. La richiesta principale che facciamo al ministero è quella di aumentare gli organici almeno quelli di fatto, a livello locale dobbiamo ampliare la sfera di penetrazione delle indicazioni del protocollo, scambiarci le esperienze positive e diffondere le buone pratiche, naturalmente occorre decidere a priori che vale la pena investire nell'intercultura e fare pertanto delle scelte precise di politica scolastica.

DIBATTITO - 2

Chiara Recchia

Ho scoperto un libro che raccoglie le esperienze di una scuola italo-svizzera, il CEIS di Rimini, che esiste da più di sessant'anni. È una scuola privata che ha dei buoni protocolli d'intesa con le amministrazioni locali. Ha dei risultati eccellenti, è una scuola privata all'avanguardia. Nacque con lo scopo di raccogliere e curare i tanti bambini abbandonati negli anni della seconda guerra mondiale e ha per questo una grande motivazione civile. Pur essendo una scuola privata ci mostra come una scuola debba essere attrezzata didatticamente senza aspettare di trovarsi di fronte all'emergenza. Ci sono tante difficoltà nel quotidiano, legate alle singole situazioni, ai cambiamenti sociali, ma la scuola deve esser attrezzata per tutte le situazioni.
La scuola non attrezzata, che non sa affrontare neanche le difficoltà quotidiane,

come può far fronte all'emergenza? Tutto ciò riguarda anche prioritariamente la competenza degli operatori. E’ una questione che va affrontata nella sua globalità. Spesso le competenze ci sono, ma non c'è la lingua per comunicarle o la scuola non sa vederle, apprezzarle e metterle in funzione.

Fanny Giampietro

Per la mia esperienza in una scuola superiore, un liceo scientifico, osservo come inizialmente il problema degli immigrati sia apparso come problema marginale. Le risposte che sono state date sono state parziali, improvvisate. Adesso il problema è assai più presente, il quadro è diventato generale: quasi tutte le classi hanno stranieri.

Il protocollo per l’accoglienza che ho letto disciplinatamente, contiene tutta una serie di norme che però non vengono applicate. A settembre entriamo nelle classi con ragazzi di cui non sappiamo niente. Il corso di alfabetizzazione probabilmente non è sufficiente, inoltre ciò che ci accorgiamo

mancare del tutto è l'italiano disciplinare. Di solito se si pone il problema si viene giudicati come chi non si vuol far carico di un impegno, come chi non vuole affrontare le difficoltà e risolverle. Dobbiamo anche prendere in considerazione il fatto che gli insegnanti che si trovano ad affrontare questi problemi non hanno avuto nessuna formazione. E inoltre, come dicevo, nessuno si cura di informarti quando viene fatto l'inserimento del giovane straniero in quella classe. Se il preside sa già la classe dove va quel ragazzo dovrebbe chiamare gli insegnanti perché questo è già un modo per attrezzarsi, per affrontare i problemi. Non si risolvono i problemi complessi con la buona volontà soltanto, ci vogliono dei corsi di formazione per i ragazzi, altrimenti si entra in una farsa, si fa un falso inserimento e il risultato è che poi il ragazzo viene bocciato, Quando si chiede un corso di livello secondo o di altro livello per l’italiano, ci viene risposto che verrà fatto se c'è un numero sufficiente di ragazzi altrimenti no.

Giusi Cappellini

alcune scuola – quelle di via di Reggiana per esempio - si sono già attrezzate, c'è stato un supporto dove degli operatori del Centro Territoriale sono andati per far vedere agli insegnanti di quelle scuole come si fa una rilevazione delle competenze di questi ragazzi e per un periodo hanno fatto dei corsi all'interno delle scuole, poi hanno fatto formazione e ora le scuole di Reggiana sono in grado di gestirsi da sole anche perhé hanno un numero abbastanza basso di casi se si fa eccezione per l'istituto Datini, ma anche il Gramsci-Keynes e il Dagomari ormai cominciano ad avere situazioni abbastanza articolate.

La situazione appare più difficile nei licei, anche perché le competenze richieste sono più alte. Queste scuole potrebbero avvaler-si delle competenze de CPT e usufruire degli strumenti di rilevazione.
Attualmente facciamo due livelli, quello di base per chi non sa l'italiano, e quello successivo dove si comincia ad affrontare anche l'italiano delle discipline. Ci sono una

ventina di studenti che la mattina frequentano i corsi curricolari e il pomeriggio i corsi di italiano.
È vero che questo protocollo non viene ancora ben applicato, spetta ai dirigenti. Si tratta anche di costruire un portaolio, fascicolo per ciascuno studente, perché gli stranieri hanno una storia molto complessa, vanno, vengono, hanno curricoli assai articolati.
È vero non ci si può basare su risposte volontaristiche.
Ogni straniero dovrebbe avere il proprio portfolio e quando arriva alle superiori questo dovrebbe essere letto adeguatamente. Alle superiori però in alcune scuola la commistione di accoglienza non c'è.

Gabriele Monti

Si afferma che ci sono troppi insegnanti, ma il numero andrebbe misurato sulla popolazione complessiva. Alcuni stranieri finiscono in carcere, e smettono di essere massa su cui contare il numero necessario di insegnanti, anche se poi, a Prato, nel carcere

stesso, sono stati attivati corsi anche curricolari.

Giusi Cappellini

In effetti la scuola investe denaro pubblico che risulta poi denaro sprecato quando abbiamo casi di dispersione: anche in termini economici il risparmio si rivela un insuccesso, senza contare l'aspetto sociale, la considerazione cioè del fatto che i dispersi rischiano di entrare nella malavita e rappresentare quindi da un altro punto di vista un costo.

Daria Coppola

È giusto ciò che è stato detto riguardo alla necessità del portfolio, che è indispensabile, ma vorrei chiarire che la valutazione non va fatta sul livello della classe, ma sul livello di partenza.

Una professoressa

Nella mia scuola c’è attenzione per il problema, rispetto per il protocollo d’accoglienza, orga- nizzazione, si fanno le cose. Ci sono facilitatori, organizzazione di tutoraggio in classe in modo che i bambini non siano mai soli. Ciononostante spesso capita che quando viene insegnato l’inglese – che per gli stranieri è la loro L3 o LS, questi vengano portati fuori della classe per insegnarglielo isolatamente. Non ho mai capito il perché di questa decisione: questa occasione è proprio quella dell’eguaglianza.

Una professoressa di francese

In molti casi gli studenti stranieri seguono bene a livello orale, per lo scritto invece hanno difficoltà.

Silvia Landini

La mia scuola ha un indirizzo aziendale dove il livello d'accoglienza e il livello di base con frequenza di due ore ogni mattina e uscita dalla classe funzionano. Il problema è per quelli che già conoscono un po' l’italiano e

che avrebbero bisogno di studiare i testi delle varie discipline. Per quanto riguarda la valutazione si è cercato di dare una valutazione specifica, valutando positivamente se hanno dei risultati sufficienti nella lingua e in matematica anche se non in altre discipline.

Giusi Cappellini

Per quanto riguarda la valutazione sarebbe importante che questa venisse effettuata dal facilitatore e non dal solito insegnante di classe altrimenti questi è portato automaticamente a equipararla a quella degli altri. Il passo successivo sarebbe poi che gli insegnanti di classe dovrebbero recepire il consiglio dei facilitatori.

Silvia Landini

In alcuni la cosa ha delle complicazioni, per esempio da noi c'è anche l'esame di licenza, in questo caso la situazione è più difficile.

Daria Coppola

Comunque sarebbe bene prendere anche in considerazione che ci sono strumenti idonei con i quali è possibile adattare il linguaggio, disporre di un linguaggio più semplice con testi appositi che ora, appunto, cominciano ad esserci.

Volontario presso l’istituto Comprensivo Don Milani

Noi abbiamo maturato delle competenze e abbiamo potuto esercitarle presso la scuola pubblica dove i professori hanno seguito i nostri consigli con due corsi di alfabetizzazione e uno di secondo livello.

Giusi Cappellini

È una bella esperienza, non dimentichiamo comunque ciò che anche qui è emerso e cioè che non si tratta solo di alfabetizzare per la lingua italiana ma anche per le lingue specifiche. E qui l'editoria dovrebbe attivarsi anche se, come è già stato detto, comincia a farlo. Del resto questa semplificazione e anche questa attenzione per le lingue

disciplinari vanno bene anche per i ragazzi italiani.

In effetti la presenza degli stranieri rappresenta una grande occasione per cambiare la didattica tradizionale, è la grande positività che c'è adesso.

Oggi la classe non può essere una classe omogenea e lo straniero ci dà l'occasione per riflettere che un certo tipo di didattica non va più bene come nel dopoguerra, oggi siamo una società complessa, globalizzata e le esigenze sono diverse e multiple: non si può insegnare come cinquant'anni fa. Non possiamo pensare allo studente medio in quantola classe media non esiste.

Si sente dire: “Io ho una classe difficile.”, ma in effetti. chi non ha una classe difficile? Tutti oggi hanno classi difficili, C’è bisogno di risposte diverse.

DIBATTITO - 3

Catia Catarzi

Forse è bene ribadire che nei licei non ci sono molte iniziative per i nuovi arrivati, al massimo un corso pomeridiano di italiano, salvo poi richiedere a livello di valutazione gli stessi risultati di quelli degli altri ragazzi. Il fatto è che neanche viene posto il problema di come ci si sia mossi o ci si debba muovere.

Gabriella

La valutazione è un problema vero, anche noi lo abbiamo avuto, questi ragazzi hanno diritto a programmi su misura, il fatto è che però quando ci avviciniamo agli esami di maturità siamo spaventati perché a quanto mi risulta non ci sono aiuti particolari per questi ragazzi.

Giusi Cappellini

Nella scuola media esisteva una circolare che prevedeva ci fosse un’attenzione particolare e il giudizio che si basasse sui livelli di partenza.

Gabriella

Una domanda: per l'accesso all'università è necessaria una certificazione di competenza dell'italiano a un certo livello oppure è l’accesso è libero

Giusi Cappellini
Non so esattamente, so che bastano otto anni di scolarizzazione per l'università, ma non so se è previsto un livello di conoscenza della lingua.

Daria Coppola

In effetti c'è anche un accertamento delle competenze dell’italiano. Io stessa ho fatto tre corsi sulla valutazione formativa, sui vari tipi di test e sulla certificazione e anche per gli stranieri che vengono in Italia a studiare nelle nostre università.

Tina Santini

La competenza linguistica è davvero complessa: un mio collega di lettere ha una

ragazzina cinese in quarta che è molto in gamba. Lui ha cominciato a spiegare il medioevo e lei è stata attentissima e poi ha chiesto: “io ho capito tutto ma cos'è il medioevo?”. Il fatto è che il linguaggio è vario, parole che ci sembrano comuni fanno riferimento alla nostra cultura specifica, e noi non abbiamo la formazione necessaria per sapere se nella loro storia ci fosse stato un periodo che poteva essere ricondotto al nostro medioevo.
Comunque volevo osservare che l’iniziativa di questo convegno è molto interessante e vorrei esprimere il desiderio che si possano fare tre giornate come queste anche sulla matematica.

Chiara Recchia

Io invece volevo introdurre un problema diverso ma che riguarda in pieno i temi che stiamo trattando: mi riferisco alla proposta della Lega di istituire delle classi ponte. Siamo tutti d’accordo su questo? Oppure no? E se non lo siamo non sarebbe il caso di

mandare qualcosa alla stampa per dire che disapproviamo questa proposta?

Tina Santini

In effetti è un problema importante ed è un esempio di come si tenda a gettare a mare il lavoro sulla collegialità che è stato importante e che è la base su cui si costruiscono le relazioni, una rete di conoscenze che piano piano si stava diffondendo anche alla superiori: ecco ora vogliono toglierlo.

Assunta Nappi

Sul tema dell'accoglienza pensavo fossimo a un livello superiore ma da quello che sta venendo fuori mi sembra voglia affermare che siamo all’emergenza. Pensavamo che al liceo avessimo solo il problema della lingua dello studio.

Ora, io credo che il problema della didattica e della formazione siano centrali anche di conseguenza nell'insegnamento della L2.

Claudio Balducci

Scusatemi torno sul tema sollevato da Chiara con un breve intervento e poi vorrei dire qualcosa sui gruppi, su come organizzarli. Inizialmente avevo la preoccupazione di andare contro corrente ma volevo spezzare una lancia in favore del governo e della Lega: la situazione è molto articolata e difficile ed è bene che non ci si ponga di fronte ad essa in modo aprioristico altrimenti ci si nega la possibilità di riflettere e discutere. Io vengo dalla superiore e per la mia esperienza ci sono sei sette otto cinesi in una classe che fanno vita a sé totalmente, alcuni hanno i loro dizionari elettronici con i quali fanno i loro percorsi indipendenti dalla lezione che si svolge in aula, in modo isolato, altri stanno zitti e basta. Alle inferiori non è così. Questo intervento cerca di evitare posizioni precostituite, è un tentativo di non impedirci di riflettere su una difficoltà reale. Ci sono situazioni diverse, questo è il punto: alla scuola di base e alla scuola superiore. Si dice che l'apprendimento della lingua si fa nel contesto però è anche vero - alle

superiori per lo meno - che la scuola non è predisposta alla socializzazione come struttura, anche se la socializzazione c'è, essa non avviene a livello istituzionale, avviene negli interstizi, solo qui e se c'è tempo. Ma come parlare negli interstizi con chi non sa parlare? Bisogna avere la capacità di andare nelle particolarità delle cose e delle proposte anche se chi le fa non è un soggetto politico simpatico come nel caso della Lega. Dobbiamo farlo perché la situazione non è assolutamente soddisfacente. Il protocollo non funziona perché non lo si applica o perché ci sono degli attriti che creano difficoltà? Poiché vedo – come era prevedibile – che ciò che ho detto è risultato essere una provocazione, la proposta sui gruppi la dico dopo.

Una professoressa

C'è una grande famiglia che è la scuola primaria e che è una scuola di successo da molti anni ormai, un successo ottenuto con molta fatica dove si lavora in contemporanea. Alla base c'è una grande

collegialità. Ecco, io non posso accettare che quei posti vengano tagliati.

Giusi Cappellini

È il concetto che c'è alla base che è sbagliato, il concetto di avere uno standard.

Gabriele Monti

Le insegnanti sono state escluse, in effetti la Lega voleva dire agli italiani che gli stranieri è bene tenerli da parte e noi dobbiamo rispondere perché poi in effetti l'obiettivo della lega è un altro rispetto a quello di risolvere il problema.

Giusi Cappellini

Le risposte sono state date prima della trovata della Lega, esiste un protocollo che è il frutto di una riflessione, di un’esperienza e di una pratica e non di una trovata estemporanea. Ma forse è il caso di votare la proposta di Chiara.

La proposta viene votata e passa a larga maggioranza.

Claudio Balducci

Lasciate che faccia una proposta per il lavoro di gruppo: inizialmente avevamo ipotizzato tre gruppi sulla base degli interessi. Poi il dibattito ha mostrato che gli interessi di tutti sono per tutte le cose insieme e allora forse non è il caso di dividerci come si era pensato inizialmente, forse potremmo dividerci in due soli gruppi sulla base delle intenzioni di lavoro: lavorare per arrivare a delle proposte concrete, a dei progetti da continuare dopo il convegno e che possono essere rivolte o alla individuazione di un progetto europeo o alla individuazione di un progetto locale. Queste possono essere le direttrici per la costituzione di due gruppi. In entrambi i gruppi poi si possono abbracciare tutte le problematiche.

Una ulteriore precisazione forse può essere utile. Un progetto a livello locale dovrebbe passare dalle scuole, però questa ipotesi è

assai difficile perché ogni scuola è assai strutturata al proprio interno, con figure funzionali, con progetti che devono passare dal collegio dei docenti seguendo dinamiche interne a ogni singola scuola. Come fare? La proposta è che Proteo si ponga come soggetto proponente a livello europeo e si ponga come soggetto organizzativo. In effetti già lo scorso anno Proteo è stato soggetto per l'Italia di un progetto grundtvig europeo – Growing in the city – che si è svolto proprio a Prato e che ha coinvolto, oltre all'Italia, Finlandia, Belgio, Francia, Germania, Cipro e Spagna. Oltre a questo si potrebbe anche elaborare un documento di politica linguistica, un manifesto.

Tina Santini

È vero che le tematiche sono intrecciate, ma nessuno vieta che in ogni gruppo le si affronti tutte o quello che ogni gruppo decide di affron- tare. E comunque ci sono già le iscrizioni ai moduli distribuiti.

Claudio Balducci

Se ci sono le iscrizioni possiamo procedere.

Vengono costituiti due gruppi: uno di progettazione e uno di metodologia.

lettera alla stampa locale

L'apartheid non è la soluzione

I docenti e i dirigenti scolastici partecipanti al convegno "*Il mondo delle lingue nel nostro paese*" tenutosi a Prato nel palazzo Novellucci lunedì 20 ottobre, alla luce delle proprie convinzioni etico-professionali e di quanto emerso dai lavori del convegno, esprimono profondo dissenso nei confronti della mozione approvata dalla Camera dei deputati il 9 ottobre su proposta della Lega Nord e con il voto contrario non solo dei deputati dell'opposizione ma anche di molti deputati della maggioranza.

L'idea di istituire le cosiddette "classi ponte" formate da soli alunni figli di immigrati che non abbiano superato improbabili prove di ammissione e nelle quali, oltre

all'apprendimento della lingua italiana, è previsto un curricolo “che tenga conto di lealtà e rispetto alla legge del paese accogliente, del rispetto di tradizioni territoriali e regionali del paese accogliente, del rispetto per la diversità morale e culturale del paese accogliente”, non può che rispondere alla volontà di ottenere una separatezza foriera di grossi problemi sociali e culturali nel presente e nel futuro.

Mentre invece le scuole insieme con le amministrazioni locali e con le stesse famiglie, sia italiane che di immigrati, da molti anni hanno cercato e spesso trovato, pur fra le difficoltà, la via della felice integrazione nel rispetto delle identità di ciascuno. Le scuole, le amministrazioni e le famiglie hanno bisogno di riconoscimento e di sostegno, di decisioni politiche ministeriali quali, per esempio a Prato che ha livelli di immigrazione pari se non superiori a quelli di Londra, di un numero di sezioni di scuola dell'obbligo ben maggiore di quello annualmente concesso, malgrado le richieste pressanti provenienti dal territorio. Le scuole

si trovano, anche quest'anno, a non potere più inserire i bambini e gli adolescenti immigrati nelle classi normali e temono di essere costrette di nuovo a formare classi temporanee di soli alunni immigrati che hanno già dimostrato tutte le loro drammatiche difficoltà e quindi di non essere affatto la soluzione del problema.

I lavori del convegno “Il mondo delle lingue nel nostro paese” proseguiranno giovedì 23 alle ore 14.30 sempre nel palazzo Novellucci.

SITUAZIONE DELLE LINGUE STRANIERE IN FRANCIA

Daniel Mathey – vice inspecteur alla scuola linguistica di Besançon, Francia

1 – lingue parlate sul territorio francese :

- **Arabo**: molta gente arrivata dal Nord Africa dall’inizio degli anni ’60 alla fine della guerra franco-algerina.

- **Italiano e spagnolo:** molta gente arrivata negli anni ‘30

- **Portoghese:** gente arrivata negli anni ’60 quando c’era molto lavoro.

- **Ungherese:** minoranza arrivata nel 1956 per motivi politici.

- Fine anni ’70 **:** gente proveniente da **Iran** e **Libano**

- **Cinese:** molta gente arrivata in questi ultimi 20 anni (a Parigi c’è un quartiere del XIII ° arrondissement chiamato China Town)

- **Vietnamita, coreano ed altre lingue asiatiche** (dalla fine degli anni ’70**)**
- Anni ’90, lingue dei diversi paesi dell’ex**-Yugoslavia** e dell’**ex Unione Sovietica.**
- Diversi **paesi africani** di cui paesi **francofoni, anglofoni e lusofoni (**gente che parla la propria lingua o dialetto anche

nel caso che vengano da paesi francofoni, a seconda del livello di studio)

- Oltre queste lingue della popolazione immigrata, il **bretone** in Bretagna, il **corso** in Corsica, l'**alsaziano** in Alsazia ed il **provenzale** in Provenza. Queste lingue sono parlate dagli anziani soprattutto ma oggi c'è la volontà di fare rivivere queste lingue (insegnate a scuola e quindi riconosciute).

2 – la lingua straniera in francia :

La lingua straniera in Francia è l'inglese. Anche se non ci sono testi ufficiali che dichiarano chiaramente che l'inglese è obbligatorio, lo è nei fatti.

La conoscenza dell'inglese viene richiesta negli studi superiori.

In molti licei gli allievi hanno l'opportunità di seguire le lezioni di storia in inglese oppure quelle di fisica e di chimica e quelle di scienze economiche.

In alcune città diversi licei possono proporre varie lingue di specializzazione: per esempio nel mio liceo c'è la specialità "Fisica e Chimica" in tedesco; in un altro la disciplina "Scienze Economiche" è insegnata in spagnolo.

Nella città dove abito invece esiste la specialità "Storia dell'Arte" in inglese. Anche se una volta l'inglese ed il tedesco erano le due lingue straniere studiate prima delle altre, oggi la situazione è cambiata: l'80% degli allievi studiano inglese come prima lingua straniera e quasi tutto il restante 20% studia l'inglese come seconda lingua straniera. E quasi impossibile che un allievo possa uscire dalla scuola senza aver studiato l'inglese.

Una volta si sceglieva la lingua straniera da studiare secondo la vicinanza geografica, oggi no. Anche se abito vicino al confine con la Germania il tedesco non viene più scelto: nel mio liceo ci sono solo 7 ragazzi che seguono le lezioni di fisica e chimica in tedesco (si tratta di un liceo con 1100 allievi circa).

L’inglese è indispensabile per gli studenti che vanno all’università nelle facoltà di Ingegneria, Commercio, Turismo, Diritto Internazionale, ecc.

Il ministro della Pubblica Istruzione, X. Darcos, ha deciso che tutti i ragazzi che finiranno la 5a liceo (entro la fine del suo mandato) dovranno essere in grado di parlare l’inglese come il francese. Ottima idea sapendo che gli allievi hanno solo due ore settimanali per ogni lingua anzichè tre ore come prima. Per raggiungere il risultato proposto ha deciso di far iscrivere gli allievi ad uno stage d’inglese una settimana a Pasqua, una settimana a luglio ed una settimana alla fine di agosto. Ha solo dimenticato di dire chi dovrà pagare.

3 – lingue straniere studiate in Francia :

Anzitutto devo ricordare che il sistema scolastico francese è un po’ diverso di quello italiano :

Ci sono 5 anni di scuola elementari (da 6 a 11 anni)

Ci sono 4 anni di scuola media (da 11 a 15 anni)

Ci sono 3 anni di liceo (da 15 a

18 anni)

Ci sono 3 anni all'università per il Corso Breve di Laurea (**Licence**)

Altri 2 anni per il **Master**

Altri 3 anni (minimo) per il Dottorato Statale (**Doctorat d'Etat**)

Fin'ora gli allievi hanno studiato una lingua straniera a partire dagli ultimi 3 anni delle elementari: 2 volte per 45 minuti ogni settimana. Ora, il ministro ha deciso di fare cominciare lo studio della lingua straniera a partire dal secondo anno delle elementari (lingua scritta e lingua orale)

Molto spesso si studia l'inglese ma è possibile studiare lo spagnolo, il tedesco oppure l'italiano (dipende molto dalle lingue che vengono proposte nella scuola media del quartiere).

Quando gli allievi arrivano alla scuola media scelgono quasi sempre l'inglese (80%) come prima lingua straniera. Gli altri studiano lo spagnolo, il russo oppure il tedesco e raramente l'italiano. Comunque in quasi tutti i casi gli allievi che non hanno scelto l'inglese come prima lingua straniera lo studiano come seconda lingua straniera quando arrivano al terzo anno della scuola media.

Non si dice mai che l'inglese è obbligatorio, ma guai a chi non l'ha studiato: un allievo che prepara la maturità tecnologica ha solo una lingua straniera obbligatoria ma dopo la maturità se prepara un B.T.S. (Brevet Technicien Supérieur, 2 anni dopo la maturità) non ha la possibilità di scegliere: l'inglese è obbligatorio.

Due lingue straniere sono obbligatorie fino alla maturità, la terza lingua straniera è opzionale. Si sta sviluppando lo studio del cinese come terza lingua opzionale.

Il cinese si studia a scuola. Se un allievo decide di portare un'altra lingua all'esame di maturità (per esempio la lingua dei genitori)

ha la possibilità di farlo.
Invece non ci sono lezioni al liceo per il polacco, il turco, il serbo e altre. In questi casi gli allievi possono preparare questa terza lingua straniera tramite il C.N.E.D. (Centre National d'Enseignement à Distance) ma i genitori devono pagare quest'organismo riconosciuto dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Il problema maggiore riguarda la lingua tedesca che gli allievi non vogliono più studiare. Una volta era una lingua di selezione nel senso che un ragazzo che voleva essere iscritto in una "buona classe" arrivando alla scuola media sceglieva il tedesco. Nel passato la scelta della lingua dipendeva anche dalla situazione geografica, quindi nella mia regione quasi tutti studiavano il tedesco.

Oggi nell'insegnamento delle lingue straniere è "sconsigliato" fare un corso di grammatica, fare studiare liste di vocaboli e cose simili. L'insegnante deve sollecitare l'allievo alla produzione libera e spontanea. Anche di questo aspetto non sono del tutto convinto

perché la cosa ha comportato anche il cambiamento del sistema di valutazione. Quando arrivano all'università molti studenti sono delusi perché i voti che prendono sono bassi e vengono bocciati agli esami del primo anno dell'università.

COMMENTO SULLA VALUTAZIONE DELLE LINGUE STRANIERE IN FRANCIA

Per quanto riguarda la valutazione degli allievi nei corsi di lingue purtroppo in Francia siamo messi male. Il livello dei ragazzi non è buono per diversi motivi. Prima di tutto è "sconsigliato" fare corsi di grammatica o far imparare i vocaboli. Viene considerato come "antipedagogico". Oggi le esigenze degli insegnanti sono minori.

La cosa forse deriva dalla politica educativa degli anni '80 quando il Ministero della Pubblica Istruzione ha dato la direttiva che almeno l'80% dei ragazzi dovesse avere un diploma nel 2000. Che cosa poteva succedere? I ragazzi sarebbero diventati più bravi di prima? No. L'unica cosa che si

poteva fare era cambiare la valutazione. Ho cominciato ad insegnare nel 1980 e ho smesso nel 1990. L'ultimo anno che ho insegnato, insegnavo in un liceo alberghiero. Il sistema di valutazione era nuovo: era vietato dare il voto, bisognava invece utilizzare due colori, verde e rosso. Un compito valutato come rosso pieno era considerato negativo. Uno valutato rosso con le strisce bianche era insufficiente. Uno valutato verde con le strisce verdi era sufficiente. Quello valutato verde pieno era buono. Il voto rappresentava un trauma, i colori no. Durante il consiglio di classe di dicembre il Preside ha detto: "Alla fine di marzo non voglio più vedere il colore rosso!"

Oggi quando si partecipa ad un consiglio di classe si vede la differenza fra i giovani insegnanti e quelli più vecchi: i giovani hanno delle valutazioni migliori, non perché sono più bravi ma perché valutano i ragazzi secondo le richieste dell'ispettore della loro disciplina. Invece quelli più anziani valutano come lo facevano 30 anni fa.

Fino agli anni '80 la prova di lingua straniera della maturità partiva da un testo del 900. C’erano 4 o 5 domande di comprensione del testo, poi la traduzione di francese di un brano di circa 10 o 12 righe e infine una composizione di 30 righe minimo in lingua straniera, senza vocabolario. Dalla metà degli anni '80 le cose sono cambiate: le domande di comprensione sono un Q.C.M. (Questionnaire à Choix Multiple). I ragazzi devono scegliere fra 3 proposte. Ogni tanto sono domande alle quali devono rispondere "Vero" o "Falso". Poi la valutazione è diversa nel senso che prima gli insegnanti toglievano dei punti per ogni errore (-2 per un errore grammaticale e -1 per un errore di vocabolario) per arrivare al voto finale. Oggi la comprensione deve essere globale, così il voto è migliore.

Secondo me i programmi di lingua attuali stanno commettendo un grosso errore: i risultati sono che i ragazzi oggi possono descrivere un quadro con diversi termini specializzati ma non sono in grado di sostenere una conversazione del quotidiano.

Tre anni fa per la maturità linguistica sono rimasto senza parole quando ho visto quello che è successo con la prova di spagnolo. C'era una domanda importante (5 punti): "Despues la broma del tio ..." ("Dopo lo scherzo dello zio ..."). Quasi tutti i ragazzi hanno lasciato da parte questa domanda perché non conoscevano la parola "scherzo" in spagnolo. Com'è possibile non conoscere questa parola dopo aver studiato la lingua per 5 anni? Di fronte al problema l'Ispezione Generale ha chiesto di non contare la domanda e i 5 punti sono stati attribuiti ad una domanda facile, l'unico modo per arrivare al risultato desiderato.

Le difficoltà cominciano dopo i risultati della maturità quando i ragazzi si iscrivono all'università di lingue. Prendono dei voti bassissimi e vengono bocciati alla fine del primo anno (quasi il 60% dei ragazzi). Ogni tanto succede che uno studente debba ripetere 2 o 3 volte il primo anno.

So che questi commenti possono urtare ma devo dire che non faccio parte di quelli che si lamentano e dicono sempre. "Una volta il

livello era migliore..." Questo è ovvio ma cerco di trovare delle soluzioni per aiutare gli allievi. I programmi sono da cambiare e purtroppo i metodi usati non hanno raggiunto lo scopo prefissato.

Pomeriggio del 24 novembre 2008

Introduzione ai gruppi

Assunta Nappi – insegnante al Liceo "Copernico" e formatrice alla SSIS di Firenze

I contributi delle nostre relatrici e il dibattito che è scaturito dagli stimoli ricevuti confermano che c'è stato uno *shift* paradigmatico epocale nel modo in cui ci poniamo di fronte ai problemi didattici. Si è verificato uno spostamento di attenzione dall'insegnamento (didattica prescrittiva/ aprioristica) all'apprendimento e quindi uno spostamento del *focus* dal docente all'apprendente, ma soprattutto dall'oggetto dell'apprendimento ai soggetti coinvolti e alla relazione che si crea tra di essi.

Il fatto che ci siamo avvalsi della consulenza di una psico-linguista che si occupa di problemi di **apprendibilità** (come lei stessa ha detto all'inizio del suo intervento) costituisce un'ulteriore conferma di questa tendenza. Luciana Brandi (e tutta la ricerca in materia di Neuroscienze) ci dicono quindi che l'apprendimento è un **processo olistico** (non un prodotto) che coinvolge il corpo e la mente attraverso il legame che lega mente e corpo, cioè le emozioni. L.B. ci ha presentato la lingua (la L1 ma anche le altre) come un **organismo vivo** (che ha corpo, più volte ha usato le espressioni incarnare/abitare la lingua) e mutevole cioè **dinamico** che si evolve in continuazione grazie alle **interazioni** con gli altri (e di inter-azioni ha parlato anche Daria Coppola). Questa lingua incarnata è strumento di creazione della **soggettività** (dell'identità personale e di quella collettiva, quando essa è lingua nazionale) e della **inter-soggettività**. Con la lingua stabiliamo, infatti delle relazioni con gli altri e, infatti, dal punto di vista glotto-didattico, D.C. ci ha parlato di **approccio dialogico/relazionale**. Attraverso queste

relazioni conosciamo il mondo, con la lingua nominiamo le cose e diamo forma e significato al pensiero. La lingua - ci diceva L.B. - è **strumento di cognizione** (sviluppa le abilità cognitive semplici e complesse – *high thinking skills*). Con questa lingua viva, **narriamo** noi stessi e il mondo. La **narrazione** – precisava L.B. - è quella forma di pensiero che permette di costruire la realtà attraverso l'altro.

La nostra identità, quindi, come, la lingua, non è statica ma è in continua evoluzione; questa **identità progressiva**, che contiene al suo interno il passato (essendo/essente stato) e il presente, si forma attraverso le continue interazioni con gli altri, con le altre culture, con le altre lingue attraverso la **contaminazione** e la **negoziazione**. Senza il contatto, l'incontro, **lo scambio** con gli altri non ci può essere apprendimento e nemmeno crescita. Questo contatto deve essere **intenzionale** e nasce quindi da una relazione **empatica**. E' evidente che, al fine di stabilire lo scambio che porta al

cambiamento reciproco c'è bisogno di parlare più lingue.

Luciana ci ricordava che non si parla mai una sola lingua, anche quando pensiamo di non parlare una lingua straniera. Prima di parlare la lingua nazionale, siamo esposti al dialetto e al socioletto della nostra famiglia di origine e quindi il nostro cervello è predisposto naturalmente per l'apprendimento di più varietà di una stessa lingua e di più lingue altre. La ricerca individua due modalità di apprendimento di una lingua altra: **acquisizione** e **apprendimento** formale.

Per acquisizione si intende la costruzione del sistema lingua attraverso l'esposizione al contesto naturale in cui la lingua viene parlata (L2) (in tal caso il soggetto attua strategie simili a quelle che gli/le hanno permesso di imparare la lingua madre) mentre per apprendimento si intende la costruzione del sistema lingua in un contesto artificiale (come per esempio la scuola), dove la lingua è materia di studio (LS) e dove diventa, come per gli studenti migranti,

mezzo di apprendimento di altri contenuti disciplinari.

La presenza di tanti alunni migranti a Prato ha imposto agli enti locali e ai docenti di occuparsi di nuovi problemi sull'apprendimento delle lingue straniere e sull'acquisizione e l'apprendimento dell'italiano come L2.

La Preside Cappellini ci ha illustrato come il **protocollo di accoglienza**, nato da una legge avanzatissima in materia di integrazione degli immigrati, che prevede l'inserimento degli alunni in ogni momento dell'anno scolastico nelle classi corrispondenti all'età degli alunni sia di difficile applicazione. I problemi nascono sia dalla difficoltà di inserire i nuovi arrivati in classi già numerose (esiguità degli organici concessi dagli uffici provinciali e regionali) ma anche dalla dispersione e dall'abbandono scolastico di molti alunni stranieri che non raggiungono un livello adeguato di conoscenza della lingua italiana nella lingua dello studio e vengono quindi respinti dopo il primo o secondo anno di scuola secondaria

di 2 grado. Tutto ciò pone all'attenzione dei due gruppi di lavoro, quindi, 2 filoni di indagine che sono però connessi e interdipendenti, da un lato la riflessione sulla metodologia e la ricerca di strategie atte a favorire l'apprendimento della L2 e delle lingue straniere e dall'altra l'analisi della situazione linguistica che si è venuta a creare a Prato a seguito delle varie e continue ondate migratorie e la riflessione sulle politiche scolastiche a livello locale e nazionale.

Vorrei concludere con la lettura di alcuni passi del documento "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", nel quale appare chiara che l'emergenza, nata dalla presenza di alunni stranieri e dai problemi connessi con l'apprendimento dell'italiano L2, debba trasformarsi in una opportunità per la scuola italiana di riflessione e rinnovamento della didattica, considerato che le difficoltà di apprendimento e l'insuccesso scolastico caratterizzano ormai anche una buona parte degli studenti italiani:

“*La presenza di alunni stranieri è un dato infatti ormai strutturale del nostro sistema scolastico. Molti studenti sono figli di immigrati di seconda generazione e a volte parlano l’italiano con le sonore inflessioni locali dei nostri bei dialetti regionali.*

Molti di voi ci segnalano esperienze positive ma anche preoccupazioni. Altri intravedono alcuni rischi quali ad esempio la concentrazione delle presenze in singole scuole e territori e vivono il timore che le scuole con tanti alunni stranieri possano diventare scuole meno qualificate.

A queste preoccupazioni vogliamo rispondere con i fatti: la scuola italiana risponde con professionalità e anche con un suo modello. Competenze degli insegnanti, creatività delle autonomie scolastiche, collaborazione con gli Enti Locali, caratterizzano questa linea di impegno nella scuola. Un impegno non solo a mettere in atto progetti di integrazione ma anche a cogliere l’occasione per approfondire i contenuti del sapere.

La presenza di alunni stranieri può essere davvero un'opportunità e un'occasione di cambiamento per tutta la scuola, se essa è ben attrezzata.
Questo Ministero si è impegnato a sostenere le iniziative prese in autonomia dagli istituti scolastici ma nel contempo ha intrapreso un impegno straordinario per la formazione del personale, in particolare, dei dirigenti scolastici. L'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, attivo presso il MPI da alcuni mesi ha messo a punto un documento dal titolo significativo: "la via italiana alla scuola interculturale".

Adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale.

Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della

scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze.

Spero che le indicazioni e le linee d'azione contenute in questo documento possano costituire un quadro di orientamento entro il quale collocare e valorizzare il multiforme e ricco patrimonio di esperienze, di strumenti, di buone pratiche già costruite sul campo dalle scuole dell'autonomia. Una bussola per una navigazione nella quale siamo tutti fermamente impegnati. Un augurio a tutti di buona navigazione.

COME INDIVIDUARE I PROBLEMI DELL'APPRENDENTE STRANIERO

Tiziana Chiappelli – Docente presso l'Università di Firenze

Ho cominciato a occuparmi dei problemi dell'apprendimento della L2 diciassette anni fa ma non in Italia perché non c'era lo spazio. Ho cominciato in Germania chiedendomi perché i bambini figli di immigrati italiani avessero un rendimento così basso. E perché i genitori italiani

secondo gli insegnanti tedeschi si interessassero così poco dell'istruzione dei propri figli.
Per quanto riguarda il problema della L2 in Italia abbiamo iniziato a focalizzarlo nella scuola da non più di dieci anni cominciando dalle elementari.

Attualmente faccio ricerca su progetti europei che riguardano l'inclusione sociale dei migranti e in particolare delle donne. All'interno di questa problematica ampia, in particolare mi occupo di quale risultato abbia rispetto alla coesione sociale un buon inserimento educativo. Non solo scolastico, si può trattare anche dell'inserimento degli adulti con un apprendimento in maniera informale. Il problema è "*che succede alle nostre società se un'inclusione scolastica non è ben fatta oppure quando l'inclusione è osservata in interventi informali al di fuori della scuola?"*

Fino a ieri sono stata in Tunisia, sto visitando scuole di varie parti del mondo con forte presenza di immigrati per capire come stanno cercando di organizzarsi da questo

punto di vista. Andrò domani a Barcellona dove la situazione è particolare perché la loro lingua è il catalano e non la lingua nazionale sì che il problema è anche più complicato.

Ho fatto anche didattica diretta, da tanti anni con ragazzi migranti e anche con adulti. Per sette anni a Firenze al Centro di Alfabetizzazione, a Empoli per il Centro Interculturale e anche con il Centro di Documentazione città di Arezzo. Ho quindi un impatto diretto con i ragazzi e anche con gli insegnanti. Conosco abbastanza bene varie realtà a livello toscano. Ma ho sentito l'esigenza di documentarmi a livello europeo o per lo meno mediterraneo, la Tunisia infatti rientra in questo contesto. Consiglio anche voi di documentarvi: molti di questi programmi sono finanziati dal programma Grundtvig che prevede lo scambio di insegnanti e ricercatori. Il convegno da cui vengo è un convegno sulla Philosophy for Children intesa come uno dei mezzi per iniziare il dialogo. Sperimentare, andare a vedere cosa significa essere in un contesto

linguistico in cui la nostra LM non è quella dominante.

Forse è il caso di precisare che il termine L2 lo uso in senso tecnico, una lingua che si impara nel contesto in cui si parla. L'inglese imparato a scuola non è L2. Se è vero che i processi di apprendimento delle lingue si assomigliano è anche vero che chi impara in contesti diversi ha esigenze specifiche, non foss'altro a livello di lessico.
Un bambino che lo impara dove si parla quella lingua non ha bisogno di saper dire *'la mela è rossa'* ma , per esempio *'voglio andare in bagno'*. Un adulto vorrà sapere il lessico relativo alla documentazione o a come prendere il treno.

Se la lingua è qualcosa che si incarna, è necessario per avere questo processo bisogna che la lingua risponda a bisogni primari. Oltre alla scelta del lessico anche quella delle strutture deve rispondere a questa esigenza. In generale in linguistica didattica riferendoci all'apprendimento di una L2 si preferisce parlare non tanto di motivazione, ma di rilevanza, meno

connotata psicologicamente. E' l'apprendente il soggetto della nostra azione didattica dobbiamo intercettare i suoi bisogni. Quando ci si trova davanti ai ragazzi ci se ne accorge benissimo da come l'attenzione si attiva proprio quando si parla delle cose che rispondono ai loro bisogni.

Quando si parla di lessico si parla sempre di una scelta. Non è evidente, spesso diamo tante parole tutte insieme senza tener conto che possiamo impararne solo un po' per volta. Si tratta di imparare ad essere molto consapevoli di quanto per esempio la presenza di sinonimi sia paralizzante all'inizio mentre magari diventano importanti a un secondo stadio, rappresentano un arricchimento.

Attraverso uno sfoglio infinito di registrazioni di comunicazioni spontanee ci siamo resi conto di come gli stadi dell'apprendimento siano proprio quelli indicati da Chomskj.

Una prima percezione linguistica di tipo uditivo- ricettiva porta successiva-mente a

padroneggiare il linguaggio quasi nativo - quasi se appreso in età adulta.

Come sappiamo il progressivo assestarsi della lingua è su quattro dimensioni, due ricettive e due produttive: ciò che dobbiamo aver presente è queste non si apprendono mai con lo stesso passo. Chi studia lingue straniere lo sa benissimo.

All'inizio ci si baserà sull'apprendimento delle capacità ricettive. Ci sono tante tecniche per valutare la capacità ricettiva senza che il riscontro debba passare attraverso il canale verbale. Le tecniche didattiche si vanno sempre più sviluppando. Se voglio capire se un bambino arrivato da una settimana sa capire alcune cose e gli dico "*spengi la luce*" e lui lo fa, non ho bisogno che mi dica "*sì, lo faccio*."

E così negli esperimenti di chimica, se lo studente sa muoversi con gli esperimenti spiegati non c'è bisogno di verbalizzare.

All'interno di queste fasi l'apprendimento è per lo più spontaneo, per questo le classi-ponte rallentano non accelerano

l'apprendimento. Non si tratta di suggerire un corso in più di italiano ma di iscriversi a un corso di calcio, a qualcosa di socializzante perché è lì che avviene l'apprendimento.

Lo studio scolastico non serve per interessare, per apprendere, ma per fissare alcune strutture, avendo ben presente però quali strutture si fissano prima e quali dopo. Mentre il lessico si sceglie in base alle esigenze del contesto, per quanto riguarda le strutture non si riesce a fare un salto spiegando qualcosa prima che sia matura per essere appresa.

Perché una grammatica per italofoni non è utile per gli stranieri? Semplicemente per la scansione con cui è costruita. Per esempio, la semplice parola 'bagno', per uno straniero vuol dire *'voglio andare al bagno'*.

Cosa è difficile all'inizio in italiano? l'articolo, che fra l'altro è inutile linguisticamente, per lo meno all'inizio. Mentre una grammatica per italofoni comincia proprio dall'articolo.

Inoltre l'articolo in italiano è molto difficile anche perché porta con sé oltre ad una

struttura grammaticale e semantica anche una valenza socio-linguisitca, indica il rapporto che abbiamo con l'altra persona.

Nel film di Sordi al Grand Hotel, quando lui vuol far colpo su una donna, entra, e con passo spavaldo va alla reception e dice 'la suite', l'uso dell'articolo qui vuole indicare *'la mia solita'*. Uno straniero impara questa valenza ma molto dopo.

Con le schede meccaniche è difficile impararlo. Gli esercizi lavorano a livello formale e non a livello di comprensione profonda della lingua per cui quello che sembra che il ragazzo faccia bene è in realtà bene a livello formale, in modo riduttivo perché non ha lavorato sulla parte emotiva del cervello ma su quella razionale, sulla funzione monitor, quella che osserva se stesso e decide razionalmente cosa fare. Ed è anche quella che si perde velocemente. Il ragazzo può far bene l'esercizio ma non avendo azionato la parte emotiva del cervello dopo pochi giorni cade nell'errore.

La lingua si impara soprattutto a livello emotivo, per questo gli aspetti ludici affettivi hanno un grosso impatto. Ciò che si impara in un contesto in cui non si è coscienti di imparare, resta impresso per sempre. Chi si sforza di imparare attiva delle parti del cervello - da questo punto di vista la neurofisiologia è una scienza utilissima - si vede che le parti del cervello che vengono attivate non sono quelle dell'emotività e ciò indica che una settimana dopo l'errore si presenterà inevitabilmente. E' scientifico.

Per quanto io mi occupi della parte sociologica con la professoressa Brandi abbiamo messo a punto un percorso di facilitazione linguistica. La glottodidattica ha lavorato tanto sulle tecniche di insegnamento mischiando tanti altri approcci però in qualche modo attraverso un percorso di facilitazione linguistica ci si familiarizza con una serie di tecniche che dovrebbero facilitare l'apprendimento.

A livello di competenze di base per l'interazione interpersonale, quando si impara a comunicare in L2, il problema che

sorge con un ragazzo arrivato da poco e che dentro un processo comincia pian piano ad autocorreggersi, quando si parla allo studio, la percezione sparisce. Quando sentiamo un ragazzino che ha l'accento pratese, non ci si rende conto quando trova un problema e non si capisce che è un problema linguistico. Gli diciamo "ma con i ragazzi ci parli". In effetti c'è sempre qualche altro passaggio da fare per introdurlo in una lingua che non è sua.

Si è spesso investito sulla prima parte dell'apprendimento linguistico e quasi mai sulla seconda parte che è più delicata. Lo stesso ragazzo che in classe era appoggiato anche dai compagni oltre che dagli insegnanti, ora che si comincia a pretendere da lui gli stessi risultati degli italofoni si sente in difficoltà e anche un po' stupido. Invece gli esperti e la pratica dicono che è arrivato a un ottimo stadio della lingua della comunicazione. Ora ha bisogno di una competenza della lingua dello studio.

Per la lingua della comunicazione si prevedono pochi mesi, ma per stabilizzarla si prevedono anche 4 anni. Per la lingua dello

studio si può arrivare fino ai 6 e anche 8 anni. E' una questione di tempo. Il lavoro grosso è anche sull'ansia degli insegnanti.

C'è una bella inchiesta in Israele che mette in rilievo questo dato. Israele è un paese dai problemi linguistici fortissimi. Normalmente ci sono degli immigrati dell'est Europa che non parlano in ebraico né certo in arabo e non capiscono. E' una terra di forte immigrazione. Nei paesi dove le tendenze immigranti sono di lungo corso, si vede che c'è un assestamento delle lingue. Non dobbiamo quindi aver paura. Il rischio è di non capire e di bocciare o di promuovere senza aver dato delle competenze, il che è pure una selezione, anche se meno evidente.

In una società che è basata sulla conoscenza la cosa ha un impatto sociale importantissimo. Al terzo anno delle scuole superiori su 100 ragazzi 80 ripetono la prima superiore. E' anche difficile lavorare su questo dato, difficile avere dati esatti. L'importante è attrezzarsi e coinvolgere i ragazzi che potrebbero essere una grossa

ricchezza e che in classe pongono anche ragionamenti linguistici, Si tratta di ragazzi interculturali, il ragazzo straniero ha una capacità di cogliere sfumature linguistiche che fanno riflettere a fondo. Hanno una loro LM e parlano diverse lingue, spesso il ragazzo che abbiamo davanti come marocchino pensiamo che parli l'arabo e invece magari parla il berbero e il francese. Hanno un'ottica veramente comparativa. E' interessante ascoltare le loro domande sulla lingua.

Il facilitatore di L2 non è detto che debba fare un laboratorio a parte, può stare nella classe stessa. È importante magari nelle prime fasi che ci sia un facilitatore che introduca, ci sono dei materiali molto buoni (il COME a Milano, il Centro di Alfabetizzazione di FI) e altri che cominciano a esser buoni per la lingua dello studio, per capire i criteri di come sono fatti. Come si può porre in classe la propria materia? Teniamo presente che i ragazzi stranieri hanno particolari difficoltà su alcune materie mentre su altre, anche in modo stupefacente, vanno bene.

Che succede in alcuni casi? L'insegnante ha scritto alla lavagna 'fotosintesi clorofilliana', ha mostrato l'immagine, ha spiegato la didascalia. Nelle materie tecniche che lavorano in modo esperenziale c'è una attenzione anche al dato linguistico, una didascalia che cerchiamo di chiarire, un lavoro che spesso non si fa per materie più linguistiche come l'italiano, dove il dato linguistico, appunto, di dà per scontato.

Un caso ad esempio, alle elementari, un ragazzino volenteroso e bravo è arrivato arrabbiato e quando l'insegnante gli ha chiesto se avesse fatto il compito ha risposto che non ne aveva avuto voglia. L'insegnante lo ha sgridato.

In questi casi bisogna interrogarsi: *non era in grado o non ha voluto*? Non è facile dire "*non sono in grado*." Bisogna riflettere su quale è il vissuto del bambino. Come ha vissuto il processo migratorio nel quale si è trovato magari in un momento in cui stava socializzando nel suo paese.
Si tratta di vedere come ha vissuto questo processo deciso dai genitori, vedere se lo

vive come un innalzamento sociale o come un abbassamento. Per esempio in Ecuador, le mamme arrivano per prime nel paese di immigrazione e mandano soldi a casa, in Ecuador. I bambini lì si trovano in alto nella scala sociale, poi vengono qui e si accorgono di essere in fondo alla scala sociale.

E poi, da un punto di vista più tecnico, si tratta di fare attenzione ad alcuni dati linguistici. Un problema classico in matematica: "*la mamma acquista tre banane e due mele. C'è da fare una semplice somma*", il bambino straniero trova delle difficoltà, dove è il problema? È nel verbo, normalmente si dice 'comprare'. Il verbo 'acquistare' però lo si trova in matematica. Per noi è normale, ma per il bambino straniero la parola è un ostacolo di comprensione.

Analogamente il verbo 'cibarsi', normalmente si usa in contesti zoologici, o nei libri di storia: 'l'uomo preistorico si cibava di frutta'. Spesso ci soffermiamo sulle parole tecniche pensando che quello sia il problema, mentre

invece in genere sono proprio le parole quotidiane ma non comuni che rappresentano l'ostacolo. In questo caso il problema non è 'uomo primitivo' ma proprio 'cibarsi'. Per l'insegnante si tratta di diventare consapevole del problema.

Il ragazzo non ha altri modi per imparare quei vocaboli quotidiani ma non comuni. L'apprendimento del lessico è legato a quante volte si sente ripetere una parola. Si può trovare nei libri di testo, ma non è ricorrente. Questo è un sinonimo colto.

Pensate però allo scoglio più grande. Ce lo dice De Mauro per gli italiani, queste fasi di apprendimento valgono anche per gli italiani. È che i ragazzi stranieri le hanno più accentuate. Per quanto riguarda il linguaggio più tecnico, gli insegnanti sono consapevoli che 'fotosintesi clorofilliana' ' non è mai stata trovata dagli studenti, ma non sono consapevoli della difficoltà rappresentata da vocaboli come 'cibarsi' o 'acquistare'. Sensibilizzarsi su queste cose è ciò che si chiama concentrarsi sull'apprendente. E questo vale non solo per il lessico vale anche

e soprattutto - la cosa difficile - per la costruzione testuale, il discorso.

Ogni materia porta con sé una costruzione del discorso ben specifica.

Se faccio storia sono consapevole che ci sono tempi verbali che il ragazzo normalmente non usa, per esempio il passato remoto. Se vogliamo far imparare un po' di storia dobbiamo esser sicuri che il passato remoto venga capito.

Alle elementari la cosa più difficile è invece proprio il presente storico. Formalmente è facile, ma non nell'uso. Una lingua agglutinante come la nostra ha dentro la parola 'mangiò', questa 'ò' nella quale ci sono tante cose, per una lingua come il cinese questa cosa è stranissima.

Già i tempi verbali che spesso sono anche concetti come nel presente storico si può usare il presente per l'uomo primitivo, la cosa facilita linguisticamente ma da un punto di vista cognitivo no.

Ma ancora più difficile è la struttura testuale. Più che sulla singola parola normalmente si lavora sulle frasi. Ma neanche le frasi si danno singolarmente, fanno parte di un discorso. Difficile fare scienze senza strutture ipotetiche, o fare storia senza marcatori temporali. Nei manuali per esempio i periodi non sono sempre in ordine cronologico.
Si potrebbero anche fare alcune ricerche, prendere una pagina e vedere quanto sono lunghe le frasi. Che tipo di verbi sono usati, in quale forma e come sono fornite le informazioni cognitivamente. Spesso ci accorgeremmo che i periodi non sono lineari.

Un ragazzo italiano segue la spiegazione, prende qualche appunto e con questi, ha almeno una bussola per orientarsi. Per uno straniero è difficilissimo prendere appunti. Poi dobbiamo vedere qual è il libro di testo, se è d'aiuto o no. I genitori lo possono aiutare a casa?

Concretamente il ragazzo poi che fa? Alla fine il ragazzo dice *'Non ho capito in classe*'.

Dobbiamo renderci conto che per ogni materia ci sono strutture molto specifiche, diverse da materia a materia. Alcune hanno richiami anaforici fra una frase e l'altra, oppure il ricorso a una forte sinonimia, cosa tipica per l'italiano e non magari per l'inglese.

Se vogliamo passare un contenuto cognitivo dobbiamo assolutamente abbassare gli scogli della difficoltà linguistica. Quando il contenuto cognitivo inizia ad essere familiare, con il ragazzo possiamo lavorare sul livello linguistico, ma dobbiamo sempre palleggiare fra le due cose: insieme non ci si fa.

Gli insegnanti si trovano molto bene se all'inizio dell'anno iniziano a dirsi esplicitamente che lessico vogliono insegnare e per quali concetti. Una lista della spesa di parole.

Per parlare bene quante parole usiamo noi? per essere abbastanza fluenti? Più di 2000. Dalle 2000 alle 4000 in italiano abbiamo una situazione che indica colui che le usa si può esprimere più o meno su tutto e se ha buone

strategie l'altro non si accorge che ha un vocabolario povero. Sono calcoli molto precisi. Nelle duemila parole cì sono anche 'quando', 'che', 'prima', 'e', eccetera.

Iniziare a dirsi quale lessico ci serve per fare quella materia, quali concetti ci sembrano primari e altri comunque utili sarebbe una grande facilitazione. Pensate a che arricchimento di linguaggio avremmo se il ragazzo straniero imparasse anche solo cinque parole nuove per ogni materia in un anno! Cos'è una tangente, un periodo, eccetera. Si tratta di concetti. Darsi per obiettivo il primo mese dieci parole.

Si tratta di studi fatti anche per gli italiani, soprattutto per gli italiani.

Avere materiali che scandiscano bene le strutture per il lessico è fondamentale e poi il fatto che anche il lavoro che può sembrare meno produttivo, come quello di gruppo, è proprio quello che fa fissare la lingua benissimo. Le cose ostiche sono quelle sfuggenti come i sinonimi infrequenti, o quelle molto tecniche. E verificare se hanno

capito anche con altri strumenti oltre a quelli verbali, come in geometria, per esempio.

I partecipanti si dividono per il lavoro nei gruppi Pomeriggio del 28 novembre 2008

Dibattito - 4

Assunta Nappi

lo scambio di idee è sempre proficuo ma spesso, come in questa condivisione, ci fa scoprire che siamo sempre i soliti quattro gatti. Quindi che cosa possiamo fare per coinvolgere gli altri, oltre ai convegni?

Questa cosa, sulla quale ci siamo soffermati brevemente nel nostro gruppo, ci è sembrata tipica della società italiana, non solo della scuola: ci sono delle isole di eccellenza e poi quella che chiamiamo palude.

I collegi dei docenti - è stato detto - dovrebbero sancire l'obbligatorietà dell'aggiornamento. Personalmente ho dei forti dubbi: quando l'obbligo c'era ho assistito

a esperienze allucinanti: ho visto iniziative di tutti i tipi senza alcun criterio di indirizzo.

Fanny Giampietro

Vorrei precisare: non ho detto esattamente che sarebbe bene che fosse reso obbligatorio l'aggiornamento ma che potevamo utilizzare il protocollo d'accoglienza come possibilità, come strumento di riflessione sulla didattica. E' una possibilità che prendiamo in considerazione per gli stranieri che dobbiamo accogliere, ma nel momento in cui ce la consideriamo per loro penso che possiamo vederla anche come opportunità di riflessione, di discussione, di approfondimento anche sulla motivazione, all'apprendimento. Tutte le discussioni che abbiamo fatto, le relazioni che hanno stimolato - le insegnanti universitarie intervenute – tutto ciò che sembrava riguardare soltanto gli studenti stranieri, a me sembrano cose validissime anche per gli studenti italiani. Potrebbe essere un'occasione.

Assunta Nappi

Vorrei fare un discorso più generale, in realtà stiamo parlando della scuola superiore dove la situazione è più difficile. Stiamo parlando del rinnovamento della didattica.
Ci siamo trovati d'accordo quando abbiamo parlato di didattiche che prevedano la partecipazione attiva, con eventuali laboratori di gruppo, dove il filtro affettivo sia basso e dove sia garantito il successo come incentivo al mantenimento della motivazione.

Per quanto riguarda la *motivazione*, non si tratta tanto di stimolarla quanto di mantenerla. Proprio Tiziana ci ha fatto notare che il concetto di motivazione è complesso, vi entrano in gioco variabili che non sempre dipendono da ciò che possiamo controllare.
Lei ci suggeriva di parlare di *rilevanza*.
Abbiamo sperimentato che l'apprendimento è più veloce e persistente quando i temi sono rilevanti per i bisogni formativi cognitivi e affettivi degli studenti.
Alcuni riportavano come vincenti alcune pratiche in cui gli apprendimenti sono stati utili e spendibili anche nella vita pratica

personale degli studenti. Anche quando tali pratiche erano svolte da operatori non facenti parte del personale della scuola.
Questo tipo di attività di successo e stato utile anche per recuperare studenti che erano stati giudicati senza speranza. La collaborazione con gli enti esterni - come la cooperativa di volontari che si occupa del supporto, come quella di Emanuele – è importante per affrontare casi di ragazzi che altrimenti si ritrovano puntualmente cacciati dalla scuola. Se si pensa ai corsi di recupero si vede che spesso vengono riproposte le stesse attività, le stesse dinamiche della mattina, e lo si fa di pomeriggio, quando gli studenti sono più stanchi, comportando uno sforzo umano e una spesa economica considerevoli con una ricaduta che si avvicina allo zero.

Mentre con le attività di cui abbiamo parlato abbiamo dei successi.
Abbiamo anche parlato di *continuità* – concetto difficile per la scuola italiana dove la struttura è divisa in scuola di base, scuola secondaria di primo grado, scuola

secondaria di secondo grado che sono fra loro totalmente scollegate. Questi problemi di scollegamento sono stati parzialmente alleviati da iniziative di collaborazione fra docenti.

C'è poi una mancanza di continuità che nasce dalle pratiche didattiche, si dismettono pra- tiche didattiche vincenti che vengono effettuate nella scuola primaria, che è basata su una visione olistica del bambino per cambiarle con una didattica spersonalizzata, frammentaria, a compartimenti stagni, con cui si riesce a educare, quando ci si riesce, solo il cervello della persona.

Erano assenti i rappresentanti della scuola media, si trattava di individuare proprio nella scuola media uno dei segmenti più deboli. Abbiamo delle percezioni ma non abbiamo niente di scientifico o sistematico su cui riflettere.

La scuola media è in una situazione difficile. Poi abbiamo tentato di individuare dei bisogni formativi anche per noi che pure ci riteniamo abbastanza informati sui

meccanismi dell'appren-dimento e sulla linguistica acquisizionale. Chi ha fatto il corso di italiano per stranieri ha potuto scoprire qual è la progressione dell'apprendimento della lingua. Ciò ci ha fatto intravedere la necessità di rompere anche pratiche consolidate basate su una progressione grammaticale seguendo la quale rimanevamo continuamente scioccati dalla persistenza di errori come quello relativo sulla terza persona del presente nell'inglese-cosa che ci faceva angosciare. Lo studio della linguistica acquisizionale ci permetterebbe di ridurre l'angoscia facendoci scoprire che quella è la progressione. Meglio dargli subito ciò che possono imparare a quel livello di apprendimento.

Come bisogno formativo abbiamo anche individuato il tema di come sfruttare le nuove tecnologie. Non lo abbiamo inteso come esigenza di seguire un nuovo corso, ma come bisogno di saper sfruttare le nuove tecnologie da internet a YouTube, da un punto di vista didattico.

Una mia specializzata usava i blog ai quali io non avevo neppure pensato, lei aveva da subito pensato a questa cosa. Le risorse sono molte.

Abbiamo discusso di valutazione degli apprendimenti, di valutazione delle competenze. Ciò ci ha fatto incontrare con il problema dell'insuccesso scolastico. In effetti abbiamo sempre il problema di quantificare le cose che facciamo per dargli un senso. Abbiamo impostato una serie di progetti a lungo tempo, ma nell'immediato pensava-mo che poiché la didattica innovativa è una delle cose più complesse, uno scambio di materiali per mantenere un collegamento almeno fra i partecipanti al gruppo poteva essere utile. Poiché non sono stata capace di prendere appunti mentre parlavamo chiedo se c'è qualcosa da aggiungere...

Chiara Recchia

Bisognerebbe sistemare i discorsi fatti per mandarli sul sito nazionale e non limitarci a farli circolare in forma cartacea.

Claudio Balducci

Scambiarsi materiali è una cosa molto utile, anche se poi diventa molto difficile farlo, o per lo meno utilizzare i materiali scambiati. Io stesso non sono mai riuscito a passare materiali neanche a me stesso, perché le situazioni sono sempre nuove. Comunque vorrei accennare al fatto – e in qualche modo mi ricollego all'accenno di Chiara – che inizial- mente nel progetto Proteo c'era anche quello di fare dei quaderni, a livello di piccola editoria. Nel corso di questo convegno anche a questo fine mi sembra di aver avuto tante sollecitazioni per esempio da Tiziana.

Assunta Nappi

io ho materiali che posso elaborare e condividere, per l'inglese ovviamente e per chi insegna inglese.
Lavoro di ricerca non ce l'ho, ero operativa, dovevo fare delle cose e tempo per riflettere non ce l'ho avuto.

Claudio Balducci

Avevo pensato anche a Laura che ha sempre lavorato su questa tematica e ha una grande esperienza. Sfortunatamente questa esperienza l'ha portata ad avere molto lavoro e ha poco tempo per altri impegni.

Tina Santini

Martin Dodman ha dovuto declinare la sua partecipazione all’ultimo momento, però il materiale che ci ha inviato è molto interessante, un corso di aggiornamento con lui potrebbe anche essere interessante.

Claudio Balducci

Mi dispiace interrompere, comunque mi sembra che sia stata messa abbastanza carne al fuoco per avere elementi di prospettiva e lavori futuri. Dovremmo però anche affrontare il lavoro del secondo gruppo, quello che si è interessato delle proposte del gruppo *Maalouf*, del *protocollo* di accoglienza e di eventuali progetti europei.

In realtà nel nostro gruppo non si sono fatte grosse discussioni, il nostro lavoro era impostato in modo operativo basato sul cosa preparare per oggi. Si è pensato di fare un documento sulle proposte Maalouf, a livello generale, un'altro sull'art. 25, sempre vigente e in contrasto con le indicazioni europee, e poi di dire qualcosa sul protocollo, infine di buttar giù una bozza per impostare i lavori per un progetto europeo.

Il *grundtvig* è un progetto che ha molta elasticità perché non ha bisogno di entrare nel meccanismo scolastico essendo rivolto agli adulti o anche a sedicenni purché al di fuori dei curricoli.

Ho già accennato al grundtvig che abbiamo fatto lo scorso anno e che è stata un'esperienza molto interessante.
Comunque passiamo al documento sulle proposte Maalouf. Io ho mandato il nostro documento via email ai partecipanti chiedendo dei commenti. Fortunatamente Chiara ha mandato una email di contrasto innescando un dibattito.
Di solito cerco di mettere qualcosa di

provocatorio per favorire il dibattito, in un certo senso, penso di averlo fatto anche questa volta.

Le proposte del gruppo Maalouf si inseriscono nella linea europea di conservare le lingue europee, accennando anche alla possibilità di includervi lingue extraeuropee. Comunque la caratteristicha del loro documento è che non si sono limitati a ribadire una linea ideale, ma si sono sforzati di elaborare delle proposte che potessero garantire il perseguimento pratico della politica linguistica concordata. Come si sa tali proposte si basano sulla raccomandazione ai vari paesi di porre come curricolari almeno due lingue straniere e di distinguere fra queste una lingua da intendere come internazionale e una da intendere come personale adottiva. Ebbene, pur apprezzando lo sforzo elaborativo del gruppo europeo e considerandolo un grosso passo avanti nell'individuazione di strumenti pratici per il perseguimento di una politica linguistica, ci è sembrato tuttavia di individuare alcune difficoltà in questo

percorso, non sono facili da superare. In effetti, se ognuno può scegliere fra tutte le lingue sia quella che ritiene di voler studiare come lingua internazionale sia quella che ritiene di dover studiare come lingua adottiva, la forza delle cose cioè il movimento che ormai è diventato quasi automatico nella scelta delle lingue e che è quindi diventato estremamente forte, rischia di rendere vani tutti i suggerimenti.
Il nucleo della nostra idea, ciò che vorremmo suggerire al gruppo Maalouf per implementare la loro intuizione, è quello di legare le scelte dell'apprendente nella scelta della lingua internazionale e nella scelta della lingua adottiva in una scelta di coppie bloccate. Naturalmente si tratta di uno strumento pensato per essere mosso con criterio, valutando le possibilità e le opportunità. Facciamo un esempio: su un corpus di cento insegnanti non si tratterebbe di applicare indiscriminatamente la proposta cambiando tutto, ma di individuare una massa di manovra su cui operare. Se fra questi 100 insegnanti, 80 insegnano inglese, 5 tedesco, 10 francese e 5 spagnolo,

quand’è che possiamo operare? Ipotizziamo che l’anno successivo 10 insegnanti di inglese, 3 di tedesco, 5 di francese e 2 di spagnolo vadano in pensione e che intanto la popolazione scolastica sia cresciuta richiedendo altri cinque insegnanti di lingue straniere, quale può essere la massa di manovra? Nel nostro esempio possono applicare il metodo delle scelte fra coppie legate a 25 posti disponibili, non agli altri ovviamente.
Qualcuno potrebbe pensare che togliamo possibilità di scelta, ma se ci pensiamo bene qual è l’offerta che viene data oggi, nella situazione attuale? E’ molto limitata e bloccata. Comunque avete letto la proposta di documento e ciascuno di voi ne ha anche una copia. Non la leggerò quindi, la darò per letta. In effetti la proposta è piuttosto lunga. C’è una ragione per questa lunghezza: uno degli obiettivi era anche quello di diffondere la conoscenza del documento stesso ed è per tale ragione che ci sono molte citazioni.

Paola Puppo

Volevo portare a conoscenza alcuni elementi che ho trovato navigando su internet: ci sono dati più aggiornati relativi alla scelta della lingua internazionale e la lingua adottiva fra inglese, francese, tedesco, spagnolo. In effetti , nel bacino del mediterraneo meridionale, l'inglese è meno diffuso di quanto si pensi. A Parigi ci sono ragazzi che studiano anche spagnolo e alcuni scelgono anche l'italiano.

Chiara Recchia

Vorrei osservare a proposito della salvaguardia delle lingue che se si deve fare una proposta di integrazione questa va collegata all'italiano per l'Italia, alla conoscenza dell'italiano. Per quanto riguarda la lingua adottiva, questa a Prato può essere il cinese per i cinesi. Prima di tutto sarà la comunità cinese a voler mantenere la lingua cinese. Lo stesso vale per le altre comunità presenti nel nostro territorio.

Claudio Balducci

Per ii cinesi il cinese è la loro LM, almeno per quanto riguarda la prima generazione. Poi l'italiano come L2. e poi una lingua straniera. Ma il cinese è la loro LM.

Chiara Recchia

Secondo il documento di Lisbona, la garanzia della sopravvivenza della diversità linguistica europea è legata all'uso prioritario di ciascuna lingua nel territorio di appartenenza e nelle relazioni bilaterali fra Stati. Penso che questa sia una garanzia sufficiente alla quale può collegarsi bene anche la scelta della lingua adottiva per assicurare la sopravvivenza di una lingua anche al di fuori del territorio di appartenenza. La grande mobilità dei cittadini europei, che sarà anche maggiore in futuro, è un elemento che gioca a favore. Facciamo il caso di Prato dove convivono molte comunità di parlanti diverse lingue, europee ed extraeuropee. La sopravvivenza di queste lingue nel territorio di Prato può essere legata alla scelta della lingua adottiva sulla base delle motivazioni dei singoli

componenti delle comunità, mentre l'italiano deve necessariamente essere la prima lingua per tutti, italiani e non italiani, secondo quanto prevede il documento di Lisbona. La scelta della lingua adottiva non può funzionare se è una scelta artificiosa quale sarebbe quella legata alla coppia forzata di lingue. Dobbiamo stare per forza alle situazioni reali. Non può essere qualcosa di imposto a coloro che non hanno la motivazione che essa richiede. Le scelte sono già nelle situazioni date in ciascun territorio e occorre dare strumenti per sostenere le motivazioni che a queste sono legate.

Claudio Balducci

Il problema del quale la commissione europea si fa carico è che la situazione va in una direzione esattamente contraria a quella proposta dai documenti europei.

Chiara Recchia

La situazione rischia di diventare confusa se si intende anche aggiungere a livello di opzioni la possibilità di scelta con lingue extracomunitarie che sono molte di più di quelle europee.

Tina Santini

Mi sembra che il documento Maalouf parta dall'osservazione che, nonostante l'Europa si sia ingrandita e le lingue siano diventate un numero variegato, si sta andando verso il pericolo di una lingua generalizzata preponderante e che la situazione si standardizzi su una monolingue con tre o quattro altre lingue in posizione subordinate e la perdita di tutte le altre. Per evitare che questo succeda proponiamo che all'interno di ciascuno stato siano favoriti anche abbinamenti diversi da quelli standard.

Chiara Recchia

Bene, però la scelta non può essere imposta.

Tina Santini

Se non si propone nessuna scelta si propone la situazione attuale

Chiara Recchia

Se c'è una comunità cinese quale lingua si pensa che debbano scegliere come lingua adottiva?

Tina Santini

Un cinese che frequenta il Copernico sa già il cinese. Quando arriva al Copernico dovrebbe conoscere anche l'italiano o per lo meno lo dovrà scegliere come L2, poi c'è l'inglese per ragioni diciamo commerciali, eccetera. Al Copernico oggi non ha altra scelta che inglese francese o tedesco. Facciamo sì che nella stessa scuola siano probabili o possibili anche scelte diverse.

Assunta Nappi

Per la verità quasi tutti i cinesi di Prato vengono da Wenzhou e non conoscono il mandarino dal momento che nella loro

regione si parla una lingua diversa. Questi ragazzi il mandarino non lo sanno scrivere. E' un problema. Anche se sono in situazione di bilinguismo non sanno scrivere: c'è quindi un divario fra la lingua dello studio e la loro LM.

Tina Santini

Queste problematiche il documento Maalouf le dà per scontate e non c’entra. Ma vanno affrontate al di là della commissione Maalouf.

Stefania Zampiga

Tempo fa rimasi molto colpita dalla storia di una studentessa cinese che raccontava che molti ragazzini cinesi vanno in Cina a studiare cinese per cinque anni per riprendere la lingua madre. In effetti soffrono di questa cinesità frammentata.

Mario Lenzi

I bambini il sabato sistematicamente fanno scuola di cinese però lo fanno con sistemi

molto soft, mentre nel loro paese per quanto riguarda le vacanze, tra il lavoro e la scuola sono tartassati al massimo.

Stefania Zampiga

Vanno a scuola il sabato e la domenica mattina.

Mario Lenzi

In effetti si tratta di un obbligo asfissiante.

Claudio Balducci

È importante distinguere la discussione in merito al documento maalouf da quella intorno a casi particolari che abbiamo anche a Prato. Il concetto fondamentale trattato dalla commis- sione europea è quello di mantenere la ric- chezza delle lingue europee e anche di altre pur esterne all'Unione, almeno a livello di ipotesi.
Per quanto riguarda il problema della lingua madre e delle lingue minoritarie e di quante lingue sia legittimo avere come obiettivo di

salvaguardia europea, bisognerà fare una ulteriore distinzione. La distinzione riguarda le lingue ufficiali e le lingue minoritarie. È vero che l'Unione Europea si pone anche il problema della salvaguardia delle lingue minoritarie presenti in vari paesi – per esempio il celtico nel Regno Unito, il basco in Spagna, il sardo, il ladino in Italia, eccetera – e, a tal proposito, ha anche varato tutta una serie di documenti e raccomandazioni, ma per quanto riguarda la politica linguistica come politica generale dell'unione questa si basa sulla salvaguardia delle lingue ufficiali. Per quanto riguarda le lingue minoritarie le raccoman- dazioni europee in proposito vanno nella direzione di dare indicazioni e di fare raccomandazione ai singoli paesi per favorire una politica linguistica protettiva come parte di ogni singolo paese e non come parte dell'unione nel suo complesso. Come si fa la distinzione fra lingue ufficiali e lingue minoritarie? Molto semplicemente quando un paese aderisce all'Unione è chiamato a dichiarare quale sia la lingua ufficiale di tale paese, ne sceglie una, salvo casi particolari come nel Belgio dove

ufficialmente sono lingue nazionale sia il francese che il fiammingo. Nello stesso tempo ci sono lingue che sono lingue ufficiali di più paesi, come il francese che lo è per la Francia e per il Belgio, o lo stesso fiammingo che, con nome diverso, è lo stesso per le Fiandre e per l'Olanda, o il tedesco che lo è per la Germania e l'Austria. È per questo del resto che si spiega il numero minore di lingue rispetto al numero di stati membri.

Relativamente poi alla problematica che riguarda quali lingue debbano essere accettate e promosse all'interno dell'Unio-ne Europea – se solo fra quelle europee, o se anche fra altre lingue mondiali – la mia opinione è che ci siano tre paradigmi da prendere in considerazione: da una parte quello di rispettare la volontà delle per-sone, il movimento che è nelle cose, e nello stesso tempo però saperlo limitare e indirizzare, dall'altra quello di indirizzare tale movimento non incuneandolo in una gamma di scelta estremamente limitata come avviene oggi dove chi deve scegliere si trova di fronte in

pratica a tre sole lingue, infine dare un senso alla distinzione fra lingua internazionale e lingua personale adottiva togliendo la scelta dallo stesso sacco che le accomuna entrambe renden-dole indistinguibili. Perché il movimento spontaneo delle cose va in qualche modo regolato? Perché semplicemente rischia di portare al monolinguismo, esattamente secondo lo stesso processo per cui la libertà economica sancita dal libero mercato porta di per sé – in assenza di controlli e di regole – alla negazione di se stessa, cioè al monopolio. Infatti quando una lingua si impone come maggioritaria, questo solo fatto provoca un effetto a catena, pone la lingua come lingua dai molti interlocutori, il che trascina gli apprendenti a sceglierla su tutte le altre perché con un solo sforzo di apprendimento può rivolgersi a molte più persone. E ciò a prescin-dere da preferenze specifiche relative alle lingue stesse, a preferenze culturali o anche a elementi facilitatori come potrebbero essere quelli dell'imparentamento linguistico. La spinta alla scelta tende a ridursi sempre più a ragioni di tipo

utilitaristico, quantitativo, al di fuori da ogni valenza culturale.

Per quello che ci ha detto Mathey, per esempio, nella sua città Besançon, vicina alla Germania, ci sono tradizionalmente forti legami con il paese di frontiera e tradizionalmente la lingua preferita nella scelta della LS era appunto il tedesco. Scelta giustificata dalla quantità di legami e di interessi di vicinato. Ma ora, sempre più la situazione si è ribaltata a favore dell'in-glese che passa sopra agli interessi reali dei rapporti reali per imporsi sulla base di un mero calcolo quantitativo astratto. Ora, la politica è quella di andare contro quelle scelte fatte automaticamente, non si tratta di andare contro ai bisogni, ma di fare attrito all'astrattezza delle scelte.

Chiara Recchia

Ma insomma, un cinese che sa il cinese, impara la lingua italiana come lingua seconda e poi come terza lingua sceglie l'inglese. Perché bisogna impedirglielo?

Claudio Balducci

Non mi sembra assolutamente di aver detto una cosa del genere: io voglio ampliare le loro possibilità di scelta, ora non hanno una vera scelta. Nella scelta fra coppie di lingue l'inglese è da prevedersi ampiamente, con un'altra lingua che non sia da considerarsi internazionale. Se è interessato all'inglese perché non dovrebbe scegliere la coppia che ha l'inglese, chi glielo impedisce?

Chiara Recchia

Nel caso da me prospettato, la coppia può essere o Italiano/Inglese - ma questo contrasta col fatto che l'Italiano deve essere per forza la prima lingua e quindi è improponibile - o Cinese/Inglese cioè proprio quel che succederebbe se si lasciasse la scelta libera senza accoppiamenti forzati. A meno che non si pensi di aggiungere una quarta lingua. E poi cosa succede se cambia la politica? Non si possono fare forzature dall'alto.

Claudio Balducci

La proposta è quella di regolamentare ampliando la scelta. Regolamentare vuol dire fare forzature? Si può anche intendere così, ma perché perdere di vista l'ampliamento delle scelte. Certo oggi non essendoci scelte sembra che non ci siano forzature. In realtà le forzature sono assai maggiori e queste vengono fatte con l'esclusione di tutte le altre possibilità all'infuori di inglese francese e tedesco. Non siamo al di fuori delle forzature, la politica in quanto tale è una forzatura. Da una parte c'è la scelta e dall'altra si tratta di avere uno strumento per decidere.

Stefania Zampiga

Io voglio solo rilevare che quando si parla di ampliare l'offerta delle lingue, sullo specifico della didattica dei docenti il problema che si è posto in varie situazioni dove ci sono insegnanti bravissimi di francese e tedesco, è che otteniamo come risultato la loro perdita del posto.

Claudio Balducci

Mi sembrava di aver accennato a questo problema. No, la politica linguistica non può disinteressarsi di questo. Nello stesso tempo non dobbiamo perdere di vista che le cose si muovono, si aprono nuovi posti, gente va in pensione, nuovi posti che vengono creati: è qui che si apre uno spazio di manovra, del resto, come succede anche oggi. Oggi si è obbligati a scegliere lingue fra gli insegnanti che ci sono.

Chiara Recchia

Chi sceglie le coppie di lingue?

Claudio Balducci

Questo è un problema tecnico, su cui possiamo anche discutere, sebbene per ora ci siamo concentrati sull'individuazione di un principio operativo. L'attuazione del principio dovrà poi essere affidata a qualche organismo da pensare, potrebbe essere il ministero stesso, gli organismi ipotizzati dal

documento Maalouf, le singole scuole, un mix di tutto ciò. Si tratta di un problema importante ma che trovo prematuro discutere ora e qui.

Chiara Recchia

A livello sopranazionale ci sarà la scelta dell'orientamento, poi sarà il territorio che dovrà decidere nei dettagli.

Gabriele Monti

Non ho capito: un ragazzo iraniano deve studiare l'inglese come la maggior parte degli studenti italiani. Per studiare un’altra lingua – francese, spagnolo, tedesco - lui dovrà subire una decisione della commissione Maalouf.

Claudio Balducci

Non vedo perché fare la distinzione fra lo studente iraniano e gli studenti italiani. Le coppie di lingue si pongono egualitariamente per tutti. Per la verità oggi uno studente del

Copernico – italiano o iraniano che sia - ha una scelta molto limitata, come in tutte le altre scuole d'Europa, ed è ciò che riduce la prospettiva della salvaguardia delle lingue europee.

Catia Catarzi

Forse bisognerebbe includere tutte le lingue presenti nel territorio: rumeno, danese, russo, cinese, arabo.

Claudio Balducci

Da una parte c'è un problema generale in merito al quale proponiamo di ampliare la scelta delle lingue ma di metterle in coppie che stabiliscano una lingua internazionale e una personale – e rispetto a questa proposta tutti gli studenti, siano essi italiani, siano essi migranti, sono coinvolti. Poi c'è il problema specifico dei migranti con lingue madri specifiche e diversificate. Che fare per loro? Questo è un problema da affrontare con lo strumento del protocollo sull'accoglienza. Anche se fra i due livelli di politica linguistica

ci può essere un momento di incontro, almeno parziale, e forse del tutto ipotetico, almeno in un primo momento, laddove si prevede la possibilità che fra le coppie di lingue ci possa essere come scelta anche una lingua extraeuropea che anche gli italiani, oltre ai migranti potrebbero scegliere.

Tina Santini

La scelta potrebbe finire sul cinese e non sull'urdu.

Claudio Balducci

Probabilmente saranno i numeri delle presenze sul territorio a decidere.

Chiara Recchia

Continuo a ritenere che i criteri per regolare questa scelta siano di primaria importanza. Abbiamo delle proposte da fare?

Claudio Balducci

Saranno i politici a fare proposte specifiche valutando vari parametri, ripeto, la volontà delle persone, i bisogni del territorio, i rapporti fra i vari paesi, comunque sarebbe auspicabile che lo facessero allargando l'offer-ta. Noi stabiliamo un principio che va poi calato su una realtà diversificata. Personalmente ho fatto delle ipotesi accoppiando inglese e polacco, cinese e rumeno, francese e lituano l'ho fatto provocatoriamente per aprire una finestra sui cambiamenti possibili. Nella realtà si tratterà invece di vedere le opportunità effettive sulla base delle richieste e delle analisi.

Chiara Recchia

Questa offerta linguistica a coppie, perché non la rendiamo opzionale?

Claudio Balducci

Intanto si tratta di renderci conto che noi qui non stiamo decidendo assolutamente nulla, non abbiamo nessun potere se non quello di fare ipotesi che potrebbero esser prese in

considerazione come proposte, ma possiamo star certi che qualunque decisione prendiamo qui stasera domani resterà tutto esattamente uguale. Detto questo e assicurato che restiamo nel campo delle idee in questo campo ci dobbiamo stare con una certa logica. Se rendiamo la proposta opzionale diciamo: vogliamo uno strumento che possa avere un minimo controllo della situazione, però questo controllo lo rendiamo opzionale, cioè, in pratica, lo annulliamo. Non avrebbe senso.

Assunta Nappi

Se ho capito, ci sono lingue definite interna-zionali e altre adottive. Le lingue che si possono definire internazionali sono già state classifi-cate e sono sempre le solite e la scelta va fatta fra inglese francese spagnolo tedesco forse anche portoghese e russo?

Claudio Balducci
Si tratta di ipotesi, in effetti nessuna lingua ha una classificazione formalizzata. Comunque siamo arrivati ai limiti del tempo a

disposi- zione. Mettiamo in votazione il documento

APPENDICI

Posizione sul documento Maalouf

Uno sguardo al documento:

Nel 2007 è stata istituita la Commissione Europea per il Multilinguismo ed è stata affidata al rumeno Leopold Orban.

Fra i suoi primi atti c'è stata l'istituzione di una commissione pro-tempore, costituita da intellettuali e presieduta dal franco-libanese Abin Maalouf, con il compito di individuare delle linee-guida per salvaguardare e rafforzare il Multilinguismo dell'Unione Europea.

Il documento che ne è risultato ha per titolo "Una Sfida Salutare". Di questo intendiamo distinguere tre punti fondamentali:

1. presenta una esposizione dei principi fondanti il multilinguismo europeo in linea con le direttive dell'Unione Europea:

I - Il rispetto della nostra diversità linguistica non è soltanto il riconoscimento di una realtà culturale prodotta dalla storia. È il fondamento stesso dell'idea europea quale è emersa dalle macerie dei conflitti che hanno segnato il diciannovesimo secolo e la prima metà del ventesimo.

Se la maggior parte delle nazioni europee si sono costruite sulla base delle loro lingue identitarie, l'Unione europea può costruirsi soltanto sulla base della sua diversità linguistica.

II - L'Europa s'interroga oggi sulla sua identità e sulla possibilità di definirne il contenuto senza procedere per esclusioni e rimanendo aperta al mondo. Pensiamo che una riflessione sulla sua diversità linguistica le permetta di affrontare questa delicata questione nel modo più costruttivo, più sereno e più sano.

L'identità dell'Europa non è né una pagina bianca, né una pagina già scritta e stampata. È una pagina che stiamo scrivendo.

III - Se per l'Europa è indispensabile incoraggiare la diversità delle espressioni culturali, altrettanto indispensabile è affermare l'universalità dei valori essenziali.

2. prefigura una via pratica per conservare e rinforzare il multilinguismo europeo:

Alla luce di questi principi, abbiamo cercato una via di soluzione che sia al tempo stesso ambiziosa e realistica.

Ambiziosa, perché l'obiettivo da raggiungere non è quello di "ritardare l'ineluttabile", ma, al contrario, quello di affermare durevolmente la diversità linguistica nella vita degli europei. Vogliamo però procedere in modo realistico. Nel corso delle nostre discussioni, abbiamo sempre tenuto presente che la nostra riflessione non avrebbe alcun senso se non portasse a proposte concretamente applicabili.

L'orientamento che suggeriamo si articola in due idee, che sono in verità le due facce di una stessa proposta:

A - Nelle relazioni bilaterali tra i popoli dell'Unione europea l'uso delle lingue dei due popoli dovrebbe prevalere su quello di una terza lingua.

B - Perché questi contingenti di locutori possano essere formati, l'Unione europea dovrebbe farsi promotrice dell'idea di lingua personale adottiva.

L'idea è quella di incoraggiare ogni cittadino europeo a scegliere liberamente una lingua distintiva, diversa dalla sua lingua identitaria e anche dalla sua lingua di comunicazione internazionale.

3. Invita a continuare la riflessione per rendere più praticabili i suggerimenti proposti:

Se l'orientamento che raccomandiamo verrà adottato, ci si dovrà ovviamente preoccupare nel dettaglio del modo in cui attuarlo nel corso dei prossimi anni.

Il documento è stato anche duramente attaccato, in Italia, soprattutto dal Associazione Athena (*Associazione per la*

Difesa e la Promozione delle Lingue ufficiali degli Stati Membri de l'Unione Europea), sui seguenti punti:

a. il documento Maalouf riconosce la rilevanza dell'inglese come Lingua Franca anche per l'Europa;
b. prefigura nella strategia multilinguistica dell'Unione anche lingue ufficiali di stati esterni all'Unione Europea stessa.

La nostra posizione:

La nostra posizione in merito al documento elaborato dal "Gruppo di intellettuali per il dialogo interculturale" è di ampio apprezzamento, per due ragioni soprattutto:

1. la capacità di affermare i principi tradizionali dell'Unione Europea sul problema delle lingue all'interno di una visione che guarda alla realtà delle cose;

2. la determinazione di ricercare in questa realtà la via per l'affermazione di quei principi in modo che non restino mera enunciazione fine a se stessa.

Per quanto riguarda il **primo punto**, è vero che il documento riconosce la forza dell'inglese come Lingua Franca attiva anche nell'Unione Europea, ma la riconosce come dato di fatto dal quale non si può prescindere, cercando, proprio su tale dato di fatto, di trovare una via d'uscita:

Va da sé che la molteplicità delle lingue impone vincoli, pesa sul funzionamento delle istituzioni europee e ha un costo in termini di denaro e di tempo. Questo costo diventerebbe anche proibitivo se si volesse attribuire a decine di lingue tutto il posto che i loro locutori potrebbero legittimamente rivendicare. Al cospetto di questa sovrabbondanza, si è facilmente tentati di lasciare che s'affermi una situazione di fatto in cui una sola lingua, l'inglese, occuperebbe nei lavori delle istituzioni europee un posto preponderante, due o tre altre lingue riuscirebbero a mantenere, ancora per qualche tempo, una presenza declinante, mentre la grande maggioranza delle nostre lingue avrebbe soltanto uno statuto simbolico

e non sarebbe quasi mai utilizzata nelle riunioni comuni.

Vorremmo superare la rivalità che oggi oppone l'inglese e le altre lingue, rivalità che si traduce in un indebolimento di queste ultime e arreca pregiudizio alla stessa lingua inglese e ai suoi locutori.
Distinguendo chiaramente, al momento della scelta, tra una lingua di comunicazione internazionale e una lingua personale adottiva, gli europei sarebbero indotti a prendere, per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue, due decisioni distinte, l'una dettata dai bisogni della comunicazione più ampia, l'altra orientata da un complesso di motivazioni personali legate al percorso individuale o familiare, ai legami affettivi, all'interesse professionale, alle preferenze culturali, alla curiosità intellettuale, ecc.

Sempre relativamente al primo punto e alla critica che l’associazione Athena fa di voler ampliare il multilinguismo a lingue esterne a quelle ufficiali degli stati membri dell’Unione, riteniamo che la posizione espressa dal

documento Maalouf sia invece positiva e realistica. Il documento afferma:

L'interesse dell'Europa è di avere contingenti significativi di locutori per tutte le lingue del mondo. La strategia che proponiamo dovrebbe favorire questa evoluzione. Nel nostro intento, la scelta della lingua personale adottiva sarebbe, lo ripetiamo, la più ampia e la più libera possibile. Nessuna lingua dovrebbe essere trascurata, perché tutte aprono orizzonti professionali, culturali o d'altro tipo ai cittadini, ai paesi e all'intero continente.

E ancora:

Se è probabile che la maggior parte dei nostri concittadini sceglierebbe come lingua personale adottiva quella di un altro paese dell'Unione, è anche probabile che molti di loro sceglierebbero lingue di altri continenti. L'argomentazione sviluppata a proposito dell'Europa potrebbe essere parzialmente ripresa per quanto riguarda il pianeta nel suo insieme. Che le relazioni con i vari paesi siano principalmente gestite da europei che

hanno studiato intensamente la lingua del paese in questione, la sua cultura, la sua società, la sua storia, le sue leggi, le sue istituzioni, è un'evoluzione auspicabile, che può soltanto arrecare benefici all'Unione, su tutti i piani

Questa apertura ha una valenza interna anche da un altro punto di vista:

Così come gli immigrati sarebbero incoraggiati ad adottare pienamente la lingua del paese ospitante e la cultura che essa veicola, sarebbe giusto e utile che le lingue identitarie degli immigrati facessero anch'esse parte delle lingue che gli europei stessi sarebbero incoraggiati ad adottare. Bisognerebbe uscire progressivamente da questa relazione a senso unico nella quale le persone venute da fuori imparano sempre meglio le lingue europee, mentre pochi europei si preoccupano di imparare le lingue degli immigrati. Questi hanno bisogno di sentire che le loro lingue, le loro letterature, le loro culture sono conosciute e apprezzate dalle società in seno alle quali vivono, e ci sembra che l'approccio basato sulla lingua

personale adottiva potrebbe contribuire a dissipare questo disagio.

In effetti se fra i principi linguistici dell'Unione Europea c'è quello della salvaguardia e del rispetto delle lingue minoritarie, perché includere in queste soltanto le lingue minoritarie storiche presenti sul territorio?

Il rispetto delle minoranze linguistiche non ha solo una valenza storica, ha una valenza di inclusione e di cittadinanza che non ha alcun senso scindere da quelle che sono oggi le nuove minoranze e che più di quelle storiche sono portatrici di tensioni, di bisogni, di inclusione e di rispetto, oltre che di potenziali prospettive di arricchimento.

Relativamente all'obiezione che l'ampliamento del numero delle lingue possa portare ad una farraginosità impraticabile delle istituzioni comunitarie, il documento fa la seguente osservazione:

Il nostro gruppo di riflessione non si è preoccupato espressamente degli effetti della molteplicità delle lingue sul funzionamento delle istituzioni comunitarie.

Ci sembra tuttavia che, mettendo l'accento sulle relazioni bilaterali tra lingua e lingua, l'approccio che proponiamo permetterebbe di razionalizzare la gestione della diversità linguistica nell'Unione, anche nella pratica quotidiana delle istituzioni.

Invece di dover venire a capo di un immenso groviglio, praticamente impossibile da districare, fatto di decine di lingue e di centinaia di combinazioni possibili, che inevitabilmente suscita innumerevoli recriminazioni, si avrebbe a che fare con coppie di lingue, associate l'una all'altra sul terreno e le cui relazioni sarebbero soprattutto gestite dai locutori comuni, cioè dalle persone più strettamente legate sia all'una che all'altra lingua, e meglio qualificate per rafforzare i legami tra i due popoli in questione.

Per quanto riguarda il **punto 2** della nostra posizione intendiamo rilevare alcuni punti critici del documento e dare alcuni suggerimenti che possano contribuire alla sua implementazione.

I **punti critici** che intendiamo rilevare attengono alle due idee che costituiscono la proposta del gruppo Maalouf:

1. quella di far prevalere le lingue dei due popoli in relazione bilaterale

2. e quella di proporre accanto a una Lingua Internazionale, l'adozione di una lingua personale.

Entrambe le idee hanno il merito di individuare una soluzione e di prefigurarne la praticabilità. Proprio per questa propulsività potenziale esprimiamo il nostro apprezzamento e il nostro appoggio. Tuttavia ci sembra che esse abbiano soltanto individuato l'inizio di una percorso che ne possa garantire una vera praticabilità.

Per quanto riguarda il punto 1, i soggetti che instaurano relazioni bilaterali fra i vari paesi non sono solo istituzionali, sono per lo più sociali. In quanto tali poco permeabili alle raccomandazioni e agli inviti. E' proprio sul

terreno del sociale - che mira ad affrontare i problemi nell'immediato - che si scontra la volontà politica. Il sociale rappresenta il divenire spontaneo delle cose contro il quale appunto la politica cerca dei correttivi quando la direzione spontanea si prefigura negativa. Ripetiamo del documento:

Se si vuol rovesciare questa tendenza che sembra inesorabile, è necessario rompere radicalmente con la logica tradizionale dell'apprendimento delle lingue, dissociando nettamente le due scelte, l'una compiuta in funzione della diffusione sul piano mondiale di una lingua, l'altra, quella della lingua personale adottiva, in funzione di altri criteri, che possono essere molto vari, molto soggettivi; evitando alla gente di dover scegliere tra le considerazioni utilitarie e le affinità culturali, si ridarebbe una potente ragion d'essere all'apprendimento di ogni lingua europea, che potrebbe essere quella di un paese distante, ma talvolta quella del paese vicino.

Il punto 1 trova quindi, nel documento, la sua soluzione nel punto 2, nella proposta di

dissociare la scelta delle due lingue fra una internazionale e una personale adottiva.

Ma proprio questo punto risolutivo ci appare come quello che ha maggiormente bisogno di ulteriori articolazioni.
Se, infatti, ogni individuo può scegliere nell'universo delle lingue quella che intende per lingua internazionale e quella che intende per lingua adottiva, niente può impedire che la situazione ritorni al punto di partenza: tutti – o l'attuale maggioranza – torneranno a scegliere l'inglese come lingua internazionale e il francese o il tedesco o lo spagnolo come lingua adottiva.

È vero altresì che il documento prefigura organismi di stimolo e di indirizzo:

Sarebbe auspicabile avere, per ogni coppia di paesi, un organismo bilaterale e bilingue creato su iniziativa dei dirigenti politici o di un gruppo di cittadini uniti da legami particolari a entrambi i paesi, alle loro lingue, alle loro culture.

Questo organismo prenderebbe iniziative per sviluppare la conoscenza reciproca,

cercherebbe di interessare ai suoi progetti le autorità nazionali, regionali o urbane, le istituzioni scolastiche e universitarie, imprese, associazioni di insegnanti, di traduttori, di autori o editori, personalità, cittadini attivi, ecc.

Tra i numerosi compiti che questi organismi bilaterali potrebbero assolvere, uno dei più importanti sarebbe quello di assicurarsi che la lingua di ogni paese sia insegnata a un certo numero di persone del paese partner, che i programmi scolastici e universitari prevedano soggiorni prolungati nell'altro paese, che istituzioni e imprese pubbliche o private sostengano quanti scelgono queste lingue offrendo loro tirocini e poi impieghi. Si potrebbero anche immaginare innumerevoli operazioni di gemellaggio tra città, quartieri, villaggi, e anche tra istituzioni pedagogiche, associazioni sportive, editori, ecc.
Ciascuno di questi organismi bilaterali s'impegnerebbe a rafforzare i legami tra i locutori delle due lingue; ma va da sé che dovrebbero anche esserci, in ogni paese dell'Unione, strutture simili operanti con

altrettanta passione in direzione di tutti gli altri paesi; il risultato perseguito sarebbe un fitto "tessuto", esteso all'intera Europa, che rafforzerebbe l'appartenenza comune, pacificando nel contempo l'identità di ciascuno.
In questa prospettiva, il ruolo delle istituzioni comunitarie consisterebbe nell'aiutare a concepire il quadro generale nel quale queste relazioni linguistiche bilaterali sarebbero costruite quando non lo sono ancora, ed eventualmente nell'armonizzarle; nel centralizzare le informazioni riguardanti ciascuna di queste "coppie di lingue", in particolare allo scopo di far beneficiare gli uni delle esperienze degli altri, così da favorire la diffusione dei metodi che si rivelano fruttuosi e mettere in guardia da quelli che appaiono deludenti. In certi casi, specie in quello delle relazioni tra due lingue fortemente minoritarie, le istituzioni comunitarie potrebbero contribuire finanziariamente ai programmi di insegnamento, di formazione dei docenti, di scambi scolastici o universitari, di traduzione, ecc. Pensiamo però che, in via generale, questo contributo

dovrebbe ridursi progressivamente via via che il funzionamento del sistema sarà stato rodato, avrà preso la sua velocità di crociera e trovato le proprie risorse.

Ci sembra tuttavia che questa fitta rete organizzativa istituzionalmente tesa ad agire sul sociale con la forza dei soli suggerimenti contro la forza degli interessi, delle abitudini, e del tempo richiesto per affrontare lo studio di lingue nuove, possa in realtà andare poco lontano.
Difficile pensare che una tendenza forte come quella che coinvolge l'espandersi linguistico possa esser controllata con la sola azione dei suggerimenti, senza regolamentazioni e norme.

È altresì difficile individuare norme vincolanti emanate dall'Unione. Tuttavia delle norme possono essere concepite come raccomandazioni agli stati membri affidandone il controllo a quegli organismi ipotizzati dal gruppo Maalouf.

È infine difficile, in questa complessità delle cose, immaginare delle norme tese a

diventare obbliganti. Difficile ma non impossibile.

Difficile

Se la proposta è quella di fare in modo che gli apprendenti si trovino di fronte a due scelte chiaramente distinte: una per la Lingua Internazionale e una per la Lingua Adottiva, se tutte le lingue possono rientrare in entrambe le categorie la situazione torna al punto di partenza. Si dovrebbe quindi operare una distinzione che regoli l'appartenenza all'una o all'altra categoria.

Classificare normativamente le lingue in tal senso avrebbe però degli effetti sicuramente indesiderati.
A livello europeo le lingue classificabili come Internazionali sarebbero l'Inglese, il Francese, il Tedesco, lo Spagnolo, forse anche il Portoghese e il Russo. Potrebbero rientrarci, da un'altra angolatura, anche il Latino, o il Latino semplificato, e l'Esperanto

o un’altra o altre delle Lingue inventate. Potrebbero essere aggiunte alla categoria lingue esterne all’Unione: il Cinese, l’Arabo, l’Indi, il Swahili. A livello di Lingua Adottiva tutte le altre.
Cosa potrebbe succedere?
A livello di Lingua Internazionale le scelte non cambierebbero: chi oggi sceglie l’Inglese continuerebbe a sceglierlo.
A livello di Lingua Adottiva le cose invece andrebbero a scapito di quelle lingue classificate Internazionali che oggi sono scelte maggioritariamente come seconda lingua straniera e che ora non potrebbero più esser scelte come Lingue Personali.
La conseguenza sarebbe un calo drastico dello studio di quelle lingue oggi ampiamente diffuse dopo l’inglese, con una crescita distribuita su lingue di minor diffusione e lo stesso predominio, se non maggiore, della lingua inglese.

Possibile

Se l’unica soluzione possibile per frenare lo spontaneo muoversi delle cose appare quella di muoversi verso una normativa che

indirizzi il momento della scelta, e se una classificazione delle lingue in due categorie rischia di produrre effetti indesiderati se, infine, la via individuata è quella di mantenere la scelta fra una Lingua Internazionale e una Lingua Personale, una soluzione praticabile ci appare quella che ponga l'apprendente di fronte alla scelta fra due lingue fra loro legate.

La scelta non si porrebbe più fra una Lingua Internazionale da scegliersi fra tutte le lingue del mondo e una Lingua Personale da scegliersi tra tutte le lingue del mondo, ma tra coppie di lingue di cui una Internazionale e una Personale:

Gli accoppiamenti fra lingue lascerebbero libertà di scelta fra un ampio numero di coppie e sarebbero comunque il risultato di valutazioni fatte sulla base del corpo insegnante in organico, delle volontà della popolazione, dei rapporti esistenti fra i paesi, fra le desiderabilità culturali e pratiche.

A mero titolo di esempio, alcune combinazioni possibili:

Inglese-francese Inglese-tedesco Inglese-spagnolo Inglese-polacco Inglese-cinese

Francese-tedesco Francese-spagnolo Francese-svedese Francese-giapponese

Tedesco-spagnolo Tedesco-greco

Cinese-spagnolo Cinese-rumeno

Proposta discussa, votata e passata a maggioranza al convegno su "Le lingue del Mondo nel nostro paese" (20-28 ottobre 2008).

VALUTAZIONE DEL DOCUMENTO PRESSO LA COMMISSIONE EUROPEA

Da: eac-unite-c5@ec.europa.eu
Oggetto: Intorno al documento Maalouf -

(A701-D743)
Data: 21 gennaio 2009 11:04:23 GMT+01:00

Il Commissario Orban mi ha chiesto di rispondere al vostro messaggio di posta elettronica.

La Commissione esprime soddisfazione per l'iniziativa dell'associazione culturale "Proteo Fare Sapere" di discutere il tema del multilinguismo nei termini sollevati dal gruppo di intellettuali presieduto da Amin Maalouf che ha elaborato il documento "Una sfida salutare". La Commissione europea saluta inoltre con favore le attività avviate a questo riguardo dalla città di Prato con l'elaborazione del documento che lei ci segnala.

La Commissione è convinta che il multilinguismo sia un'opportunità da cogliere e non un ostacolo da superare. In quest'ottica, la Commissione ha recentemente riaffermato il suo forte impegno per la promozione e la protezione delle lingue europee. A questo proposito, la comunicazione recentemente adottata – "Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune" (COM (2008) 566)- ha considerevolmente rafforzato la nostra strategia a favore della diversità linguistica. La Commissione considera il multilinguismo uno strumento fondamentale per preservare

la diversità culturale dell'Europa e allo stesso tempo per promuoverne l'integrazione. I cittadini dotati di maggiori conoscenze linguistiche possono esercitare un ruolo più responsabile e attivo nella società, contribuendo così alla coesione dell'Europa. Lo sviluppo delle conoscenze linguistiche migliora inoltre sia la competitività delle imprese europee sia le possibilità occupazionali dei singoli individui. La Commissione sostiene dunque con forza l'insegnamento delle lingue a ogni livello di istruzione, compresi i programmi di apprendimento permanente indirizzati agli adulti.

L'articolo 149 del Trattato che ha istituito l'Unione Europea non affida alla Commissione competenze dirette in materia di istruzione, ma è comunque utile ricordare che tutti i paesi membri, all'occasione del Consiglio Europeo di Barcellona nel 2002, hanno sottoscritto l'obiettivo di insegnare, oltre alla lingua madre, altre due lingue. Questo obiettivo rimane valido e la Commissione vi attribuisce grande

importanza. L'aspettativa della Commissione non può che essere che le riforme nel campo dell'istruzione perseguano questo obiettivo, alla pari degli altri che sono stati oggetto di accordi a livello europeo. Ad ogni paese spetta naturalmente la scelta quanto ai mezzi con cui perseguire gli obiettivi comuni.
La Commissione incoraggia perciò le società europee a preservare e accrescere la diversità linguistica, allo scopo di trarre vantaggio da un indiscutibile potenziale sociale ed economico. Al di là di ogni altra considerazione il multilinguismo è certamente una risorsa da coltivare in quanto offre un terreno comune dove tutti possono incontrarsi, mentre allo stesso tempo contribuisce a valorizzare le specificità delle diverse culture.
Cordiali saluti

Harald Hartung Po: Fiorella Perotto Capo unità
COMMISSIONE EUROPEA - Direzione generale dell'istruzione e della cultura
Direzione C - Cultura, multilinguismo e

comunicazione Unità 5 - Politica per il multilinguismo

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/inde x_it.html

UNA SFIDA SALUTARE

COME LA MOLTEPLICITÀ DELLE LINGUE POTREBBE RAFFORZARE L'EUROPA

Proposte del
Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale
costituito su iniziativa della Commissione europea

Bruxelles 2008

Un gruppo di personalità del mondo della cultura, costituito ad iniziativa del presidente della Commissione europea José Manuel Durão Barroso e del commissario per il multilinguismo Leonard Orban, è stato chiamato a prestare la sua consulenza sul contributo che il multilinguismo può dare al dialogo interculturale e alla comprensione reciproca dei cittadini nell'Unione europea.

Il gruppo, presieduto da Amin Maalouf, scrittore, era composto da:
Jutta Limbach, presidente del Goethe Institut, Sandra Pralong, esperta in comunicazione, Simonetta Agnello Hornby, scrittrice,
David Green, presidente dell'EUNIC (European Network of National Cultural Institutes), già direttore generale del British Council,
Eduardo Lourenço, filosofo,
Jacques de Decker, scrittore, segretario perpetuo dell'Accademia reale di lingua e letteratura francese del Belgio,
Jan Sokol, filosofo, già ministro dell'istruzione della Repubblica ceca,
Jens Christian Grøndahl, scrittore,
Tahar Ben Jelloun, scrittore.

Tre serie di riunioni sono state organizzate a Bruxelles in giugno, ottobre e dicembre 2007. Redatto da Amin Maalouf, il rapporto che segue si ispira alle idee espresse da tutti i membri del gruppo e riflette i contenuti delle loro discussioni.

La diversità linguistica costituisce per l'Europa una sfida, ma una sfida che noi consideriamo salutare.
Per poter gestire efficacemente questa diversità, l'Unione europea deve affrontare questioni che, nel mondo d'oggi, sono diventate prioritarie e non possono più essere eluse senza compromettere il futuro. Come far vivere insieme in modo armonioso tante popolazioni diverse? Come dar loro il senso di un destino comune, di un'appartenenza comune? Dobbiamo cercare di definire un'identità europea? Questa identità potrà conciliare tutte le nostre differenze? Potrà integrare le componenti d'origine non europea? Il rispetto delle differenze culturali è compatibile con il rispetto dei valori fondamentali? Questioni quanto mai delicate, di cui abbiamo voluto discutere con franchezza e serenità. Invitati a riflettere sul multilinguismo e su come esso potrebbe contribuire all'integrazione europea e al dialogo delle culture, abbiamo scelto di mettere da parte i nostri presupposti, i più ottimisti come i più allarmisti, e di partire dalla constatazione più neutra: per ogni

società umana la diversità linguistica, culturale, etnica o religiosa presenta vantaggi e insieme inconvenienti, è una fonte di ricchezze ma anche di tensioni; l'atteggiamento saggio consiste nel riconoscere la complessità del fenomeno, sforzandosi di massimizzare gli effetti positivi e minimizzare quelli negativi. È in questo spirito che abbiamo condotto la nostra riflessione tra giugno e dicembre 2007.

Pur essendo persuasi che il dibattito attorno a tali questioni si protrarrà per molte delle generazioni future, abbiamo voluto dare alcune risposte e proporre ai dirigenti europei e ai nostri concittadini un orientamento possibile; animati, durante tutte le nostre riunioni, dalla ferma convinzione che l'impresa in cui l'Europa si è impegnata dalla fine della seconda guerra mondiale è una delle più promettenti che mai il mondo abbia conosciuto e, in particolare, che una gestione efficace della nostra diversità linguistica, culturale e religiosa

fornirebbe un modello di riferimento indispensabile a un pianeta che subisce le

conseguenze tragiche della gestione caotica della sua diversità.

I princìpi

Va da sé che la molteplicità delle lingue impone vincoli, pesa sul funzionamento delle istituzioni europee e ha un costo in termini di denaro e di tempo. Questo costo diventerebbe anche proibitivo se si volesse attribuire a decine di lingue tutto il posto che i loro locutori potrebbero legittimamente rivendicare. Al cospetto di questa sovrabbondanza, si è facilmente tentati di lasciare che s'affermi una situazione di fatto in cui una sola lingua, l'inglese, occuperebbe nei lavori delle istituzioni europee un posto preponderante, due o tre altre lingue riuscirebbero a mantenere, ancora per qualche tempo, una presenza declinante, mentre la grande maggioranza delle nostre lingue avrebbe soltanto uno statuto simbolico e non sarebbe quasi mai utilizzata nelle riunioni comuni.

Un'evoluzione di questo tipo non ci sembra auspicabile. Perché sarebbe contraria agli interessi economici e strategici del continente e di tutti i suoi cittadini, di qualunque lingua materna; e anche perché sarebbe contraria allo spirito stesso del progetto europeo, per diversi motivi.

I - Il rispetto della nostra diversità linguistica non è soltanto il riconoscimento di una realtà culturale prodotta dalla storia. È il fondamento stesso dell'idea europea quale è emersa dalle macerie dei conflitti che hanno segnato il diciannovesimo secolo e la prima metà del ventesimo.

Se la maggior parte delle nazioni europee si sono costruite sulla base delle loro lingue identitarie, l'Unione europea può costruirsi soltanto sulla base della sua diversità linguistica. Questo, dal nostro punto di vista, è particolarmente confortante. Il fatto che un sentimento d'appartenenza comune sia fondato sulla diversità linguistica e culturale è un potente antidoto contro i fanatismi in cui

spesso sono degenerate le affermazioni identitarie in Europa e altrove, ieri come oggi.

Nata dalla volontà di popoli diversi, che hanno liberamente scelto di unirsi, l'Unione europea non ha né la vocazione né la capacità di cancellare la loro diversità. Il suo compito storico è invece quello di salvaguardare, armonizzare, pacificare e far fruttificare questa diversità, e pensiamo che possa darsi i mezzi per assolvere questo compito.

Crediamo anzi che sia in grado di offrire all'umanità intera il modello di un'identità fondata sulla diversità.

II - L'Europa s'interroga oggi sulla sua identità e sulla possibilità di definirne il contenuto senza procedere per esclusioni e rimanendo aperta al mondo. Pensiamo che una riflessione sulla sua diversità linguistica le permetta di affrontare questa delicata questione nel modo più costruttivo, più sereno e più sano.

L'identità dell'Europa non è né una pagina bianca, né una pagina già scritta e stampata.

È una pagina che stiamo scrivendo.
Esiste un patrimonio comune, artistico, intellettuale, materiale e morale, di una ricchezza inaudita, con pochi equivalenti nella storia umana, che generazioni su generazioni hanno costruito e che merita di essere preservato, riconosciuto, condiviso.
Ogni europeo, ovunque viva, di qualunque origine sia, deve poter far proprio questo patrimonio e riconoscerlo come suo, senza alcuna arroganza ma con legittima fierezza.
Tuttavia, il nostro patrimonio non è un catalogo chiuso. Ogni generazione ha il dovere di arricchirlo, in tutti i campi, nessuno escluso, secondo la sensibilità di ciascuno e in funzione delle diverse influenze che, ai nostri giorni, provengono da ogni angolo del pianeta.
Quanti fanno il loro ingresso Europa — e possiamo includere in questa formulazione persone di svariate provenienze: immigrati, cittadini dei nuovi Stati membri, e anche i giovani europei di ogni paese che cominciano a scoprire la vita — devono essere costantemente assecondati in questa loro duplice aspirazione:

appropriarsi del patrimonio comune e apportarvi il loro contributo.

III - Se per l'Europa è indispensabile incoraggiare la diversità delle espressioni culturali, altrettanto indispensabile è affermare l'universalità dei valori essenziali. Sono due aspetti di uno stesso credo senza il quale l'idea europea perderebbe il suo senso.
La ragion d'essere dell'impresa europea che ha preso avvio all'indomani della seconda guerra mondiale consiste nell'adesione a certi valori. Valori a cui spesso hanno dato forma pensatori europei, ma che si sono anche sviluppati, in larga misura, come salutare reazione a eventi sanguinosi e nefasti della storia europea stessa.
L'Unione europea si è fatta contro le guerre devastatrici, contro le imprese totalitarie, contro il razzismo e l'antisemitismo. I primi passi della costruzione europea hanno coinciso anche con la fine dell'era coloniale e segnano l'inizio di un cambiamento nella natura delle relazioni tra l'Europa e il resto del mondo.

Non è mai facile stabilire in modo preciso e soprattutto in modo esauriente quali sono i valori a cui bisogna aderire per aver posto con pieno diritto sotto il tetto dell'Europa. Ma questa indeterminatezza, nata da una legittima precauzione intellettuale, non significa che ci si debba rassegnare al relativismo quanto ai valori fondamentali. Difendere la dignità dell'essere umano, uomo, donna o bambino, salvaguardarne l'integrità fisica e morale, impedire il deterioramento del suo ambiente naturale, rifiutare ogni umiliazione e ogni discriminazione abusiva legata al colore, alla religione, alla lingua, all'origine etnica, al sesso, all'età, alla disabilità, ecc., sono valori su cui non si può transigere in nome di qualsivoglia specificità culturale.

Essenzialmente, l'idea europea ci sembra poggiare su due esigenze inseparabili: l'universalità dei valori morali comuni e la diversità delle espressioni culturali; di questa, in particolare, la diversità linguistica costituisce, per ragioni storiche, una componente primaria, oltre ad essere, come

cercheremo di dimostrare, un magnifico strumento d'integrazione e d'armonizzazione

L'orientamento proposto

Alla luce di questi principi, abbiamo cercato una via di soluzione che sia al tempo stesso ambiziosa e realistica.
Ambiziosa, perché l'obiettivo da raggiungere non è quello di “ritardare l'ineluttabile”, ma, al contrario, quello di affermare durevolmente la diversità linguistica nella vita degli europei — cittadini, popoli e istituzioni; ambiziosa, perché la soluzione dovrebbe poter operare indipendentemente dal numero di lingue considerate e anche perché non si tratta semplicemente di trovare un accordo che non nuoccia all'integrazione europea, si tratta di aprire una via che permetta di compiere progressi significativi in direzione dell'integrazione europea.

Vogliamo però procedere in modo realistico. Nel corso delle nostre discussioni, abbiamo sempre tenuto presente che la nostra riflessione non avrebbe alcun senso se non

portasse a proposte concretamente applicabili. Naturalmente, non ci sono soluzioni semplici a problemi tanto complessi, ma è importante fissare una rotta.

L'orientamento che suggeriamo si articola in due idee, che sono in verità le due facce di una stessa proposta:

A - Nelle relazioni *bilaterali* tra i popoli dell'Unione europea l'uso delle lingue dei due popoli dovrebbe prevalere su quello di una terza lingua.
Questo implica che per ciascuna lingua europea esista, in ogni paese dell'Unione, un gruppo significativo di locutori competenti e fortemente motivati.
Il numero di tali locutori sarebbe naturalmente molto variabile secondo le lingue, ma dovrebbe essere ovunque sufficientemente consistente per consentire loro di occuparsi di tutti gli aspetti — economici, politici, culturali, ecc. — delle relazioni "binarie" tra i paesi interessati.

B - Perché questi contingenti di locutori possano essere formati, l'Unione europea dovrebbe farsi promotrice dell'idea di *lingua personale adottiva.*

L'idea è quella di incoraggiare ogni cittadino europeo a scegliere liberamente una lingua distintiva, diversa dalla sua lingua identitaria e anche dalla sua lingua di comunicazione internazionale.

Così come la concepiamo, la *lingua personale adottiva* non sarebbe per nulla una seconda lingua straniera, bensì, in qualche modo, una seconda lingua materna.

Studiata intensamente, parlata e scritta correntemente, questa lingua sarebbe integrata nel percorso scolastico e universitario e nel curriculum professionale di ogni cittadino europeo.
Il suo apprendimento si accompagnerebbe ad una conoscenza approfondita del paese o dei paesi in cui questa lingua è praticata, della letteratura, della cultura, della società e della storia legate a questa lingua e ai suoi locutori. Grazie a questo approccio

vorremmo superare la rivalità che oggi oppone l'inglese e le altre lingue, rivalità che si traduce in un indebolimento di queste ultime e arreca pregiudizio alla stessa lingua inglese e ai suoi locutori.
Distinguendo chiaramente, al momento della scelta, tra una *lingua di comunicazione internazionale* e una *lingua personale adottiva*, gli europei sarebbero indotti a prendere, per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue, due decisioni distinte, l'una dettata dai bisogni della comunicazione più ampia, l'altra orientata da un complesso di motivazioni personali legate al percorso individuale o familiare, ai legami affettivi, all'interesse professionale, alle preferenze culturali, alla curiosità intellettuale, ecc.
Per ciascuna di queste decisioni, la scelta sarebbe la più aperta possibile.
Come lingua di comunicazione internazionale sappiamo bene che oggi i più sceglierebbero l'inglese. Ma qualcuno potrebbero scegliere il francese, lo spagnolo, il portoghese, il mandarino o altre lingue ancora. Per la *lingua personale adottiva*, la

scelta sarebbe virtualmente illimitata. È probabile che gran parte degli europei opterebbe per una delle grandi linguun ruolo di primo piano nella storia del continente, lingue che potrebbero così arginare il loro declino ed entrare in una fase della loro storia di rinnovata vitalità.
Nel contempo, le lingue meno parlate, anche quelle fortemente minoritarie, godrebbero di un'influenza senza precedenti.
Nella logica di una politica della *lingua personale adottiva*, infatti, la scelta di una lingua sarebbe decisa come è decisa la scelta di una professione. La conoscenza di una lingua relativamente rara darebbe un vantaggio supplementare, comparabile a quello di una specializzazione rara in un settore di punta. Col tempo, le persone si distribuirebbero tra tutte le lingue, in maniera certo molto disuguale, ma sempre significativa.
E soprattutto, in maniera duratura. Una delle conseguenze principali dell'approccio che proponiamo è che ogni lingua europea avrebbe un posto privilegiato negli scambi *bilaterali* con tutti i partner europei, nessuna

sarebbe condannata a scomparire, nessuna sarebbe ridotta allo status di dialetto locale. In questo modo, i locutori originari di questa lingua, anche se poco numerosi, non avrebbero più motivo di sentirsi deprezzati, esclusi, messi ai margini.
Trascurare una lingua significa correre il rischio che i suoi locutori voltino le spalle all'idea europea. Non può aderire pienamente alla costruzione europea chi non ha la sensazione che la propria cultura, e in primo luogo la propria lingua, sia pienamente rispettata e che l'integrazione del suo paese nell'Unione europea contribuisce a dare maggiore prestigio alla propria lingua e alla propria cultura e non a renderle marginali. Tante crisi di cui siamo stati testimoni, in Europa e altrove, traggono origine dal fatto che una comunità ha sentito, in un certo momento della sua storia, offesa la dignità della propria lingua; bisognerebbe rimanere vigili per evitare che sentimenti del genere si sviluppino negli anni e nei decenni futuri, mettendo in pericolo la coesione europea. Ogni lingua è il prodotto di un'esperienza storica unica, è portatrice di una memoria, di

un patrimonio letterario, di un'abilità specifica, e costituisce il fondamento legittimo di un'identità culturale.
Le lingue non sono intercambiabili, di nessuna si può fare a meno, nessuna è superflua. L'esigenza di preservare tutte le lingue del nostro patrimonio, comprese le lingue europee ancestrali come il latino o il greco antico, e di favorire, anche per le nostre lingue più minoritarie, una certa espansione nel resto del continente, è indissociabile dall'idea stessa di un'Europa di pace, di cultura, di universalità e di prosperità.

Gli effetti previsti

Ispirato agli ideali che costituiscono la ragion d'essere dell'Europa moderna, l'approccio che proponiamo dovrebbe anche avere effetti tangibili sulla qualità della vita dei cittadini, sulla qualità dei rapporti tra le nazioni europee, sulle relazioni del continente con il resto del mondo, sulla coesistenza armoniosa delle culture in seno alle nostre società, sul buon funzionamento delle istituzioni comunitarie e più in generale

sul proseguimento e il consolidamento della costruzione europea.

1 - Per tutti i cittadini europei, giovani o anziani, l'apprendimento intenso e approfondito di una lingua e di tutta la cultura che essa veicola costituirebbe un fattore di arricchimento sostanziale.

In una civiltà in cui la comunicazione acquista così grande importanza e si dispone di sempre più tempo libero, aggiungere alla propria esistenza questa esplorazione di un altro universo linguistico e culturale non può che essere fonte di grandi soddisfazioni professionali, intellettuali e affettive.

Inoltre, la conoscenza di una *lingua personale adottiva* e lo stretto contatto con l'universo dei suoi locutori dovrebbero favorire una visione del mondo più aperta agli altri e rafforzare il senso d'appartenenza all'Europa; non a scapito dell'appartenenza al paese natale o alla cultura d'origine, ma accanto a quest'appartenenza, dato che, nelle sue relazioni con i locutori della sua *lingua personale adottiva,* il cittadino europeo

sarebbe naturalmente portato a far loro conoscere il suo paese e la sua cultura. Dal punto di vista professionale, tutto lascia pensare che la lingua inglese sarà, in futuro, sempre più necessaria, ma sempre meno sufficiente. Se, in certi settori d'attività, è già pressoché obbligatorio conoscerla, è anche vero che la conoscenza di una lingua che tutti sono di fatto tenuti a conoscere non costituisce, per chi si candida a un impiego o vuole intraprendere un'attività, un particolare titolo preferenziale. È vero già oggi, in molti casi, e lo sarà ancor più in futuro. Bisognerà trovare altri modi per distinguersi, per affermare la propria differenza e la propria specificità, e avere così migliori carte da giocare sul piano professionale; in quest'ottica, ciascuno dovrà assolutamente possedere un'altra lingua, la sua lingua personale, la sua lingua distintiva, meno comune dell'inglese e diversa anche da quella che condivide con i suoi compatrioti.

Per gli europei la cui lingua materna occupa nel mondo una posizione predominante, e pensiamo in primo luogo ai britannici, il fatto

di acquisire una *lingua personale adottiva* è probabilmente ancor più vitale che per gli altri, dato che la tentazione di chiudersi nel monolinguismo è molto più forte che altrove. Senza uno sforzo particolare per promuovere, fin dall'infanzia, l'apprendimento intensivo di un'altra lingua, il vantaggio di cui oggi godono gli anglofoni subirebbe una rapida erosione e la globalizzazione della loro lingua materna si ripercuoterebbe negativamente sulla loro competitività, tanto individuale quanto collettiva. Questa evoluzione paradossale è stata messa in evidenza da uno studio di notevole interesse effettuato di recente su richiesta del British Council. [David Graddol, *English Next*, 2006]

Va forse sottolineato che è ovviamente auspicabile che vi siano europei che scelgono l'inglese come *lingua personale adottiva*, come Joseph Conrad, che aveva il polacco come lingua materna, il francese come lingua di comunicazione internazionale ed è diventato uno dei massimi scrittori di lingua inglese. Ci sembra importante che questa lingua conservi e affermi il posto

eminente che merita come lingua di cultura, anziché essere confinata in un ruolo di strumento di comunicazione globale, ruolo lusinghiero ma riduttivo, da cui rischia di essere impoverita.

2 – In quanto mette l'accento sul carattere *bilaterale* delle relazioni linguistiche tra i vari paesi, l'approccio che proponiamo dovrebbe ripercuotersi positivamente sulla qualità dei rapporti tra europei, individui e popoli.

Ci sembra, infatti, che tale qualità sarebbe sensibilmente migliorata se ciascuno potesse esprimersi in una lingua padroneggiata perfettamente, la sua o quella dell'interlocutore, anziché in una terza lingua adoperata in modo approssimativo, come spesso accade oggi; studi recenti sembrano anche dimostrare che le trattative commerciali hanno molto più spesso buon esito se ciascuna delle parti si sente libera di esprimersi nella propria lingua. Parlando di qualità delle relazioni, intendiamo tanto l'efficacia degli scambi, la sottigliezza dei contatti umani, quanto l'intensità e la solidità delle relazioni tra i popoli nell'ambito della

grande famiglia europea.
L'Europa si è costruita dopo secoli e secoli di conflitti tra le sue nazioni, in particolare tra nazioni vicine. Perciò, apprendere la lingua di un *partner* che un tempo era un nemico è un atto importante, tanto per il suo significato simbolico quanto per i suoi effetti pratici. Perché si rafforzi la coesione tra i paesi dell'Unione, non basta che tutti appartengano a uno stesso insieme, occorre anche che i legami bilaterali tra ogni paese e ciascuno dei suoi partner siano cementati da forti affinità fondate in particolare sul posto privilegiato che occuperebbe, per i cittadini di ciascun paese, la lingua dell'altro.
Nonostante gli sforzi compiuti da alcuni grandi paesi fondatori, come la Francia e la Germania, si osserva un indebolimento della conoscenza della lingua del vicino a vantaggio di una lingua di comunicazione internazionale giudicata più utile. Se si vuol rovesciare questa tendenza che sembra inesorabile, è necessario rompere radicalmente con la logica tradizionale dell'apprendimento delle lingue, dissociando nettamente le due scelte, l'una compiuta in

funzione della diffusione sul piano mondiale di una lingua, l'altra, quella della *lingua personale adottiva*, in funzione di altri criteri, che possono essere molto vari, molto soggettivi; evitando alla gente di dover scegliere tra le considerazioni utilitarie e le affinità culturali, si ridarebbe una potente ragion d'essere all'apprendimento di ogni lingua europea, che potrebbe essere quella di un paese distante, ma talvolta quella del paese vicino.

3 - I vantaggi dell'approccio che proponiamo sarebbero altrettanto significativi per le relazioni tra l'Europa e il resto del mondo. Se è probabile che la maggior parte dei nostri concittadini sceglierebbe come *lingua personale adottiva* quella di un altro paese dell'Unione, è anche probabile che molti di loro sceglierebbero lingue di altri continenti. Si pensa oggi soprattutto alle lingue dei grandi paesi asiatici, che sono diventati partner economici di primo piano. L'argomentazione sviluppata a proposito dell'Europa potrebbe essere parzialmente ripresa per quanto riguarda il pianeta nel suo

insieme. Che le relazioni con i vari paesi siano principalmente gestite da europei che hanno studiato intensamente la lingua del paese in questione, la sua cultura, la sua società, la sua storia, le sue leggi, le sue istituzioni, è un'evoluzione auspicabile, che può soltanto arrecare benefici all'Unione, su tutti i piani. Un economista ha osservato giustamente che una persona che parla solo una lingua internazionale può sempre comperare, ovunque nel mondo, tutto ciò che vuole; ma se desidera vendere più che comperare, ha interesse a conoscere la lingua dell'acquirente potenziale. Forse le cose non stanno necessariamente così, ma di sicuro chi ha imparato le lingue dei partner commerciali ha nei confronti di chi non le ha imparate un vantaggio decisivo.

L'interesse dell'Europa è di avere contingenti significativi di locutori per tutte le lingue del mondo. La strategia che proponiamo dovrebbe favorire questa evoluzione. Nel nostro intento, la scelta della *lingua personale adottiva* sarebbe, lo ripetiamo, la più ampia e la più libera possibile. Nessuna

lingua dovrebbe essere trascurata, perché tutte aprono orizzonti professionali, culturali o d'altro tipo ai cittadini, ai paesi e all'intero continente.

4 - Il nostro gruppo ha lungamente riflettuto sul modo di evitare che la diversità culturale abbia ripercussioni negative sulla coesistenza armoniosa in seno alle società europee.

Il fenomeno dell'immigrazione assume un'importanza crescente nella vita politica, economica, sociale e intellettuale del continente. Potremmo dire al suo riguardo quel che dicevamo a proposito della diversità europea in generale, ossia che si tratta di una fonte d'arricchimento ma anche di tensione, e che una politica saggia è quella che, riconoscendo tutta la complessità di questo fenomeno, si sforza di massimizzare i vantaggi e minimizzare gli inconvenienti. Ci sembra che l'approccio che proponiamo per gestire la diversità linguistica possa contribuire in modo significativo a questo duplice obiettivo.

Per gli immigrati la *lingua personale adottiva* dovrebbe essere, in generale, quella del paese in cui hanno scelto di stabilirsi.
Una conoscenza approfondita della lingua nazionale e della cultura che essa veicola è un elemento indispensabile per integrarsi nella società d'accoglienza, per partecipare alla sua vita economica, sociale, intellettuale, artistica e politica. È anche un fattore d'adesione degli immigrati all'Europa nel suo insieme, al suo progetto comunitario, al suo patrimonio culturale e ai suoi valori fondamentali.
Parallelamente e, si potrebbe dire, reciprocamente, è essenziale che i paesi europei comprendano quanto è importante, per gli immigrati e i figli di immigrati, preservare la conoscenza della loro lingua d'origine. Un giovane che perde la lingua dei suoi antenati perde anche la capacità di comunicare serenamente con i suoi genitori, e questo è un fattore di disgregazione sociale, generatrice di violenza.
L'affermazione identitaria esacerbata nasce spesso da un senso di colpa nei confronti della cultura d'origine, senso di colpa che

talvolta si esprime in una volontà di rivalsa che assume connotati religiosi. In altri termini, se una persona immigrata, o nata da genitori immigrati, può parlare la propria lingua materna e trasmetterla ai propri figli, se sente la sua lingua e la sua cultura d'origine rispettate nella società d'accoglienza, ha meno bisogno di compensare in altro modo la sua sete identitaria.

Permettere agli immigrati, europei e non europei, di avere facilmente accesso alla loro lingua d'origine, permettere loro di conservare quella che si potrebbe chiamare la loro dignità linguistica e culturale, ci sembra, anche questo, un potente antidoto contro il fanatismo. L'appartenenza religiosa e l'appartenenza linguistica sono, palesemente, tra gli elementi costitutivi più forti di un'identità.
Funzionano però in modo diverso e si trovano a volte in concorrenza.
L'appartenenza religiosa è esclusiva, l'appartenenza linguistica no.
Dissociare questi due potenti fattori identitari,

sviluppare l'appartenenza linguistica e culturale, non a scapito della religione ma a scapito dell'uso identitario della religione, ci sembra un'azione salutare, che potrebbe contribuire a ridurre le tensioni in seno alle società europee e nel resto del mondo. Così come gli immigrati sarebbero incoraggiati ad adottare pienamente la lingua del paese ospitante e la cultura che essa veicola, sarebbe giusto e utile che le lingue identitarie degli immigrati facessero anch'esse parte delle lingue che gli europei stessi sarebbero incoraggiati ad adottare. Bisognerebbe uscire progressivamente da questa relazione a senso unico nella quale le persone venute da fuori imparano sempre meglio le lingue europee, mentre pochi europei si preoccupano di imparare le lingue degli immigrati. Questi hanno bisogno di sentire che le loro lingue, le loro letterature, le loro culture sono conosciute e apprezzate dalle società in seno alle quali vivono, e ci sembra che l'approccio basato sulla *lingua personale adottiva* potrebbe contribuire a dissipare questo disagio.

5 - Il nostro gruppo di riflessione non si è preoccupato espressamente degli effetti della molteplicità delle lingue sul funzionamento delle istituzioni comunitarie. Ci sembra tuttavia che, mettendo l'accento sulle *relazioni bilaterali tra lingua e lingua*, l'approccio che proponiamo permetterebbe di razionalizzare la gestione della diversità linguistica nell'Unione, anche nella pratica quotidiana delle istituzioni.

Invece di dover venire a capo di un immenso groviglio, praticamente impossibile da districare, fatto di decine di lingue e di centinaia di combinazioni possibili, che inevitabilmente suscita innumerevoli recriminazioni, si avrebbe a che fare con coppie di lingue, associate l'una all'altra sul terreno e le cui relazioni sarebbero soprattutto gestite dai locutori comuni, cioè dalle persone più strettamente legate sia all'una che all'altra lingua, e meglio qualificate per rafforzare i legami tra i due popoli in questione.

Sarebbe infatti auspicabile avere, per ogni coppia di paesi, un organismo bilaterale e

bilingue — un istituto, una fondazione, un'associazione o anche semplicemente un comitato — creato su iniziativa dei dirigenti politici o di un gruppo di cittadini uniti da legami particolari a entrambi i paesi, alle loro lingue, alle loro culture.

Questo organismo prenderebbe iniziative per sviluppare la conoscenza reciproca, cercherebbe di interessare ai suoi progetti le autorità nazionali, regionali o urbane, le istituzioni scolastiche e universitarie, imprese, associazioni di insegnanti, di traduttori, di autori o editori, personalità, cittadini attivi, ecc.

Tra i numerosi compiti che questi organismi bilaterali potrebbero assolvere, uno dei più importanti sarebbe quello di assicurarsi che la lingua di ogni paese sia insegnata a un certo numero di persone del paese partner, che i programmi scolastici e universitari prevedano soggiorni prolungati nell'altro paese, che istituzioni e imprese pubbliche o private sostengano quanti scelgono queste lingue offrendo loro tirocini e poi impieghi. Si potrebbero anche immaginare innumerevoli

operazioni di gemellaggio tra città, quartieri, villaggi, e anche tra istituzioni pedagogiche, associazioni sportive, editori, ecc.

Ciascuno di questi organismi bilaterali s'impegnerebbe a rafforzare i legami tra i locutori delle due lingue; ma va da sé che dovrebbero anche esserci, in ogni paese dell'Unione, strutture simili operanti con altrettanta passione in direzione di tutti gli altri paesi; il risultato perseguito sarebbe un fitto "tessuto", esteso all'intera Europa, che rafforzerebbe l'appartenenza comune, pacificando nel contempo l'identità di ciascuno. In questa prospettiva, il ruolo delle istituzioni comunitarie consisterebbe nell'aiutare a concepire il quadro generale nel quale queste relazioni linguistiche bilaterali sarebbero costruite quando non lo sono ancora, ed eventualmente nell'armonizzarle; nel centralizzare le informazioni riguardanti ciascuna di queste "coppie di lingue", in particolare allo scopo di far beneficiare gli uni delle esperienze degli altre, così da favorire la diffusione dei metodi che si rivelano fruttuosi e mettere in guardia

da quelli che appaiono deludenti. In certi casi, specie in quello delle relazioni tra due lingue fortemente minoritarie, le istituzioni comunitarie potrebbero contribuire finanziariamente ai programmi di insegnamento, di formazione dei docenti, di scambi scolastici o universitari, di traduzione, ecc. Pensiamo però che, in via generale, questo contributo dovrebbe ridursi progressivamente via via che il funzionamento del sistema sarà stato rodato, avrà preso la sua velocità di crociera e trovato le proprie risorse.

Le implicazioni

In questo nostro rapporto non abbiamo voluto specificare quali misure sarebbero da adottare per attuare concretamente l'orientamento che proponiamo. Ci è sembrato che in questa fase occorresse innanzitutto stabilire una rotta e tentare di convincere i nostri concittadini e i nostri dirigenti della sua opportunità.
Tuttavia, abbiamo ritenuto necessario dedicare una parte importante dei nostri lavori alle implicazioni pratiche delle nostre

raccomandazioni, per assicurarci che restino, pur volendo essere ambiziose e innovative, perfettamente razionali e realistiche; che sarebbe possibile attuarle senza grandi difficoltà, in tempi ragionevoli, senza costi eccessivi; che ne trarrebbero indubbio vantaggio tutti i paesi, tutte le culture e tutti i cittadini, quali che ne siano le lingue e le speranze quanto al futuro dell'Europa. Questo ci porta a formulare le osservazioni che seguono.

A - È certo che, auspicando che ogni persona sia incoraggiata a scegliere liberamente la propria *lingua personale adottiva,* affermiamo un principio che non potrà essere applicato istantaneamente in ogni città, in ogni villaggio e per tutte le lingue. Come ogni principio di questa natura, la sua funzione è di indicare una via, fissare un obiettivo verso il quale si cercherà di avanzare quanto meglio si potrà.

L'idea essenziale è che le due o tre lingue straniere che una persona avrebbe la possibilità di imparare non dovrebbero essere decise soltanto "al vertice", ma che

questa decisione dovrebbe essere presa "alla base", cioè al livello delle scuole e, sempre più, al livello dei cittadini stessi.

B - Uno dei vantaggi dell'approccio che raccomandiamo è che, per essere messo in atto, non ha bisogno che prima siano state prese decisioni nazionali o comunitarie. Ognuno può decidere di scegliere la sua *lingua personale adottiva*; ogni paese, ogni città, ogni comune, ogni impresa, ogni istituzione pedagogica può prendere iniziative che vanno in questo senso.

Ad esempio, un'istituzione scolastica potrebbe decidere di introdurre nel suo programma una lingua "inattesa", distintiva, che non fa parte di quelle che abitualmente vi si insegnavano. Questo potrebbe avvenire nel quadro di uno scambio con una scuola del paese della lingua scelta. Non è necessario che l'operazione sia vasta o spettacolare. Prendiamo il caso di una città svedese gemellata con una città portoghese o di una città italiana gemellata con una città polacca; le autorità comunali potrebbero favorire la creazione di due corsi di studio

paralleli, ciascuno nella lingua dell'altro paese. Le classi gemellate potrebbero effettuare soggiorni prolungati, anno dopo anno, nel paese corrispondente, partecipare ad attività comuni, stringere legami. Esperimenti simili potrebbero coinvolgere ogni volta solo qualche decina di alunni, ma se si generalizzassero, se vi fossero centinaia e migliaia di iniziative di questo tipo — tra paesi, regioni, città, quartieri, istituzioni, imprese, associazioni, ecc. — si svilupperebbe una potente dinamica.

C – Detto questo, restiamo convinti che il nostro approccio della questione linguistica non potrebbe avere tutto l'impatto auspicato senza un impegno risoluto da parte dei responsabili europei. Poiché si tratta di stabilire una rotta, di determinare una strategia complessiva in cui verrebbero ad inserirsi le diverse iniziative, è importante che una decisione in questo senso sia presa al più alto livello, e idealmente nel 2008, Anno europeo del dialogo interculturale. L'Unione europea si è già impegnata a costruire una società del sapere, diversificata

e armoniosa, competitiva e aperta sul mondo, e a promuovere la conoscenza delle lingue; ha espresso l'auspicio, in particolare, che in ogni paese due lingue straniere siano insegnate fin dall'infanzia. Ponendosi in questa prospettiva, il nostro gruppo di riflessione ha voluto proporre una modalità d'applicazione che tenga conto della complessità del fenomeno linguistico in questo inizio del XXI secolo, nella speranza di facilitare il raggiungimento di questi obiettivi, di amplificarne le ripercussioni positive per ogni cittadino e per ogni collettività e affermare durevolmente la diversità linguistica come fondamento emblematico e pratico della costruzione europea.

D - L'insegnamento di molte lingue straniere in paesi che non ne hanno l'abitudine può certamente porre problemi logistici, finanziari e umani, riguardanti in particolare la formazione degli insegnanti necessari in numero sufficiente, l'adattamento delle scuole alle nuove esigenze, la gestione del tempo. Ma ostacoli di questo genere sono

sormontabili molto più facilmente grazie alle tecnologie moderne.

È ad esempio perfettamente realistico immaginare lezioni impartite *on line* da uno stesso professore ad alunni situati in diverse località, con la possibilità per gli alunni di porre domande in diretta sui loro schermi. In termini tecnici, la cosa è oggi pienamente realizzabile e potrebbe anche favorire i contatti tra i locutori di una stessa *lingua personale adottiva* ben più di quanto farebbe un corso di lingua tradizionale.

Questo richiederà probabilmente un'unificazione degli orari, affinché le stesse ore siano dedicate all'apprendimento simultaneo delle lingue in più paesi; in queste ore, ogni allievo europeo si collegherebbe al suo corso di greco, di olandese, di rumeno o di estone. Siamo persuasi che questi orari comuni susciterebbero di per sé una dinamica quanto mai benefica, sul piano della conoscenza e dello sviluppo individuale come su quello dell'appartenenza civica, soprattutto se potessero estendersi via via

all'intera Europa. Si ha qui, secondo noi, un esempio eloquente del modo in cui decisioni comunitarie in materia potrebbero facilitare l'applicazione del nuovo orientamento; e anche, pensiamo, un'illustrazione dell'influsso che una nuova strategia linguistica potrebbe avere sul rafforzamento dell'idea europea negli spiriti.

E - La libera scelta di una *lingua personale adottiva* non potrà probabilmente essere sempre compiuta una volta per tutte. In generale, a scegliere saranno i genitori e la scuola, più che gli scolari stessi; e a volte questa scelta sarà rimessa in discussione in un momento successivo della vita. Ma il beneficio di quel che sarà stato acquisito nei primi anni rimarrà e spesso avrà preparato il terreno mentale all'apprendimento di un'altra lingua. Non è del resto necessario che la *lingua personale adottiva* sia sempre scelta nell'infanzia. Può esserlo a tutte le età, anche a quella della pensione, che offre oggi a decine di milioni di europei la prospettiva di un lungo periodo di tempo libero che potrebbero utilizzare per dedicarsi allo studio

appassionato di un'altra lingua, un altro paese, un altro popolo, un'altra cultura.

Se l'orientamento che raccomandiamo verrà adottato, ci si dovrà ovviamente preoccupare nel dettaglio del modo in cui attuarlo nel corso dei prossimi anni. Un'azione che sarà doppiamente pedagogica, perché si tratterà di instillare pazientemente negli animi l'approccio bilaterale delle relazioni linguistiche e la nozione di *lingua personale adottiva*, poi di occuparsi praticamente delle diverse implicazioni, in particolare nel settore dell'insegnamento.

Sarà, per l'Europa, un'impresa di vasta portata, ma siamo persuasi che sia indispensabile mettervi mano al più presto e che le sue ricadute materiali e morali giustificheranno largamente gli sforzi necessari. Perché, per tornare espressamente alle domande che sono state poste al nostro gruppo di riflessione, la nostra risposta è chiara: una gestione saggia e immaginativa della diversità linguistica può effettivamente favorire l'integrazione europea, promuovere lo spirito di

appartenenza civica e di appartenenza all'Unione; può anche contribuire significativamente al dialogo delle culture e alla loro coesistenza armoniosa, sia nei riguardi del resto del mondo, sia in seno alle nostre società. Potrebbe anche dare alla costruzione europea un nuovo slancio, un nuovo respiro.

Ringraziamenti

I dieci membri del gruppo desiderano ringraziare sinceramente tutte le persone che, da parte della Commissione europea, hanno facilitato i loro lavori e hanno contribuito alla loro riflessione, in particolare Leonard Orban, commissario per il multilinguismo, Odile Quintin, direttrice generale per l'istruzione e la cultura, Patricia Bugnot, Catulina Soares Guerreiro, Alison Crabb, Vladimir Sucha, Pietro Petrucci, Harald Hartung, Diego Marani e Yves Lostecque, gli interpreti e i traduttori.
Un ringraziamento particolare a Teresa Condeço, che ha assicurato con efficacia e

grazia la direzione amministrativa del gruppo.

Ministero dell‘Istruzione, dell’Università e della Ricerca

Dipartimento per l’Istruzione - Direzione Generale per lo studente
Ufficio per l’integrazione degli alunni stranieri

LINEE GUIDA PER L’ACCOGLIENZA E L’INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI

Febbraio 2006

I parte - *Il contesto*

1. Lo scenario
2. Italia: la scelta dell’educazione interculturale 3. La normativa come risorsa

II parte - *Indicazioni operative*

1. Una equilibrata distribuzione della presenza degli alunni stranieri
2. Come accogliere gli alunni stranieri nella scuola

3. Percorsi per il conseguimento del titolo conclusivo del I ciclo di istruzione
4. L’insegnamento dell’italiano e altri apprendimenti linguistici
5. L’orientamento
6. I mediatori linguistici e culturali a scuola
7. La formazione del personale scolastico
8. La valutazione
9. Libri di testo, biblioteche, materiali didattici
Normativa di riferimento
Nota di approfondimento

Premessa

L’obiettivo del presente documento è di presentare un insieme di orientamenti condivisi sul piano culturale ed educativo, di individuare alcuni punti fermi sul piano normativo e di dare alcuni suggerimenti di carattere organizzativo e didattico al fine di favorire l’integrazione e la riuscita scolastica e formativa, ferma restando l’autonomia delle istituzioni scolastiche e la loro responsabilità in materia, nel quadro della legislazione vigente.

Nel giugno del 2004 è stato istituito l’Ufficio per l’integrazione degli alunni stranieri presso

la Direzione generale per lo studente al fine di sostenere, potenziare e coordinare gli interventi a sostegno dell'accoglienza e dell'integrazione.

Tale Ufficio si avvale della collaborazione e del supporto di un apposito Gruppo di lavoro, istituito nel settembre del 2004, composto da docenti e dirigenti scolastici, da dirigenti del Ministero, da rappresentanti di istituzioni scientifiche, università e associazioni. I risultati del Gruppo nazionale di lavoro sono oggetto di riflessione e di approfondimento nell'ambito delle conferenze di servizio con i referenti regionali e provinciali, allo scopo di stabilire un interscambio continuo e di dare evidenza alle istanze e alle esigenze del territorio.

Il documento che presentiamo è stato elaborato dal Gruppo nazionale, che ha tenuto conto delle esperienze e sollecitazioni fatte dalle scuole, dai Centri interculturali, del confronto con i Referenti degli Uffici scolastici regionali e delle indicazioni scaturite dalle indagini condotte dal Ministero

sulla presenza e sul rendimento scolastico degli alunni stranieri.

La collaborazione tra la Direzione generale per i sistemi informativi e la Direzione generale per lo studente ha portato alla realizzazione delle indagini annuali: "*Alunni con Cittadinanza Non Italiana - Scuole statali e non statali"*, sulla presenza degli alunni stranieri nella scuola e della "*Indagine sugli esiti degli alunni con Cittadinanza Non Italiana (anno 2005)"*, che esamina alcuni aspetti qualitativi del fenomeno ed approfondisce le diverse implicazioni di una realtà che ormai sta assumendo una dimensione stabile e una valenza strutturale.

Inoltre ci si è avvalsi dei risultati della *Ricerca sulla condizione dei minori stranieri in Italia* (anno 2004), curata dall'I.S.MU. (Iniziative e Studi sulla multietnicità) per conto del Ministero, che ha analizzato e messo a confronto i risultati di quasi cento indagini italiane sul tema.

L'aumento progressivo, negli ultimi anni, del numero di alunni stranieri rappresenta un

dato di grande rilevanza che chiama in causa le scuole italiane e, in particolare, la loro capacità di accoglienza ed integrazione.

Si tratta di un fenomeno che, pur di notevole complessità, può costituire uno stimolo e una risorsa nella progettazione dei percorsi formativi delle nuove generazioni. L'azione della scuola deve tendere a valorizzare tutta la ricchezza di esperienze e riflessioni compiute in questi anni.

La consapevolezza del patrimonio di civiltà europea, l'incontro aperto con altre culture e modelli di vita, la garanzia per tutti i cittadini, italiani e non, di acquisire nelle nostre scuole una reale esperienza di apprendimento e di inclusione sociale, sono obiettivi a cui le istituzioni scolastiche devono mirare con il concorso e la collaborazione dei soggetti educativi presenti sul territorio: famiglie, enti locali, università, associazioni, istituzioni a vario titolo interessate.

Abbiamo a disposizione un patrimonio ricco e variegato di esperienze, progetti didattici e strumenti di lavoro che l'Ufficio integrazione

alunni stranieri si propone di far conoscere a tutte le scuole. A questo proposito è importante segnalare che è stato stipulato, il 22 giugno 2005, un Protocollo d'Intesa tra il MIUR e l'Opera Nomadi per la tutela dei minori zingari, nomadi e viaggianti.

I risultati delle indagini nazionali del MIUR sulla presenza di alunni stranieri e sul successo scolastico e la qualità dei percorsi di integrazione, e del confronto avviato nei seminari nazionali di Bari (4 febbraio 2005) e di Brescia (23/24 novembre 2005),, hanno portato all'individuazione di realtà territoriali rappresentative di temi e modelli generali. In particolare sono state indicate due grandi tematiche da studiare in profondità: le scuole ad altissima presenza di alunni stranieri, in città e quartieri con problemi di disagio sociale; gli studenti stranieri delle scuole superiori, presenti in gran numero negli Istituti tecnici e professionali.

L'obiettivo di tali approfondimenti è di esaminare e approfondire le situazioni problematiche e particolarmente complesse, individuando i percorsi di integrazione più

idonei e opportunamente supportati e monitorati da esperti, con il metodo della ricerca-azione. Nel contempo si intende monitorare, attraverso la rete dei referenti, gli interventi previsti in attuazione del Contratto collettivo nazionale di lavoro del comparto scuola - 2002/2005, art. 9 - per le scuole collocate in aree a rischio e a forte processo immigratorio e produrre strumenti e materiali didattici facilitati da mettere a disposizione delle scuole.

I parte - *Il contesto*

1. Lo scenario

L'attuale scenario internazionale è caratterizzato dall'interdipendenza delle economie e dall'intensità degli scambi a tutti i livelli, dalla rapidità dell'informazione e dei progressi scientifici e tecnologici, dalla globalizzazione delle merci e dei consumi, dalle migrazioni e dalla mobilità delle persone tra continenti e paesi. Secondo le stime delle Nazioni Unite, gli immigrati nel mondo sono oggi quasi 180 milioni. Tutti i Paesi hanno tentato di rispondere

all’immigrazione formulando specifici progetti sociali.
Il fenomeno dell’immigrazione è considerato un elemento costitutivo delle nostre società nelle quali sono sempre più numerosi gli individui appartenenti a diverse culture.
L’integrazione piena degli immigrati nella società di accoglienza è un obiettivo fondamentale e, in questo processo, il ruolo della scuola è primario. Tale integrazione è oggi comunemente intesa come un processo bidirezionale, che prevede diritti e doveri tanto per gli immigrati quanto per la società che li accoglie.
Questo risulta vero sia nei Paesi in cui il fenomeno dell’immigrazione si è verificato più recentemente, come in Italia, sia in altri Paesi, invece, di più lunga e consolidata esperienza, in cui sono state già adottate e praticate specifiche politiche di integrazione.

I diversi modelli di integrazione oggi presenti in Europa costituiscono la più concreta testimonianza di quanto complesso sia l’obiettivo dell’integrazione. La realtà attuale mostra come non esista una sola risposta

alla domanda “Quale è il modo migliore per garantire l’integrazione?”

Secondo la più recente indagine della Commissione europea, condotta da Eurydice, *L’Integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa,* Bruxelles, giugno 2004, la maggior parte dei Paesi ha introdotto varie misure di sostegno per aiutare gli alunni e le famiglie immigrate; in particolare le misure di sostegno linguistico sono di gran lunga quelle più diffuse.

2. Italia: la scelta dell’educazione interculturale

I minori stranieri, come quelli italiani, sono innanzitutto “persone” e, in quanto tali, titolari di diritti e doveri che prescindono dalla loro origine nazionale.

La ***Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*** **(1948),** infatti, all’art. 2 afferma che:

“Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua,

di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione.”; principi confermati dalla ***Convenzione sui diritti dell’infanzia del 1989*** *(ratificata dall’Italia nel 1991), la quale all’art. 2 ribadisce: “Gli Stati parte si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione ed a garantirli ad ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione pubblica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza”*

Si tratta di Dichiarazioni che l’Italia ha fatto proprie, le quali valgono sul nostro territorio e costituiscono un punto fermo per le politiche e gli interventi che sono rivolti o che coinvolgono bambini, ragazzi, adolescenti di ogni provenienza.

Vanno fatte due considerazioni per capire la situazione italiana. Esse hanno rilevanza sulle strategie educative da adottare e anche sulla percezione che di questo fenomeno hanno gli insegnanti, le famiglie e l'opinione pubblica in generale.

La prima è che la presenza di alunni stranieri è molto disomogenea e differenziata sul territorio nazionale. La concentrazione di alunni stranieri è molto più elevata nelle aree del Centro e del Nord del Paese, in particolare nel Nord-Est ed investe non solo le grandi città, ma anche i piccoli centri. La seconda considerazione relativa alla realtà italiana è che il cambiamento è stato rapidissimo. Nel triennio 2004/2006 l'incremento di alunni con cittadinanza non italiana è stato mediamente di circa 60 mila unità all'anno, portando, nell'anno in corso (2005/2006), il totale degli alunni stranieri oltre le 400 mila unità; con un'incidenza, rispetto alla popolazione scolastica complessiva, di circa il 5%. I dati statistici a disposizione segnalano una crescita della presenza di studenti stranieri nella scuola

secondaria superiore, con una tendenza verso gli istituti tecnici e professionali. Si evidenzia la necessità di porre sotto osservazione questo livello di istruzione seguendo sia i processi di scelta, che i livelli di riuscita e il successivo inserimento nell'università o nel lavoro.

I dati ci segnalano anche situazioni di concentrazione di alunni stranieri in singole scuole o territori. E' questa una realtà dinamica che pone problemi che non sono né da sottovalutare, né da drammatizzare, ma che vanno realisticamente affrontati nel confronto con le politiche educative di altri Paesi.
L'Italia sta passando dalla prima fase, nella quale la scuola si è trovata ad affrontare il fenomeno come emergenza, ad una fase di valutazione delle esperienze già realizzate e di programmazione degli interventi. La presenza di alunni stranieri è un dato strutturale e riguarda tutto il sistema scolastico. E' necessario, dunque, individuare le migliori pratiche e disseminarle nel rispetto del Piano dell'offerta formativa

(POF) e dell'autonomia scolastica, d'intesa con gli Enti locali e gli altri soggetti che sul territorio interagiscono per l'integrazione. L'Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale (Circolare ministeriale del 26 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri*. *L'educazione interculturale;* Circolare ministeriale del 2 marzo 1994, n. 73, *Dialogo interculturale e convivenza democratica*: *l'impegno progettuale della scuola* e art. 36 della Legge 40/98, non modificato dalla Legge 189/02).

Si sta delineando in Italia una scuola delle cittadinanze, europea nel suo orizzonte, radicata nell'identità nazionale, capace di valorizzare le tante identità locali e, nel contempo, di far dialogare la molteplicità delle culture entro una cornice di valori condivisi. Al di là delle buone pratiche e delle singole iniziative di accoglienza e di integrazione, occorrono tuttavia un impegno organico e un'azione strutturale capaci di sostenere l'intero sistema formativo

nazionale. L'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti. La scuola infatti è un luogo centrale per la costruzione e condivisione di regole comuni, in quanto può agire attivando una pratica di vita quotidiana che si richiami al rispetto delle forme democratiche di convivenza e, soprattutto, può trasmettere le conoscenze storiche, sociali, giuridiche ed economiche che sono saperi indispensabili nella formazione della cittadinanza societaria.

L'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia la costruzione ed il rafforzamento di comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco arricchimento entro la convivenza delle differenze.

3. La normativa come risorsa

Nel tempo sono state emanate diverse norme che rappresentano oggi una preziosa risorsa. Ad esse è necessario far riferimento per andare incontro alle necessità degli alunni stranieri e delle loro famiglie - nel contesto delle aspirazioni educative della totalità degli allievi - con l'obiettivo di individuare strategie operative comuni in collaborazione con le diverse istituzioni, associazioni e agenzie educative del territorio.
La tutela del diritto di accesso a scuola del minore straniero trova la sua fonte normativa nella legge sull'immigrazione, n. 40 del 6 marzo 1998 e nel decreto legislativo del 25 luglio 1998 "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero" che riunisce e coordina gli interventi in favore dell'accoglienza e integrazione degli immigrati, ponendo particolare attenzione all'integrazione scolastica. La legge n. 189 del 30 luglio 2002 (cd. Bossi/Fini) ha confermato le procedure di accoglienza degli alunni stranieri a scuola. Attualmente il quadro normativo, imperniato sull'autonomia

delle istituzioni scolastiche, con D.P.R. n. 275/99, rappresenta lo strumento principale per affrontare tutti gli aspetti, come quello dell'integrazione degli stranieri, che richiedono la costruzione di appropriate e specifiche soluzioni.

La legge di riforma dell'ordinamento scolastico, n. 53/2003, contiene elementi idonei allo sviluppo delle potenzialità di tutti gli allievi attraverso la personalizzazione dei piani di studio per la costruzione di percorsi educativi e didattici appropriati a ciascuno studente.
Il Decreto Legislativo n. 76/2005 relativo al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, nel riprendere ed ampliare il concetto di obbligo formativo (art. 68 Legge 144/99), individua i destinatari in "tutti, ivi compresi i minori stranieri presenti nel territorio dello Stato" (comma 6 dell'art. 1).
Il crescente aumento del numero di alunni stranieri nelle scuole ha fatto sì che già nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (C.C.N.L.) - Comparto Scuola del 1999 (artt. 5 e 29) venissero previste azioni atte a

sostenere l'azione del personale docente impegnato a favorire l'accoglienza e l'integrazione degli alunni immigrati e/o nomadi. (CC.MM. 155 del 26.10.2001e 106 del 27.9.2002)
Il Contratto collettivo nazionale di lavoro del Comparto scuola 2002/05, all'art. 9, "Misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica" ha collocato in un'unica previsione normativa le situazioni territoriali relative alle aree a rischio e a forte processo immigratorio, ha ricompreso in un quadro contrattuale unitario gli obiettivi di lotta all'emarginazione scolastica, ha trasferito alcune competenze dagli Uffici centrali a quelli regionali, ha prefigurato specifiche modalità di raccordo e di collaborazione tra le istituzioni scolastiche.

II parte – *Indicazioni operative*

1. Un'equilibrata distribuzione della presenza degli alunni stranieri

In presenza di fenomeni di concentrazione di studenti con cittadinanza straniera, si ritiene proficua un'equilibrata distribuzione delle

iscrizioni attraverso un'intesa tra scuole e reti di scuole e una mirata collaborazione con gli enti locali, avendo come riferimento normativo l'art. 7 del D.P.R. 275/1999.
La costruzione di reti e coordinamenti è rilevante non solo ai fini della distribuzione, ma più in generale per la costruzione di un'offerta formativa che riduca le disuguaglianze e i rischi di esclusione sociale per tutti.
Nell'ambito delle singole scuole, l'orientamento più diffuso è di favorire l'eterogeneità delle cittadinanze nella composizione delle classi, piuttosto che formare classi omogenee per provenienza territoriale o religiosa degli stranieri.

Specifiche esigenze didattiche possono richiedere la formazione temporanea di gruppi omogenei.
E' importante che in ciascuna fase ci sia il coinvolgimento dei genitori e delle famiglie, sia italiane che straniere, anche in forma associata, al fine di promuovere scelte consapevoli e responsabili.

2. Come accogliere gli alunni stranieri nella scuola

In questo paragrafo si tratterà di vari aspetti che riguardano il primo contatto dell'alunno e della sua famiglia con la realtà scolastica.

Con il termine accoglienza ci si riferisce all'insieme degli adempimenti e dei provvedimenti attraverso i quali viene formalizzato il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con la realtà scolastica. Gli ambiti entro cui tale rapporto si sviluppa attengono a tre aree distinte:

A. Area amministrativa;
B. Area comunicativo-relazionale; C. Area educativo-didattica.

A. Area amministrativa

- **L'iscrizione**

L'obbligo scolastico, integrato nel più ampio concetto di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (art. 68 della Legge 17 maggio 1999, n. 144, ripreso nell'art. 2 della Legge n. 53/2003 e nell'art..1 del Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76 relativi al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione) concerne

evidentemente anche i minori stranieri che abbiano tra i 15 e i 18 anni indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al soggiorno in Italia (art. 38 del D.L.vo 25 luglio 1998, n. 286; art. 45 del D.P.R. n. 394/99). Le iscrizioni, pertanto, possono essere richieste in qualsiasi momento dell'anno scolastico (D.P.R. n. 394/99, art. 45; C.M. del 23 marzo 2000, n. 87; C.M. del 5 gennaio 2001, n. 3; C.M. del 28 marzo 2002, n. 87; C.M. del 23 dicembre 2005, n. 93). Gli alunni privi di documentazione anagrafica o in posizione di irregolarità, vengono iscritti con riserva in attesa della regolarizzazione. L'iscrizione con riserva non pregiudica il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio delle scuole di ogni ordine e grado. (art. 45 del D.P.R. n. 394/99). L´iscrizione scolastica con riserva non costituisce un requisito per la regolarizzazione della presenza sul territorio italiano, né per il minore, né per i genitori. E' necessario, sin dall'iscrizione, una chiara ricognizione del pregresso scolastico dell'alunno per interventi specifici e la stretta

collaborazione della famiglia per la definizione del suo percorso formativo.

- **La documentazione**

All'atto dell'iscrizione, devono essere richiesti i documenti appresso elencati e compilata la domanda di iscrizione predisposta dall'istituto.

Permesso di soggiorno e documenti anagrafici

Il permesso di soggiorno viene rilasciato direttamente all'alunno straniero che abbia compiuto il 14° anno d'età, in caso contrario ad uno dei due genitori. Nell'attesa del rilascio del permesso di soggiorno, il dirigente scolastico accetterà la ricevuta della Questura attestante la richiesta.

Per i documenti anagrafici (carta di identità, codice fiscale, certificato di nascita, atto di cittadinanza) la recente normativa estende ai cittadini stranieri, regolarmente soggiornanti, il diritto all'autocertificazione (Leggi n. 15/68 e n. 127/97, D.P.R. n. 403/98), fermo restando il dovere di esibire il documento di riferimento, se richiesto e se reperibile agli

atti di uffici italiani. In caso di eventuale discrepanza tra le informazioni contenute nell'autocertificazione e documenti di riferimento, oppure tra i dati di due documentazioni distinte – di per sé valide – (ad es. per quanto concerne i dati anagrafici), potranno essere ritenuti validi i dati del permesso di soggiorno.

In mancanza dei documenti, la scuola iscrive comunque il minore straniero, poiché la posizione di irregolarità non influisce sull'esercizio di un diritto-dovere riconosciuto. Il contenuto delle norme citate nel precedente paragrafo esclude che vi sia un obbligo da parte degli operatori scolastici di denunciare la condizione di soggiorno irregolare degli alunni che stanno frequentando la scuola e, quindi, esercitano un diritto riconosciuto dalla legge. Qualora la scuola riscontri il caso di minori stranieri "non accompagnati" (ossia che risultino abbandonati o privi di genitori o di altri adulti legalmente responsabili della loro tutela) deve darne subito segnalazione all'autorità pubblica competente per le procedure di

accoglienza e affido, ovvero di rimpatrio assistito (art. 32 del D.L.vo. n. 286/98).
Per quanto concerne l'accertamento della cittadinanza dell'alunno, si ricorda che, secondo la normativa in vigore nel nostro Paese, chi nasce in Italia da genitori stranieri acquisisce la cittadinanza dei genitori. Si segnala, altresì, che i figli di coppie miste possono avere doppia cittadinanza.

Documenti sanitari

Il documento attestante le vaccinazioni obbligatorie effettuate deve essere tradotto in italiano. Di recente è stato chiarito che i dirigenti degli istituti di istruzione statale, o non statali, sono tenuti ad accertare se sono state praticate agli alunni le vaccinazioni obbligatorie, richiedendo la presentazione della relativa certificazione.
Se il minore ne è privo, la famiglia può rivolgersi ai servizi sanitari perché rilevino la situazione vaccinale ed eseguano l'intervento sanitario eventualmente necessario. In ogni caso, la mancanza di

vaccinazioni non può precludere l'ingresso a scuola, né la regolare frequenza. Se il minore non è vaccinato e la famiglia dichiara di non volerlo vaccinare, il Capo d'istituto comunica la circostanza alla ASL di competenza (Circolare Ministero della Sanità e della Pubblica Istruzione del 23 settembre 1998).
E' stato, infatti, di recente chiarito che i dirigenti degli istituti di istruzione statale o non statale sono tenuti ad accertare se siano state praticate agli alunni le vaccinazioni obbligatorie, richiedendo la presentazione della relativa certificazione.

Documenti scolastici

E' richiesto il certificato attestante gli studi compiuti nel paese d´origine, o la dichiarazione del genitore dell'alunno o di chi ha la responsabilità del minore, attestante la classe e il tipo d´istituto frequentato. Il dirigente scolastico, per le informazioni e le conferme del caso, può prendere contatto con l´autorità diplomatica o consolare italiana che rilascia una dichiarazione sul carattere legale della scuola estera di provenienza

dell’alunno.
Il documento scolastico - qualora redatto in una lingua non facilmente comprensibile nel nostro Paese, può essere tradotto da traduttori ufficiali accreditati presso il tribunale.

B. Area comunicativo-relazionale

La gestione dell’accoglienza implica all’interno dell’istituto un lavoro costante di formazione del personale, attraverso gli strumenti che la scuola nella sua autonomia riterrà di adottare. Potrebbe essere utile, come risulta da molte esperienze, una commissione di lavoro formata da un gruppo ristretto di docenti

I genitori sono la risorsa fondamentale per il raggiungimento del successo scolastico: pertanto le diverse culture di appartenenza richiedono alla scuola di individuare gli strumenti migliori di dialogo. Di particolare importanza risulta la capacità della scuola di facilitare la comunicazione con la famiglia dell’alunno, prestando attenzione anche agli aspetti non verbali, facendo ricorso, ove

possibile a mediatori culturali o ad interpreti, per superare le difficoltà linguistiche ed anche per facilitare la comprensione delle scelte educative della scuola. Utile a tal proposito potrebbe essere un foglio informativo, tradotto nelle diverse lingue, che spieghi l'organizzazione della scuola e le diverse opzioni educative; riporti il calendario degli incontri scuola-famiglia ed una breve sintesi delle modalità di valutazione delle competenze.

Rileviamo altresì l'importanza del ruolo facilitatore vicendevole che le famiglie possono svolgere, l'una a supporto delle altre, come dimostrano alcune esperienze significative in atto.

C. Area educativo-didattica

Per l'approfondimento e la rilevazione dei dati relativi al bambino straniero ed alla sua famiglia è opportuno fissare un incontro successivo all'iscrizione. Risulta utile a tal proposito che la scuola, attraverso la commissione accoglienza o intercultura, si doti di una traccia tipo per lo svolgimento di

questo colloquio che sia utile a comunicare informazioni sull'organizzazione della scuola, sulle modalità di rapporto scuola- famiglia che faciliti la raccolta di informazioni sulla situazione familiare e sulla storia personale e scolastica dell'alunno, nonché sulle aspirazioni educative della famiglia.

La presenza del mediatore culturale, ove necessaria, potrà contribuire a creare un clima sereno di comunicazione reale. Sarà importante – in ogni caso – mantenere un atteggiamento di estremo rispetto ad evitare un approccio che possa essere frainteso come invasivo.

Il primo colloquio, fondamentale per un sereno e proficuo ingresso dell'alunno a scuola, va preparato coinvolgendo tutti i soggetti interessati.

E' utile riuscire ad accertare alcuni livelli di competenze ed abilità per definire l'assegnazione alla classe. Rimane però fondamentale il criterio generale di inserire l'alunno secondo l'età anagrafica (art. 45 del D.P.R. 394/99). Slittamenti di un anno su

classe inferiore vanno ponderati con molta attenzione in relazione ai benefici che potrebbero apportare e sentita la famiglia. Scelte diverse andranno valutate caso per caso dalle istituzioni scolastiche.

Per un pieno inserimento è necessario che l'alunno trascorra tutto il tempo scuola nel gruppo classe, fatta eccezione per progetti didattici specifici, ad esempio l'apprendimento della lingua italiana, previsti dal piano di studio personalizzato. L'immersione, in un contesto di seconda lingua parlata da adulti e compagni, facilita l'apprendimento del linguaggio funzionale.

3. Percorsi per il conseguimento del titolo conclusivo del I ciclo di istruzione

Il decreto legislativo n. 226/2005, relativo al II ciclo, all'art. 1, comma 12, introduce nell'ordinamento italiano l'obbligo del conseguimento del titolo di scuola secondaria di I grado ai fini della prosecuzione del percorso formativo nel secondo ciclo: "Al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione si

accede a seguito del superamento dell'esame di Stato conclusivo del I ciclo d'istruzione".

Al fine di garantire il proseguimento dell'iter formativo dell'alunno straniero, sarà cura delle Istituzioni scolastiche realizzare percorsi idonei all'acquisizione di tale titolo, come previsto dal decreto legislativo n. 76/2005, relativo al diritto- dovere, all' art. 4, comma 2: "Nell'ambito della programmazione regionale e nel rispetto del quadro normativo delle singole regioni, le scuole secondarie di primo grado possono organizzare, in raccordo con le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione del secondo ciclo ed i servizi territoriali previsti dalle regioni stesse, iniziative di orientamento e azioni formative volte a garantire il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione, anche ad integrazione con altri sistemi."

Per offrire risposte positive ai ragazzi in età compresa tra i 15 e i 18 anni, che non sono in possesso di tale titolo o di un titolo

equivalente, vanno previste azioni organiche e di sistema, tenendo conto della flessibilità necessaria a corrispondere alle diverse situazioni degli utenti.

Un'importante risorsa per l'integrazione dei ragazzi stranieri è quella rappresentata dai Centri Territoriali Permanenti (O.M. n. 455/97). In particolare, la collaborazione dei CTP con gli organismi di istruzione e formazione professionale, si colloca nel quadro di esperienze già realizzate in molte realtà del territorio e può trovare opportunità di ampliamento e diffusione tramite apposite convenzioni da siglare tra CTP e centri di istruzione e formazione.

Si auspicano altresì azioni contro la dispersione da parte delle scuole secondarie di I grado in rete con le scuole secondarie di II grado per definire piani di studio personalizzati finalizzati anche al conseguimento del titolo di studio di scuola secondaria di I grado. E' possibile, ad esempio, da parte di un Istituto di II grado accogliere giovani stranieri che, per età e in possesso di almeno 9 anni di scolarità,

hanno diritto di frequentare tale corso di studi, attivando, però contestualmente, un percorso atto a far loro acquisire anche il titolo di scuola secondaria di I grado spendibile nell'inserimento culturale e sociale.

4. L'insegnamento dell'italiano e altri apprendimenti linguistici

Uno degli obiettivi prioritari nell'integrazione degli alunni stranieri è quello di promuovere l'acquisizione di una buona competenza nell'italiano scritto e parlato, nelle forme ricettive e produttive, per assicurare uno dei principali fattori di successo scolastico e di inclusione sociale.

Gli alunni stranieri, al momento del loro arrivo, si devono confrontare con due diverse strumentalità linguistiche:

• la lingua italiana del contesto concreto, indispensabile per comunicare nella vita quotidiana (la lingua per comunicare)
• la lingua italiana specifica, necessaria per comprendere ed esprimere concetti, sviluppare l'apprendimento delle diverse

discipline e una riflessione sulla lingua stessa (la lingua dello studio).

La lingua per comunicare può essere appresa in un arco di tempo che può oscillare da un mese a un anno, in relazione all'età, alla lingua d'origine, all'utilizzo in ambiente extrascolastico. Per apprendere la lingua dello studio, invece, possono essere necessari alcuni anni, considerato che si tratta di competenze specifiche. Lo studio della lingua italiana deve essere inserito nella quotidianità dell'apprendimento e della vita scolastica degli alunni stranieri, con attività di laboratorio linguistico e con percorsi e strumenti per l'insegnamento intensivo dell'italiano. L'apprendimento e lo sviluppo della lingua italiana come seconda lingua deve essere al centro dell'azione didattica Occorre, quindi, che tutti gli insegnanti della classe, di qualsivoglia disciplina, siano coinvolti (vedi Progetto pilota del MIUR, Direzione generale del personale della scuola, in collaborazione con

21 Università: “Azione italiano L2: Lingua di contatto, lingua di culture”).

E’ necessaria, pertanto, una programmazione mirata sui bisogni reali e sul monitoraggio dei progressi di apprendimento nella lingua italiana, acquisita via via dall’alunno straniero.

Nella fase iniziale ci si può valere di strumenti e figure di facilitazione linguistica (cartelloni, alfabetieri, carte geografiche, testi semplificati, strumenti audiovisivi o multimediali, ecc.) promuovendo la capacità dell’alunno di sviluppare la lingua per comunicare.

Una volta superata questa fase, va prestata particolare attenzione all’apprendimento della lingua per lo studio perché rappresenta il principale ostacolo per l’apprendimento delle varie discipline.

In una prospettiva di globalizzazione, il plurilinguismo europeo può rispondere alle esigenze anche dei ragazzi immigrati. E’ necessario, tuttavia, che lo studente

straniero che sia impegnato nelle prime fasi dello studio dell'italiano venga introdotto con equilibrata successione all'apprendimento di altre lingue. Per quanto riguarda le altre lingue originarie, importante risorsa per lo sviluppo cognitivo e affettivo, è necessario assumere, per una loro valorizzazione, un'ottica policentrica che coinvolga sia le famiglie che le agenzie pubbliche e di privato sociale presenti sul territorio.

5. L'Orientamento

Le istituzioni scolastiche devono assicurare anche agli studenti stranieri un percorso orientativo completo e continuativo affinché possano provvedere in modo adeguato alle proprie scelte scolastiche e lavorative. Tale processo deve avere inizio nella scuola secondaria di primo grado, con il coinvolgimento delle famiglie e la produzione di materiale informativo in una pluralità di lingue, con una particolare cura nella spiegazione dei processi di riforma in atto nel sistema dell'istruzione e della formazione.

Obiettivo di tali pratiche orientative è anche il contenimento del rischio di dispersione o abbandono scolastico degli studenti.
In relazione a questi obiettivi risultano importanti le anagrafi scolastiche che permettono di tenere in osservazione i percorsi e di adottare le opportune strategie di accompagnamento.

6. I mediatori linguistici e culturali

La richiesta di mediatori linguistici e culturali in ambito educativo e scolastico si accompagna all'aumento della presenza di allievi stranieri. Nelle scuole che hanno una presenza consolidata di alunni stranieri e che utilizzano il mediatore, si è cercato di definire con maggior precisione i compiti di questa figura professionale, intesa quale supporto al ruolo educativo della scuola.

A partire dalle esperienze consolidate, si possono individuare i seguenti quattro ambiti di intervento. Il mediatore può collaborare in:

• compiti di accoglienza, tutoraggio e facilitazione nei confronti degli allievi neo arrivati e delle loro famiglie;

• compiti di mediazione nei confronti degli insegnanti; fornisce loro informazioni sulla scuola nei paesi di origine, sulle competenze, la storia scolastica e personale del singolo alunno;

• compiti di interpretariato e traduzione (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti) nei confronti delle famiglie e di assistenza e mediazione negli incontri dei docenti con i genitori, soprattutto nei casi di particolare problematicità;

• compiti relativi a proposte e a percorsi didattici di educazione interculturale, condotti nelle diverse classi, che prevedono momenti di conoscenza e valorizzazione dei Paesi, delle culture e delle lingue d'origine.

Dal punto di vista della normativa, le leggi sull'immigrazione (Legge n. 40 del 6 marzo 1998 e n. 189 del 30 luglio 2002) fanno esplicitamente riferimento a questa figura professionale: "lo Stato, le Regioni, le Province e i Comuni nell'ambito delle proprie competenze favoriscono la realizzazione di convenzioni con associazioni per l'impiego,

all’interno delle proprie strutture, di stranieri titolari di carta di soggiorno o di permesso di soggiorno di durata non inferiore a due anni, in qualità di mediatori interculturali, al fine di agevolare i rapporti tra le singole amministrazioni e gli stranieri appartenenti ai diversi gruppi etnici, nazionali, linguistici e religiosi” (Legge n. 40/98, art. 40, comma 1). L’art. 36 della stessa legge indica, inoltre, la necessità di stabilire “i criteri e le modalità di comunicazione con le famiglie degli alunni stranieri, anche con l’ausilio di mediatori culturali qualificati” e, ove possibile, delle famiglie stesse.

Resta fermo che la funzione di mediazione, nel suo insieme, è compito generale e prioritario della scuola stessa, quale istituzione preposta alla formazione culturale della totalità degli allievi nel contesto di territorio.

7. La formazione del personale della scuola

L’educazione interculturale non è una disciplina aggiuntiva, ma una dimensione trasversale, uno sfondo che accomuna tutti

gli insegnanti e gli operatori scolastici. Il pluralismo culturale e la complessità del nostro tempo richiedono necessariamente una continua crescita professionale di tutto il personale della scuola. Diventa, quindi, prioritario il tema della formazione, iniziale e in servizio, e della formazione universitaria dei docenti.

La Direttiva ministeriale n. 45 del 4 aprile 2005, concernente l'individuazione degli obiettivi formativi prioritari per l'anno scolastico 2005/2006, all'art. 3 prevede interventi formativi per l'integrazione degli alunni stranieri.

Un ambito di particolare rilevanza per lo sviluppo professionale dei docenti è relativo alla didattica dell'italiano lingua seconda. Come accennato nel paragrafo 4, il MIUR sta sviluppando un progetto nazionale di formazione di docenti esperti mediante il sistema dell'e-learning integrato. I percorsi, i materiali e le competenze così formati potranno presto costituire supporto a future iniziative di diffusione della formazione. Modelli e metodi per la qualificazione dei

docenti nell'insegnamento dell'Italiano L2 sono stati esperiti nel corso degli anni in diverse realtà e potranno costituire un'utile risorsa per scambi didattici e laboratori di ricerca-azione da realizzare preferibilmente in reti di scuole. Per quanto attiene la formazione in servizio del personale della scuola, anche del personale amministrativo che per primo entra in contatto con le famiglie, saranno indispensabili collegamenti con il territorio e con le opportunità offerte anche dalle Università.

8. La valutazione

La valutazione degli alunni stranieri, in particolare di coloro che si possono definire neo-arrivati, pone diversi ordini di problemi, dalle modalità di valutazione a quelle di certificazione, alla necessità di tener conto del singolo percorso di apprendimento. La pur significativa normativa esistente sugli alunni con cittadinanza non italiana non fornisce indicazioni specifiche a proposito della valutazione degli stessi.

Dall'emanazione della legge n. 517 del 4 agosto 1977 ad oggi, l'approccio alla valutazione nella scuola è positivamente cambiato. Accanto alla funzione certificativa si è andata sempre più affermando la funzione regolativa in grado di consentire, sulla base delle informazioni via via raccolte, un continuo adeguamento delle proposte di formazione alle reali esigenze degli alunni e ai traguardi programmati per il miglioramento dei processi e dei risultati, sollecitando, altresì, la partecipazione degli alunni e delle famiglie al processo di apprendimento. L'art. 4 del DPR n. 275/1999, relativo all'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche, assegna alle stesse la responsabilità di individuare le modalità e i criteri di valutazione degli alunni, prevedendo altresì che esse operino "nel rispetto della normativa nazionale".

Il riferimento più congruo a questo tema lo si ritrova nell'art. 45, comma 4, del DPR n 394 del 31 agosto 1999 che così recita "il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il

necessario adattamento dei programmi di insegnamento ...". Benché la norma non accenni alla valutazione, ne consegue che il possibile adattamento dei programmi per i singoli alunni comporti un adattamento della valutazione, anche in considerazione degli orientamenti generali su questo tema, espressi in circolari e direttive, che sottolineano fortemente l'attenzione ai percorsi personali degli alunni. Questa norma va ora inquadrata nel nuovo assetto ordinamentale ed educativo esplicitato dalle "Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati" e con le finalità del "Profilo educativo dello studente" che costituiscono il nuovo impianto pedagogico, didattico ed organizzativo della scuola italiana, basato sulla L 53/03, art. 3, relativi in particolare alla valutazione.

Per il consiglio di classe che deve valutare alunni stranieri inseriti nel corso dell'anno scolastico – per i quali i piani individualizzati prevedono interventi di educazione linguistica e di messa a punto curricolare - diventa fondamentale conoscere, per quanto

possibile, la storia scolastica precedente, gli esiti raggiunti, le caratteristiche delle scuole frequentate, le abilità e le competenze essenziali acquisite. In questo contesto, che privilegia la valutazione formativa rispetto a quella “certificativa” si prendono in considerazione il percorso dell’alunno, i passi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione e l’impegno e, soprattutto, le potenzialità di apprendimento dimostrate. In particolare, nel momento in cui si decide il passaggio o meno da una classe all’altra o da un grado scolastico al successivo, occorre far riferimento a una pluralità di elementi fra cui non può mancare una previsione di sviluppo dell’alunno. Emerge chiaramente come nell’attuale contesto normativo vengono rafforzati il ruolo e la responsabilità delle istituzioni scolastiche autonome e dei docenti nella valutazione degli alunni.

9. Libri di testo, biblioteche, materiali didattici

Da qualche anno alcune scuole hanno adottato libri di testo e libri di narrativa per bambini e ragazzi incentrati sui temi del

pluralismo culturale e dell'intercultura ed hanno organizzato scaffali multiculturali all'interno delle biblioteche scolastiche. Questa tendenza sta comportando un crescente interesse dell'editoria specializzata. Strumenti preziosi possono essere i libri in lingua originale, bilingui o plurilingui, i testi facilitati, gli strumenti per l'avviamento ai testi e i dizionari nelle diverse lingue, i video e i cd rom multimediali sulle diverse lingue e culture prodotti dall'editoria, dalle stesse istituzioni scolastiche e dalle associazioni degli immigrati, le autobiografie degli immigrati e degli emigrati italiani.

Diventa strategico da parte delle scuole potenziare le biblioteche scolastiche nella dimensione multilingue e pluriculturale, anche in collaborazione con i servizi multiculturali delle biblioteche pubbliche, con i centri interculturali e di documentazione e con le associazioni di immigrati.

Di conseguenza sarà necessario un approccio pedagogicamente fondato alla conoscenza delle più qualificate espressioni e conquiste artistiche e scientifiche dei

diversi popoli, anche nell'ottica di una valorizzazione delle civiltà e dei valori umani universali.

Questi approcci e strumenti didattici saranno rivolti alla comunità scolastica e non esclusivamente agli allievi stranieri.

Normativa di riferimento

Il complesso fenomeno migratorio, che negli ultimi anni ha interessato numerosi Paesi, è stato accompagnato da una ricca legislazione internazionale e nazionale, finalizzata a realizzare forme di convivenza e di integrazione.

Di seguito si presentano, in modo sintetico, i riferimenti legislativi e i documenti più importanti che, negli ultimi quindici anni, hanno gradualmente definito il tema dell'educazione interculturale.

Di fronte all'emergenza del fenomeno migratorio, l'educazione interculturale è

individuata inizialmente come risposta ai problemi degli alunni stranieri/immigrati: in particolare, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine (v. C.M. 8/9/1989, n. 301, "Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio"). In seguito si afferma il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni stranieri/immigrati, in funzione del reciproco arricchimento (v. C.M. 22/7/1990, n. 205, "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale"). In questa Circolare si introduce per la prima volta il concetto di educazione interculturale.
Si individua nell'educazione interculturale la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza (v. pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione del 24/3/1993, "Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola").

Sempre il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione nella pronuncia del 15/6/1993, “La tutela delle minoranze linguistiche” considera le “nuove minoranze” di immigrati e le minoranze storiche di cittadini a livello regionale e locale. Nel contesto europeo, la dimensione interculturale dell’insegnamento viene sviluppata nel trattato di Maastricht e in altri documenti della Comunità Europea e del Consiglio d’Europa (v. documento “Il dialogo interculturale e la convivenza democratica”, diffuso con C.M. 2/3/1994, n. 73).

Sempre nella stessa C.M. 2/3/1994 si segnala l’importanza di progettualità efficaci in termini di strategie, risorse, insegnamenti disciplinari e interdisciplinari e di una cultura di rete tra scuole e territorio.

Infine nella stessa C.M. si descrive la società globale, in quanto società umana ravvicinata e interagente, come “società multiculturale” e si colloca la dimensione mondiale dell’insegnamento nel quadro dell’educazione interculturale. Così è utile richiamare la sottolineatura, contenuta nella

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

Il Decreto Legislativo del 25 luglio 1998, n. 286 "*Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*", riunisce e coordina le varie disposizioni attualmente in vigore in materia, con la stessa Legge n. 40/98, ponendo, anche in questo caso, particolare attenzione sugli aspetti organizzativi della scuola, sull'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, sul mantenimento della lingua e cultura di origine, sulla formazione dei docenti e sull'integrazione sociale. Tali principi, unitamente al diritto all'istruzione,

sono garantiti nei confronti dei minori stranieri indipendentemente dalla loro posizione giuridica, così come espressamente previsto dal Decreto del Presidente della Repubblica del 31 agosto 1999, n. 394 "*Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti le disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*".
La legge 30 luglio 2002, n.182, cosiddetta Bossi-Fini, non ha modificato le procedure di iscrizione degli alunni stranieri a scuola.
La C.M. n. 155/2001 è finalizzata al sostegno del personale impegnato nelle scuole a forte processo immigratorio; la C.M. n. 160/2001 è finalizzata all'attivazione dei corsi di lingua per cittadini extracomunitari, adulti e minori.
Nel C.C.N.L. del comparto scuola 2002/2005 (art. 9), sono previste misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica, già attivate a seguito delle Circolari ministeriali n. 40 del 6 aprile 2004, n. 41 del 24 marzo 2005 e n. 91 del 21 dicembre 2005.

Nota di approfondimento

• Eurydice, L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa, Bruxelles, 2004 (www.indire.it, in "Pubblicazioni rete Eurydice") • M.I.U.R., Indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana, anno scolastico 2003/04, Roma 2005 (www.istruzione.it , in "Pubblicazioni") • M.I.U.R., Indagine sugli alunni con cittadinanza non italiana, anno scolastico 2004/05, Roma 2005 (www.istruzione.it , in "Pubblicazioni") • I.S.MU (Iniziative e studi sulla multietnicità)*, Ricerca sulla condizione dei minori stranieri in Italia* (www.ismu.org)*,* 2004 (Ricerca commissionata dal MIUR).
• Protocollo d'Intesa MIUR - Opera Nomadi - stipulato il 22 giugno 2005 (www.istruzione.it, in "Le azioni delle Direzioni Generali del Ministero - studenti").

PROTOCOLLO INTESA - PRATO

PREMESSO CHE:

Il diritto all'istruzione è strettamente connesso al diritto di cittadinanza e compete a tutte le Istituzioni adoperarsi affinché entrambi siano diritti di tutti.

Il territorio della Provincia di Prato è caratterizzato da un forte flusso migratorio, sia di cittadini italiani che stranieri, e la percentuale di alunni stranieri registrata si attesta nella Provincia di Prato ad oltre il 13%, ma è destinata ad aumentare come dimostra il trend nei vari ordini di scuola, con una crescita non omogeneamente distribuita sul territorio;
A livello nazionale risulta che nell'anno scolastico 2004/05 gli alunni stranieri erano 361.576, pari al 4,2% con un incremento rispetto l'anno precedente del 20%. Il nord – est e il Centro Italia sono le zone maggiormente coinvolte, Prato, in particolare, è al secondo posto tra le province italiane per incidenza degli studenti stranieri sul totale della popolazione. Anche tra i comuni capoluogo, Prato è al secondo posto preceduta da Milano; Nell'anno scolastico 2006/07 complessivamente

risultano iscritti 4.050 alunni stranieri, nell'anno scolastico precedente erano 3.550, il 12,5% sull'intera popolazione scolastica, nell'anno scolastico 2004/05 risultavano iscritti nelle scuole pratesi 3.212 alunni stranieri, il 10,5%. Dall'anno scolastico 1999/00, quando si registrava una percentuale intorno al 5% degli alunni stranieri sull'intera popolazione scolastica, siamo giunti in poco più di 8 anni a un valore sopra il 13%;

A far segnalare la crescita percentuale più consistente degli alunni stranieri fra l'anno scolastico 2004/05 e 2005/06 è la scuola secondaria di secondo grado. In valori assoluti l'incremento più significativo lo registriamo, invece, nella scuola primaria;

Nella scuola secondaria di primo grado solo il 37% degli studenti stranieri risulta essere in linea al normale corso di studi, il 36,5% è in ritardo di un anno, il 20,5% in ritardo di due anni, dunque oltre un quarto dei ragazzi stranieri termina la scuola secondaria di primo grado a 16/17 anni.

Alla scuola secondaria di secondo grado, soltanto il 24,8% dei ragazzi stranieri accede in parità, la presenza straniera si dimezza fra il primo e il secondo anno di scuola secondaria; Già dall'anno scolastico 2005/06 e in maniera più massiccia all'inizio dell'anno scolastico 2006/07 si è manifestato il problema degli arrivi degli studenti stranieri in corso d'anno che difficilmente possono essere inseriti nelle classi di riferimento dato che esse sono ormai sature; per garantire comunque loro un percorso finalizzato alla frequenza scolastico è stato necessario il raccordo tra le varie istituzioni del territorio; Il proficuo rapporto di collaborazione già in essere fra tutte le Istituzioni ha comunque necessità di ulteriore sviluppo, per ricercare modalità più funzionali per l'accoglienza e l'inserimento degli alunni stranieri e la promozione dell'educazione interculturale a livello di sistema scolastico, anche in considerazione della particolarità del nostro territorio e della massiccia presenza di stranieri nei contesti scolastici;

Premesso, altresì, che:

la normativa vigente in materia di obbligo scolastico (art. 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144 e dall'art. 2 della legge n. 53/2003 e art. 1 del Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n, 76) detta norme in merito al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione per tutti i minori presenti sul territorio nazionale, indipendentemente dalla loro condizione di straniero e dalla regolarità della loro posizione (art. 38 del D.L.vo 25 luglio 1998, n, 286; art. 45 del D.P.R. n. 394/99;

il Testo Unico sull'Immigrazione, D.lgs. n. 286/98, prevede in particolare ai commi 3,4 quanto segue:

3. La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni.

4. Le iniziative e le attività di cui al comma 3 sono realizzate sulla base di una rilevazione

dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le associazioni degli stranieri, con le rappresentanze diplomatiche o consolari dei Paesi di appartenenza e con le organizzazioni di volontariato.

Inoltre il comma 5 prevede che le istituzioni scolastiche, nel quadro di una programmazione territoriale degli interventi, anche sulla base di convenzioni con le Regioni e gli enti locali, promuovano iniziative comuni a favore dei minori e degli adulti stranieri.

La Regione Toscana con la legge n. 32 del 26 luglio 2002, modificata con la legge n. 5 del 3 gennaio 2005, disciplina gli interventi che la Regione promuove per la sviluppo dell'educazione, dell'istruzione, dell'orientamento, della formazione professionale e dell'occupazione, al fine di costruire un sistema regionale integrato che garantisca, in coerenza con le strategie dell'Unione Europea per lo sviluppo delle risorse umane, la piena realizzazione della libertà individuale e dell'integrazione sociale,

nonché il diritto all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita quale fondamento necessario per il diritto allo studio e il diritto al lavoro;

La Regione Toscana con la legge n. 41 del 24 febbraio 2005 all'art. 56 lettera a), definisce, tra gli interventi ed i servizi per gli immigrati, l'attivazione di percorsi integrati di inserimento sociale, scolastico e lavorativo, favorendo la comunicazione interculturale e l'associazionismo;

E' in corso di elaborazione la legge regionale sui migranti tesa a favorire il miglior inserimento dei migranti nel territorio toscano in vista della realizzazione di una società plurale e coesa;

Il Ministro della Pubblica Istruzione con la Direttiva del 7 settembre 2006, prot. 7551/ FR, sul ruolo e sui compiti degli Uffici Scolastici Provinciali stabilisce la nuova denominazione dei Centri Servizi Amministrativi (C.S.A.) in Uffici Scolastici Provinciali (U.S.P.) e precisa funzioni e compiti;
La legge finanziaria 2007 (Legge n. 296 del

27.12.06) art. 632 che istituisce i "Centri Provinciali per l'istruzione degli adulti" allo scopo di far conseguire i più elevati livelli di istruzione alla popolazione adulta, anche immigrata con particolare riferimento alla conoscenza della lingua italiana;

SI CONVIENE SU QUANTO SEGUE

Art.1 Finalità e priorità

1.Il presente protocollo di intesa persegue le seguenti finalità:

Ricercare livelli di eccellenza e di innovazione, all'interno di un processo di costruzione di una società basata sull'eguaglianza delle opportunità e sulla educazione alla interculturalità;

Ripensare le strategie educative nella prospettiva dell'educazione alla interculturalità, secondo un approccio che rispetti e valorizzi le differenze e le specificità di ciascuno;
Attivare azioni e progetti volti a favorire l'accoglienza e l'inclusione e contrastare l'insuccesso scolastico mediante un

approccio integrato scuola-territorio
Promuovere i valori costitu-zionali di eguaglianza, di rispetto dei diritti fondamentali dell'uomo e del cittadino ed assicurare la formazione di soggetti liberi, responsabili e partecipi della vita della co-munità locale, nazionale ed internaziona-le, convinti che la scuola sia il luogo per eccellenza in cui questi valori si elaborano e si trasmettono;
Garantire il pieno rispetto del diritto all'istruzione;
Svolgere ogni azione politica al fine di rappresentare l'originalità e la complessità della realtà della Provincia, in modo da uscire dalla situazione di emergenza ed affrontare in maniera adeguata ed organica la realtà scolastica della provincia di Prato;
Rispettare le diversità e valorizzare una cultura di pace contro ogni forma di intolleranza e discriminazione;

2 Il presente protocollo individua le seguenti priorità:
Stabilire **modalità di raccordo** a partire da tutti i soggetti che operano in ambito

scolastico con altri attori sociali e culturali del territorio, per una più efficace azione di tutela dei diritti nel percorso educativo, scolastico, di orientamento e formazione;

Sviluppare **azioni di razionalizzazione** per una migliore gestione delle risorse umane, tecnologiche e finanziarie e per attivare interven-ti in una azione integrata e condivisa; Stimolare la **progettazione integrata** degli interventi di inserimento linguistico e culturale e diffondere strumenti e materiali di comunicazio- ne, informazione, orientamento e formazione; Favorire e sostenere la **costituzione di reti** formali aperte alla collaborazione di organismi esistenti sul territorio;

Assicurare che **i laboratori** destinati ai minori immigrati **abbiano carattere di eccezionalità, temporaneità e siano limitati a facilitare l'apprendimento degli elementi di base della lingua italiana; Costituire, nel territorio del comune di Prato, reti di scuole;**

Favorire la progettazione e l’organizzazio-ne di **attività laboratoriali** rivolti a tutti gli alunni per sviluppare la conos-cenza dei diritti e doveri di cittadinanza e del valore delle interazioni fra culture;

Assicurare che le singole azioni siano realizzate dalle Istituzioni scolastiche auto-nome, nel caso in cui rientrino nell’ambito della didattica. In tutti gli altri casi, le azioni devono essere realizzate di concerto fra le Istituzioni scolastiche e gli Enti Locali di competenza. Ricercare nuove strategie di inserimento degli alunni stranieri e promuovere per-corsi di educazione alle differenze;
Privilegiare la **destinazione dei fondi** previsti nei rispettivi bilanci per l’inte-grazione scolastica alla realizzazione degli obiettivi del presente protocollo.

Art.2 Campi d’intervento

1.I criteri alla base dell’individuazione dei campi di intervento utili alla realizzazione delle finalità e priorità sopradescritte sono i seguenti:

a. La **relazione Soggetto-Docenti-famiglia-territorio**: le azioni necessarie al-l'accoglienza e integrazione degli studenti nelle scuole del territorio non possono prescindere dal coinvolgimento delle loro famiglie e dei diversi attori che oltre la scuola sono essenziali per una loro effettiva integrazione nel tessuto sociale (en-ti locali, terzo settore, comunità di migranti ...);

b. La **correlazione tra servizi di Ac-coglienza-Laboratori-Azioni di sistema:** l'accoglienza degli studenti nelle scuole deve essere seguita da attività concrete che possano fornire strumenti di comunicazione e conoscenza agli alunni delle scuole del territorio per favorire

la convivenza. Tali attività saranno tanto più efficaci quanto più saranno accom-pagnate da azioni trasversali ai diversi interventi messi in atto nelle singole istituzioni scolastiche;

c.La personalizzazione dei percorsi educativi: ad ogni studente dovrà essere garantito un piano di studio elaborato in base

all’ordine di scuola che gli cor-risponde, tenuto conto delle competenze possedute e dei bisogni educativi espressi;

Art.3
Servizi per l’accoglienza

1.Le Istituzioni scolastiche, singolarmente o in rete, devono predisporre un protocollo di accoglienza e attivare i relativi servizi secondo le linee procedurali descritte al paragrafo 3 del progetto provinciale per l’accoglienza degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale nel territorio pratese allegato al presente protocollo.
2.I servizi devono garantire agli studenti un trattamento omogeneo sul territorio e facilitarne l’ingresso nelle scuole e nelle classi con piani di studio il più possibile personalizzati.
3.Gli strumenti operativi per il raggiungimento degli obiettivi sono: a.il protocollo di accoglienza di Istituto;
b.la definizione dei Patti Formativi e dei percorsi individualizzati nel raccordo con le famiglie;
4.Nel progetto interculturale di Istituto o di

rete devono essere individuati i seguenti elementi:obiettivi e indicatori; strumenti operativi; piano finanziario.

Art. 4
Laboratori per l'insegnamento della lingua

italiana

1.I laboratori per l'insegnamento della lingua italiana hanno l'obiettivo di facilitare l'apprendimento della lingua italiana e innalzare, nel contesto culturale e sociale di riferimento, le abilità e il grado di conoscenza in ambito logico-matematico, storico, geografico - scientifico.

2.Sono organizzati, anche in orario extrascolastico e nel periodo estivo, dalle singole istituzioni scolastiche o a livello territoriale sulla base dei livelli descritti al paragrafo 7 del progetto allegato.

Art. 5
Laboratori interculturali e di cittadinanza attiva

1.I laboratori interculturali e di cittadinanza attiva sono rivolti a tutti gli alunni e sono finalizzati alla conoscenza dei diritti e doveri di cittadinanza, dei valori delle interazioni tra culture, della pace, della valorizzazione delle differenze e affinità fra le diverse culture.

Art. 6

Sostegno alla genitorialità

1.Gli enti locali e le Istituzioni scolastiche definiscono le azioni di accoglienza ed i sistemi per mantenere un rapporto costante con le famiglie del minore straniero.
2.Le azioni devono favorire il coinvolgimento delle associazioni di volontariato e del terzo settore.

Art. 7
Azioni di sistema

1.La dimensione territoriale del fenomeno migratorio e le problematiche comuni legate all'inserimento degli studenti stranieri necessitano per la propria risoluzione di azioni di sistema trasversali che permettano:
- la messa in relazione degli studenti, dei docenti, delle famiglie, degli operatori;

- la razionalizzazione delle risorse umane e finanziarie, la circolarità delle competenze, delle informazioni, e dei materiali, favorendo lo sviluppo della cultura delle documentazione e della trasferibilità delle esperienze e delle buone prassi.

2.Le azioni, di seguito descritte, sono realizzate attraverso una corretta integrazione e valorizzazione degli Enti ed organismi esistenti sul territorio, secondo le speci-fiche competenze e responsabilità di ciascuno: a.**costituzione delle reti tra scuole** omogenee per territorio e/o finalità: le reti di scuole sono costituite per potenziare interventi condivisi in favore dell'inte-grazione degli studenti, sviluppare piani di intervento comuni e garantire percorsi di istruzione a tutti; b.**costituzione di reti di scuole formali** aperte alla collaborazione di organismi esistenti sul territorio per un migliore utilizzo delle risorse e per rispondere ai bisogni del territorio; c.**formazione operatori del sistema**: docenti, personale ATA, mediatori culturali e facilitatori linguistici;

d.**sostegno alla genitorialità** attraverso anche il coinvolgimento del volontariato e del terzo settore;
e.**attività di consulenza** rivolta a docenti ed operatori scolastici mediante figure quali mediatori culturali e facilitatori linguistici;
f.**documentazione e percorsi di ricerca azione** e di innovazione didattica nell'ottica della trasferibilità degli interventi e metodologie; g.**pubblicizzazione, diffusione e socializzazione** delle esperienze e dei materiali prodotti
h.promozione di innovazione in campo didattico; i.gestione facilitatori linguistici e mediatori culturali;

Art.8
Programmazione per la Governance:Comitato di coordinamento

1.Viene istituito un Comitato di Coordinamento strategico che opera in maniera collegiale a più livelli istituzionali, in modo da imprimere le linee programmatiche, le priorità, la supervi-sione e la valutazione complessiva dell'attuazione del Protocollo.
2.Il Comitato di coordinamento è composto

da quindici membri di cui: ue designati dall'Ufficio Scolastico Regionale;
Due designati dalla Regione Toscana;
Due designati dalla Provincia di Prato;
Due designati dal Comune di Prato;
Tre designati dai restanti comuni che li individuano in sede di Conferenza zonale;
Tre designati dalle Istituzioni scolastiche atono- me del territorio provinciale che li individuano in sede di conferenza dei dirigenti scolastici; Uno designato dalle istituzioni scolastiche paritarie.

3.Il Comitato di coordinamento, nella seduta di insediamento, nomina, a maggioranza assoluta dei suoi componenti, il Presidente e il segretario. Il Presidente convoca e presiede le sedute del Comitato e ne fissa l'ordine del giorno. Ciascun componente può richiedere al Presidente la convocazione del Comitato, con adeguata motivazione, e può richiedere l'inserimento di argomenti all'ordine del giorno. 4.Il Comitato di Coordinamento individua l'ente capofila a cui saranno trasferite annualmente le risorse regionali, prevedendo, ove necessario, gli

oneri per la gestione del piano provinciale annuale;

5.Il Comitato di coordinamento svolge le seguenti funzioni:
a.Definire annualmente, sulla base della normativa e degli indirizzi fissati dagli Enti Locali territoriali, le linee program-matiche, le priorità e i criteri per il conseguimento degli obiettivi fissati nel presente protocollo;
b.Nominare la Commissione tecnico-scientifica di cui al l'art. 9; Approvare il budget complessivo da assegnare ai progetti di istituto, di rete e per le azioni di sistema, nonché, su proposta della com-missione tecnico – scientifica, i criteri per il riparto dei fondi;

c.Approvare annualmente il "progetto provinciale per l'accoglienza degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale nel territorio pratese", comprensivo del piano finanziario, su proposta dalla Commissione tecnico-scientifica;

d.Assicurare, nell'ambito delle risorse disponibili il finanziamento del piano

provinciale annuale;
e.Approvare le modifiche e le integrazioni al presente protocollo;
f.Promuovere momenti seminariali di analisi e di valutazione intermedia durante lo svolgimento del progetto con i diversi attori del sistema al fine anche di individuare le eventuali criticità;
5.Il comitato di coordinamento **intera-gisce con la conferenza zonale per l'istruzione** che ha il compito di garantire, a livello diffuso di tutta l'Area provinciale, il perseguimento delle finalità e degli obiettivi oggetto del presente protocollo, nell'ambito delle politiche dell'istruzione e dei servizi attivati dagli Enti Locali, attraverso il coinvolgimento delle associazioni del terzo settore, degli studenti e delle famiglie, al fine di valorizzare le diverse risorse disponibili sul territorio.

Art.9
Commissione Tecnico-scientifica

1.La Commissione tecnico –scientifica è composta da sette esperti di cui:
Uno designato dall'ufficio Scolastico

Provinciale;
Uno designato dalla Provincia di Prato;
Uno designato dal Comune di Prato;
Due designati dai restanti comuni che li individuano in sede di Conferenza zonale;
Due designati dalle Istituzioni scolastiche autonome del territorio provinciale che li individua- no in sede di conferenza dei dirigenti scolastici allargata alle scuole paritarie;
2.La commissione tecnica-scientifica, nella seduta di insediamento, nomina, a maggioranza assoluta dei suoi componenti, un coordinatore. Il Coordinatore convoca e presiede le sedute della commissione e ne fissa l'ordine del giorno;
3.La commissione svolge i seguenti compiti:
Verificare la coerenza dei progetti pervenuti con il Progetto provinciale e può chiedere, se ritenuto necessario, eventuali integrazioni e modifiche.
Proporre il riparto dei fondi assegnati agli istituti scolastici, alle reti di scuole e alle ammini- strazioni locali, redatto secondo i criteri stabiliti del Comitato di Coordinamento;

Definire i principi generali e di contenuti minimi di ciascun progetto di Istituto o di rete;
Predisporre, anche sulla base dei fabbi-sogni emersi dai progetti pervenuti e delle esigenze culturali e sociali emerse nel terri-torio, il “Piano provinciale per l’ac-coglienza degli alunni stranieri e per l’edu-cazione interculturale nel territorio pra-tese” comprensivo del piano finanziario, da sottoporre all’approvazione del Comit-ato di Coordinamento;
Individuare, anche sulla base delle esi-genze evidenziate dagli interessati, le azioni trasversali di sistema, le strutture e le risorse per la realizzazione di tali azioni da inserire nel piano provinciale;
Predisporre ed attuare un sistema di mo-nitoraggio, anche a carattere parteci-pativo, ai fini dell’attuazione di tutte le diverse articolazioni del progetto Provin-ciale;
Elaborare la modulistica necessaria per la redazione dei progetti di rete e d’istituto.
4.La commissione si avvale, se ritenuto necessario, di esperti e forma specifici gruppi di lavoro.

Art.10
Percorso Procedurale

1.Entro il 28 febbraio il Comitato di Coordinamento fissa le linee programmatiche, le priorità i criteri per l'elaborazione dei progetti di rete o di Istituto che andranno a costituire il Piano provinciale annuale;
2.Entro il 30 Aprile, ogni Rete strutturata o in via residuale Istituzione Scolastica, nell'ambito della propria autonomia, previa concertazione anche delle azioni di cofinanziamento con l'Ente Locale Comuni e Provincia), in coerenza con le linee programmatiche priorità e criteri espressi dal Comitato di coordinamento e secondo l'analisi dei fabbisogni e problemi specifici del contesto di riferimento, presenta presso la segreteria del comitato di coordinamento i progetti di rete e di istituto; 3.I progetti sono articolati secondo i campi d'intervento previsti nel presente protocollo e dal progetto provinciale, ed individuano la rete di parternariato per specifiche azioni. Ai progetti è allegato il piano finanziario;
4.Entro il 30 Giugno, la Commissione tecnico- scientifica, sulla base dei progetti

pervenuti, e dei fabbisogni espressi dal contesto sociale e culturale di riferimento, redige il la proposta del “piano provinciale per l’ac-coglienza degli alunni stranieri e per l’edu-cazione interculturale nel territorio pratese” comprensivo del piano finanziario e delle moda-lità di monitoraggio e di valutazione finale degli interventi;

5.Entro il 31 Luglio, su proposta della Commissione, il Comitato di Coordina-mento approva il piano provinciale com-prensivo del piano finanziario articolato sui singoli budget di rete e/o d’istituto e relativo all’anno scolastico successivo.

Art.11
Il circuito finanziario – modalità di erogazione

1.Le risorse finanziarie necessarie alla piena realizzazione del piano provinciale annuale di cui al presente protocollo verranno erogate dai soggetti sottoindicati:
a.Regione Toscana: trasferisce le proprie risorse all’Ente Locale capofila individuato dal Comitato di Coordinamento di cui al

precedente art. 8, le quali saranno ripartite secondo il piano di riparto di cui al comma 4;
b.Provincia di Prato e Comuni della Provincia:

finanziano le proprie iniziative che rientrano nel piano e/o erogano le risorse direttamente ai soggetti capofila delle reti o alle singole istituzioni scolastiche di riferimento limitatamente alle quote di cofinanziamento previste nei progetti presentati, in sede di concertazione come specificato all'art. 10 comma 2;

c.Ufficio Scolastico Provinciale: eroga, secondo i criteri ed i principi stabiliti nella contrattazione regionale, le somme di cui all'art. 9 del CCNL comparto scuola 2002 – 2005 destinato alle zone a forte presenza migratoria direttamente agli istituti scolastici, in base al piano finanziario di riparto approvato dal Comitato di cui sopra;

d.Istituzioni scolastiche: destinano al proprio progetto quota parte del fondo di istituto e/o del fondo per la formazione e/o dei fondi per

le aree a rischio, rispettando i vincoli di legge e di contratto.

2. I Progetti presentati dalle reti o da singole Istituzioni Scolastiche dovranno prevedere in particolare:
- la quota di cofinanziamento (enti locali, istituzioni scolastiche, eventuali altre modalità di cofinanziamento) e le relativa Macrovoci di spesa;

- l'indicazione della quota di finanziamento ad integrale copertura dei costi del progetto;
- la previsione di una quota pari almeno il 30% del piano finanziario da destinare alle azioni di sistema di cui al precedente art. 7

3.La Commissione tecnico-scientifica, visti i progetti pervenuti, elabora il piano provinciale annuale comprensivo del piano finanziario da proporre al Comitato di Coordinamento. Il piano provinciale ed il relativo piano finanziario dovrà contenere in particolare:

a)il quadro complessivo dei progetti finanziabili; b)l'individuazione dei soggetti attuatori e delle reti di paternariato strutturate

sul territorio;
c)la quota di cofinanziamento di ciascun progetto;

d)finanziamenti ulteriori da destinare alle reti o alle singole istituzioni scolastiche e agli enti locali ad integrale copertura dei costi dei progetti, compatibilmente con le risorse finanziarie disponibili;

4.L'ente capofila di cui al comma 1 lett. a), sulla base del piano di riparto di cui sopra, destina i finanziamenti di cui al precedente comma 4 LETT. d) ai soggetti attuatori dei progetti. 5.Almeno il 30% dell'ammontare comples-sivo del piano finanziario relativo al Piano provinciale annuale, è finalizzato alla realizzazione delle azioni di sistema di cui al precedente art. 7.
6.L'ente capofila di cui al comma 1 lett. a), la Provincia di Prato e i Comuni della Provincia di Prato si impegnano ad erogare ai soggetti attuatori dei progetti il finan-ziamento per ciascun anno scolastico con i seguenti tempi:
50% entro il 30 settembre;
40% entro 31 marzo dell'anno successivo, com-patibilmente con le proprie politiche di

bilancio;
10% dietro presentazione del rendiconto sui modelli predisposti dal comitato tecnico scien- tifico.
7.Per gli anni finanziari 2007 e 2008, la Regione Toscana la Provincia di Prato e i Comuni destina-no al Piano provinciale le somme previste nei rispettivi bilanci Gli enti locali e la Regione Toscana si impegnano a comunicare alla segreteria del comitato di coordinamento entro e non oltre il 30 Aprile di ciascun anno la somma stanziata per l'anno scolastico seguente. L'ufficio scolastico provinciale e gli istituti scolastici si impegnano a comunicare alla segreteria del comitato di coordinamento entro e non oltre il 30 Aprile di ciascun anno la somma stanziata per l'anno scolastico seguente.

Art.12
Durata e norme finali
1.Il presente Protocollo d'Intesa ha durata di due anni a valere per gli anni scolastici 2007/08 e 2008/09;
2.Lo stesso può essere rinnovato per il biennio seguente, previo accordo fra le parti

fatto salvo quanto previsto dal seguente comma 3; 3.L’accordo decade se lo richiedono, con un preavviso di almeno tre mesi, la Regione Toscana o almeno sette firmatari del presente Protocollo; 4.Ciascuna parte firmataria può recedere dal- l’Intesa con un preavviso di almeno tre mesi; 5.Per il primo anno di validità del presente protocollo, i tempi previsti dal precedente art. 10 sono prorogati di sessanta giorni.

Convegno Accademia della Crusca

Premessa: “*la cultura vera deve appartenere alla massa e possedere la parola*”

[‘Lettera a una Professoressa’] Chiara Recchia - *presidente di Proteo Fare Sapere Toscana*

Quando alcune colleghe di Siena proposero a Proteo Fare Sapere Toscana di organizzare un convegno sull’insegnamento linguistico, fu presa la decisione di farlo nel modo migliore celebrando la Giornata europea delle lingue, sebbene posticipata per motivi organizzativi rispetto alla data

ufficiale del 26 settembre. Attualmente sono 26 le lingue ufficiali parlate nei paesi dell'Unione Europea e la scelta del multilinguismo, fatta fin dal 1958 e sempre ribadita nei documenti ufficiali, appare sempre più irrinunciabile. Infatti dal 1° settembre 2007 il Multilinguismo è diventato un portafoglio autonomo affidato ad uno dei nuovi commissari, il rumeno Leonard Orban.

Tutelare la diversità per garantire la democrazia è l'unica scelta possibile in un mondo globalizzato, in cui è diventato impossibile rinchiudersi nei propri confini geografici e culturali.
Perciò fra le competenze chiave per l'apprendimento permanente, del dicembre 2006, c'è quella linguistica che prevede la necessità di parlare almeno tre lingue: la lingua madre, la lingua amata e la lingua "segretaria".

Fra le tre lingue comunitarie dell'UE, francese, spagnolo, inglese, la più diffusa risulta essere quella inglese. Ma alla luce dell'esigenza di multilinguismo appena ricordata, la decisioni dei due ultimi governi

italiani di privilegiare l'inglese rispetto alla seconda lingua comunitaria (con più ore d'insegnamento) ci sembra sbagliata.

Ci sembra invece urgente migliorare l'organizzazione scolastica e la formazione dei docenti per poter avere il miglioramento dei risultati dell'apprendimento.
L'Europa delle lingue, dunque, come valorizzazione delle diversità e quindi garanzia della democrazia.
All'apprendimento di due lingue comunitarie per tutta la durata degli studi si deve accompagnare anche la valorizzazione delle lingue parlate dai nuovi cittadini di provenienza extraeuropea. Del resto nelle nostre città, nelle nostre scuole, il multilinguismo come la multiculturalità sono una dimensione della normalità.
Si possono addirittura osservare sviluppi di plurilinguismo, cioè di quella competenza che fa sì che gli individui sappiano comunicare con parlanti di diverse lingue e che, nell'attuale mondo globalizzato, comincia a imporsi come competenza da perseguire .

I contributi dei relatori, di tipo politico, legislativo e pedagogico-didattico, hanno fatto riferimento continuo alla dimensione della cittadinanza europea, che è stata istituita con l'art.17 del trattato sull'Unione europea del 1992:

Art. 1 È istituita una cittadinanza dell'Unione. È cittadino dell'Unione chiunque abbia la cittadinanza di uno Stato membro. La cittadinanza dell'Unione costituisce un complemento della cittadinanza nazionale e non sostituisce quest'ultima.

2. I cittadini dell'Unione godono dei diritti e sono soggetti ai doveri previsti dal presente trattato.

Anche la dimensione politica, quindi, fa riferimento a un processo di unificazione che non rinneghi le diverse identità.
Ma l'Europa è una identità ancora labile e continuiamo a illuderci di poterci proporre al mondo come italiani e basta, senza passare per l'Europa. Le dimensioni fisiche ed economiche di paesi come la Cina e l'India, per dire i più grandi, dovrebbero convincerci

all’istante che così non va. Come non ci porta lontano nemmeno il modello di globalizzazione oggi imperante. Anche per questo è necessaria l’Unione Europea ed è necessario che i giovani conoscano le lingue.

“Perché è la lingua che ci fa eguali” e rende possibile la comprensione reciproca fra individui e fra culture, base necessaria per ogni dialogo e per ogni costruzione comune. Durante i lavori del convegno, mi tornavano in mente le parole e l’esempio della scuola di Barbiana, che all’apprendimento delle lingue dava così tanta importanza e tante ore di tempo.

Più nitidamente vedevo il valore di quella esperienza ed è per questo che dedico idealmente questo lavoro alla scuola di Barbiana e chiudo con alcuni brani di Lettera a una professoressa.

Pag. 22
“ ***Nei tre anni delle medie noi avevamo fatto due lingue invece di una: francese e inglese.*** *Avevamo un vocabolario sufficiente a reggere qualsiasi discussione (mentre il*

*ragazzo che passò con nove) in Francia non sapeva chiedere nemmeno del gabinetto. ...Sapeva solo chiedere gufi ciottoli e ventagli sia al plurale che al singolare****....molte lingue*** *male piuttosto che una bene. Pur di poter comunicare con tutti, conoscere uomini e problemi nuovi, ridere dei sacri confini delle patrie."*

Pag. 94
" Il fine giusto è dedicarsi al prossimo ...contro i classisti che siete voi, contro la fame, l'analfabetismo, il razzismo, le guerre coloniali...ma questo è solo il fine ultimo da ricordare ogni tanto. ***Il fine immediato da ricordare minuto per minuto è d'intendere gli altri e di farsi intendere...e non basta certo l'italiano che nel mondo non conta nulla...dunque bisogna studiare molte lingue e tutte vive****...La lingua poi è formata da vocaboli d'ogni materia. Per cui bisogna sfiorare tutte le materie un po' alla meglio per arricchirsi la parola.* ***Essere dilettanti in tutto e specialisti solo nell'arte di parlare."***
Pag. 96

*“**Quando possederemo tutti la parola,** gli arrivisti seguitino pure i loro studi. Vadano all’università, arraffino diplomi, facciano quattrini, assicurino gli specialisti che occorrono. Basta che non chiedano una fetta più grande di potere come han fatto finora.”*

Gianfranco Simoncini: ***la politica linguistica della Regione Toscana***

assessore all’Istruzione, Formazione e Lavoro della Regione Toscana

Dopo aver ringraziato per l’invito a partecipare al convegno, l’assessore individua la centralità dell'insegnamento della lingua per il nostro futuro e nella competenza linguistica uno strumento fondamentale per le pari opportunità.

Ha poi notato come la nostra regione registri ormai forti presenze immigrati con la conseguenza di forte aumento della dispersione scolastica

In questa situazione la lingua appare sempre più una necessità di fronte a un futuro

sempre più globalizzato oltre ad essere uno strumento per pari la opportunità dei bambini immigrati.

Da questo punto di vista la discussione sul come apprendere le lingue diventa centrale, tenuto anche conto che la lingua è importante ormai all'interno di un progetto di apprendimento proiettato per tutto l'arco della vita.

Cosa può fare la Regione per favorire l’impegno du queste necessità?

1. può appoggiare l'autonomia scolastica 2. dare un sostegno ai più deboli
3. organizzare iniziative per la formazione continua

4. e iniziative per l'educazione degli adulti

In effetti gli interventi stanno proprio seguendo questo percorso:

1. esiste un intervento per soggetti deboli relativamente all'insegnamento della lingua per ora in cinque provincia toscane e nella provincia di Prato per un sostegno complessivo 2. un progetto pilota nelle

province di Firenze Livorno Arezzo e Pistoia volto a unire il sostegno agli studenti con il sostegno alle famiglie con l'intenzione di allargarlo a tutte le province toscane;
3. un progetto transnazionale volto alla mobilità intraeuropea anche come strumento facilitatore dell'apprendimento linguistico.

Sono stati infine organizzati i progetti a distanza

1. voucher: sistema integrato regionale per il diritto all'apprendimento. Raggiungibile al sito: http://www.rete.toscana.it/sett/poledu/

2. progetto trio: portale della formazione a distanza della Regione Toscana. Raggiungibile al sito: http:// www.progettotrio.it/ProgettoTrio

Francesco Sabatini: Le lingue d'Europa: patrimonio comune dei cittadini europei

Presidente Accademia della Crusca

Un convegno opportuno e importante, afferma introducendo il suo intervento, il presidente dell'Accademia della Crusca: il

tema della lingua madre per gli stranieri e della lingua straniera per i nativi è di alto valore per le implicazioni che ha sulla vita organizzata.

Devo dire che l'Accademia della Crusca da molti anni segue il problema del rimescolamento delle lingue in Europa e a livello mondiale

Ma devo dire che, al di là di ogni impostazione iniziale, è emerso un fattore che ha sconvolto tutti i piani teorici: si tratta dell'imporsi di una lingua mondiale su tutte le altre, come evento storico non eludibile: l'anglo-americano.

Per quanto riguarda l'Italia, questa sta rapidamente diventando multietnica, il che pone il problema dell'educazione, soprattutto di come diffondere l'italiano fra i nuovi cittadini. Un problema che si collega a un problema più generale, europeo e mondiale e che richiede una riflessione scientifica per comprendere i fattori di trasformazione per porre il problema dell'insegnamento delle lingue, per l'educazione alla cittadinanza, per

guidare gli insegnanti.
Da notare che su questo problema l'Accademia della Crusca ha lanciato un messaggio simbolico inaugurando pochi mesi fa la piazza antistante questa sede: 'Piazza delle lingue d'Europa".

Questo convegno è un'occasione per un riflessione sullo sfondo complesso del multilinguismo europeo. I fattori determinanti sono politico-economici, tecnologici, le migrazioni che portano con sé il bisogno di altre lingue.
Uno dei principi basilari dell'Unione Europea è che non solo le economie ma anche le culture devono convivere alla pari a prescindere dalla quantità dei soggetti coinvolti in una specifica cultura: una cultura non si misura dalla quantità ma da ciò che ha dato e può ancora dare.
Ciò non contrasta con l'utilità di avere una lingua 'segretaria', di funzionamento: l'anglo-americano. Si tratta di una necessità imposta dalla tecnologia: la tecnologia ha sempre imposto le trasformazioni.

Si tratta anche però di non creare sfiducia verso le altre lingue e, soprattutto, di non nutrire sfiducia verso l'italiano: ogni lingua comporta il dovere di mantenerla per ciò che ha dato e che ancora può dare anche agli altri popoli. Inoltre dobbiamo comunque tener conto del fatto che le lingue sono tenaci, più di quanto possa apparire e serviranno ancora per molte generazioni.

Il valore di ogni lingua deve esser riconosciuto in un principio generale, necessario per poter lavorare alla sua attuazione.

La necessità di una preparazione scientifica degli insegnanti discende come conseguenza ineludibile. La scuola è un ambiente utile e necessario e anche privilegiato rispetto all'ambiente esterno per i bisogni dei migranti. Ci servono anche dei principi generali che sono indispensabili per avere una bussola e non arrendersi davanti al variabile umore della popolazione. Facilitare la diffusione dell'italiano fra i nuovi arrivati è indispensabile inoltre, non solo per i bambini ma anche per gli adulti.

La situazione che stiamo vivendo proprio a causa della sua repentinità, ha provocato anche fenomeni di contrasto: esistono leggi regionali che mirano alla conservazione degli idiomi regionali, cosa utile indubbiamente finché ciò si limita a richiamare l'attenzione su queste lingue e culture, ma che diventa dannosa quando queste lingue vogliono porsi in contrasto con l'insegnamento dell'italiano che è lingua nazionale: gli idiomi regionali non sono attrezzati per essere insegnati nelle scuole, non posso competere con l'italiano. Mancano gli strumento, a partire dai vocabolari che non esistono e che per compilarli ci vorrebbero anni, e mancano le parole, il materiale linguistico per coprire tutti i campi necessari al sapere. Infine dobbiamo considerare che la lingua italiana è uno strumento utile anche perché serve a tutti per una comprensione reciproca e quindi per la pace sociale.

Ci troviamo dunque di fronte alla necessità di un approccio scientifico per far fronte a tutti questi problemi. La Toscana è, da questo punto di vista un ambiente privilegiato: è qui

che è nata e che persiste la prima accademia linguistica del mondo; è qui che è nata l'idea del primo vocabolario dal cui modello sono nati tutti gli altri. La politica regionale infine è aperta e sensibile a questi problemi ed è una regione dove sono assenti contrasti linguistici interni drammatici. Possiamo dunque lavorare proficuamente.

Luciana Brandi: **Abitare sonorità, attraversare significati: per non sentirsi sempre straniero nella lingua altrui** dip. Linguistica – Univ. Firenze **L'intervento della Prof.ssa Brandi parte con una domanda: quali sono i processi che sottostanno all'apprendimento di una lingua straniera se confrontati ai processi che guidano l'apprendimento della propria lingua?**

La prima osservazione è che abbiamo a che fare con dei sistemi dinamici sottoposti a trasformazioni ogni qualvolta intervenga anche una minima perturbazione a sconvolgere il sistema, il quale esce dal

proprio stato di quiete per poi tornarci ma trasformato.

Quando si parla di multilinguismo quindi si parla di incontro fra sistemi dinamici. Quali sono allora i processi che si possono sviluppare da questo incontro nell'individuo e le ricadute sulla formazione della sua soggettività?

Il primo elemento da prendere in considerazione è il flusso di suoni della lingua cui l'individuo è sottoposto: è questo flusso che deve imparare a riconoscere e a segmentare per individuare le unità linguistiche su cui si fonda la creatività della lingua, quelle unità che attraverso regole permettono a un insieme finito di elementi di produrre un insieme infinito di enunciati.

Quali sono i parametri che guidano l'apprendente di lingua nativa nell'operare tale segmentazione? Non la conoscenza dei suoni. Soprattutto, invece, alcuni elementi musicali: il ritmo, l'intensità degli accenti, le pause.
Il ritmo è simultaneamente un’attività

acustica e un’attività motoria che l'infante attorno ai sei mesi cerca di riprodurre

L'importanza del ritmo indica che noi cresciamo linguisticamente sul movimento musicale.
La lingua, prima di essere, fonema, sillaba, parola è ritmo.

Del resto, mentre l'intonazione e la prosodia stanno nell'emisfero destro del cervello, insieme al canto, il ritmo sta nell'emisfero sinistro, come nucleo fondante e produttivo su cui si formerà la grammatica.

Quindi, un migrante si imbatte con una diversità che è prima di tutto un flusso di suoni, un ritmo diverso.
Christiana de Caldas Brito, scrittrice brasiliana in Italia parla di *portuliano* e ha individuato chiaramente questo elemento ritmico come fondamentale.
Tutto ciò va tenuto presente quando si ha a che fare con persone di lingue madre diverse: all'inizio non ha importanza tanto la grammatica, ma proprio questo elemento fisico, corporeo, musicale: il ritmo. Ed è

l'entrata in questo fenomeno che deve essere facilitata.

la segmentazione iniziale dà luogo alle prime categorizzazioni. Fondamentale la differenza fra consonanti e vocali.
La consonante è quella che indica la presenza di una parola, l'inizio di un elemento sillabico. La vocale è melodia, accento, ritmo. E la successione delle vocali costituisce il fraseggio, ciò su cui i bambini fondano la propria attenzione percettiva per individuare la preminenza linguistica, cioè la struttura della lingua.

Fino a 36 mesi le strutture non sono ancora mature e il comportamento del bambino è fortemente ecolalico: tende a ripetere. La ripetizione ha una doppia funzione:

1. sociale, per entrare in contatto comunicativo 2. associativa: associare le funzioni pragmatiche a delle entità linguistiche globali.

E' su queste globalità iniziali che comincia la segmentazione fino a riuscire ad associare

una parola a un preciso significato.
Il comportamento dell'apprendente non è analitico, al contrario: parte dal globale per arrivare all'analitico successivamente.

Parliamo del significato. Su cosa si basa il significato?
il primo significato è globale-pragmatico e deriva da quelli che sono gli oggetti presenti, da quelle che sono le azioni che si stanno facendo e da quello che penso mi voglia dire il mio interlocutore: aspetto, questo, inferenziale fondamentale: capacità di dedurre dalle supposte intenzioni dell'interlocutore il significato dell'enunciato linguistico in costruzione.

Imparare una lingua vuol dire radicarla nella sua dinamica comunicativa. E' da questa globalità iniziale che poi scaturisce una conoscenza molto più astratta, a tutti i livelli: fonologico, morfo-sintattico, semantico.

Ora nell'apprendimento della lingua tutto avviene in un corpo in maturazione. Ciò significa che le cose avvengono in modo diverso a seconda delle diverse età.

Fino intorno ai dieci anni anche le conoscenze grammaticali di una lingua straniera si collocano in un'area vicina a quelle della lingua materna.

Dopo i dieci anni, le conoscenze di una lingua seconda non si collocano più nella parte frontale ma nell'area di Wernicke, dove stanno le conoscenze lessicali della lingua materna, come se non fosse più conoscenza implicita ma esplicita. Come se l'apprendimento della grammatica da un certo momento in poi potesse essere solo meta-apprendimento.

Ciò induce a ritenere che si devono fare ricerche diverse per elaborare un programma di insegnamento della lingua seconda.

Globalizzazione, migrazioni, incontro di culture e lingue diverse. Come può l'apprendimento di una lingua diversa da quella in cui uno è cresciuto influire sulla percezione del proprio sé?

Dobbiamo tener presente che il modo in cui ciascuno di noi costruisce la propria identità avviene attraverso la narrazione: ciascuno di

noi è ciò che riesce a narrare di sé: si tratta del processo di individuazione.

Cosa accade dunque quando ci si confronta con un'altra lingua?
La mia narrazione non è solo quello che io riesco a narrare di me, ma anche quello che gli altri narrano di me.

La lingua allora non è più sistema grammaticale, elemento strumentale, ma qualcosa di molto più potente: è cognizione del mondo e cognizione di sé, rapporto interno- esterno della persona, e può avere effetti devastanti: se ciò che narrano di me confligge con ciò che io narro di me, il contrasto può portare a una sorta di suicidio cognitivo della persona.

Dice la De Brito: "*Patria è il caldo che sento dentro, quando qualcuno mostra interesse per quello che io racconto. Non ho patria e sono sola quando la gente non ha curiosità del mio racconto.*"

Il problema delle lingue d'Europa non è solo di come insegnare l'italiano ma anche del modo in cui io sono disposto ad ascoltare

l'altro, per rendere l'incontro possibile pur conservando la propria diversità perché siamo oggettivamente diversi.

L'incontro è quindi fondamentale affinché l'altro possa abitare la nostra lingua non solo come insieme di suoni, ma come incontro di narrazione del proprio sé. L'identità del sé dipende dalle lingue che abitano dentro di noi e che vediamo abitare anche nell'altro.

Bernard Micaud: ***anche una terza lingua per il plurilinguismo europeo***
Console francese a Firenze

Per il Console francese a Firenze, la conferenza di oggi è un evento molto importante: affronta la problematica delle lingue in Europa, problematica che in Francia è vecchia almeno di 25 anni ma è, ovviamente, ancora attuale.

L'Europa dei 27 paesi ha 23 lingue e 492 milioni di abitanti, fra cui 72 milioni di francofoni: è un mosaico di popoli, di culture, di lingue, un vero laboratorio della diversità

culturale mondiale. Per gli altri paesi l'Europa è il continente della diversità culturale e linguistica, diversità che rappresenta dunque la ricchezza dell'Europa.

Da qui consegue che la politica delle lingue in Europa è volta a promuovere questa diversità. Come?

Ora se è vero che l'anglo-americano non può esser negato da nessuno come necessità, essendosi imposto come lingua veicolare imprescindibile, è anche vero che c'è la necessità di apprendere una seconda lingua europea. Si tratta di una necessità perché è l'unico modo di aprirsi alla diversità culturale dell'Europa.

Due lingue obbligatorie per perseguire dunque la politica europea. Eppure anche una terza lingua europea può esser pensata come importante, soprattutto una terza lingua che apra alla possibilità di scambi fra le lingue latine, magari in modo solo passivo, ma ribadendone l’importanza culturale e storica, anche in ragione delle radici comuni.

Questo è il solo modo per conservare la nostra ricchezza la nostra diversità

Nello specifico italiano il problema dell'integrazione degli immigrati è ora diventato un problema centrale e molto difficile.
In Francia lo viviamo da più di 25 anni, ma da noi il problema si è subito posto in modo diverso perché gli immigrati venivano da paesi già legati alla Francia e tutti parlavano almeno un po' di francese.
In Italia invece il problema diventa centrale, prioritario perché non c'è possibilità di integrazione se non si apprende la lingua del paese d'accoglienza.

Inoltre l'insegnamento della lingua d'accoglienza deve esser fatto prestissimo, altrimenti si crea un problema di consenso sociale.
Ci sono tanti modi per far apprendere la lingua a questi bambini, ma la prima cosa è la loro partecipazione alla scuola pubblica.
Problema non facile perché arrivano da paesi dove la scuola non esiste o se esiste non è obbligatoria.

E ancora, c'è anche il problema sociale dei genitori. A questo proposito devo dire che visitando una scuola della periferia di Firenze, la scuola Gandhi, ho potuto vedere dei lavori bellissimi fatti dai docenti che hanno capito che l'insegnamento ai bambini non si può fare senza l'integrazione delle famiglie - cosa che per me è davvero la cosa prioritaria.

Per concludere questo mio intervento vorrei ricordare questi due fronti:

1. per l’integrazione dei bambini stranieri, la priorità della scuola pubblica e l’approccio con i loro genitori;

2. per la lingua straniera per gli italiani l’importanza di imparare una prima lingua straniera il più presto possibile e una seconda lingua straniera come politica generale europeo per il patrimonio linguistico del nostro continente, e, se possibile, anche la conoscenza passiva di una terza lingua straniera.

John Gilbert: ***La storia ed il compito formativo dei lettori e collaboratori***

Lettore presso l'Università di Firenze

Se si vuole affrontare la questione della formazione linguistica nell'università italiana non si può prescindere dalla questione dello status giuridico e del trattamento normativo ed economico dei cosiddetti *lettori di madrelingua.* Storicamente l'insegnamento delle lingue nelle università italiane è stato sempre per la maggior parte la responsabilità di questi insegnanti di madrelingua straniera, quasi sempre all'interno di corsi di lingua e letteratura straniera dove il titolare del corso era un professore di letteratura mentre la glottodidattica rappresentava una specie di cugino povero della letteratura, con le lingue insegnate dai lettori, figura storica prima equiparata all'assistente universitario dalla Legge 349 del 1958 e in seguito disciplinata dalla Legge 382 per la Riforma della Docenza universitaria nel 1980.

A causa del trattamento discriminatorio previsto a livello normativo ed economico per

questi insegnanti stranieri, negli anni si sono accumulate innumerevoli sentenze della magistratura italiana, fra le quali una sentenza della Corte costituzionale del 1989, e ben 5 sentenze di condanna dell'Italia da parte della Corte di Giustizia europea (nel 1989, 1993, 1997, 2001 e 2006), oltre a 3 risoluzioni di condanna del Parlamento europeo (nel 1995, 1996, 2000).

Nel 1995 il Parlamento italiano ha approvato la Legge 236 che ha tentato di circoscrivere le varie sentenze della giurisprudenza italiana ed europea sopprimendo la figura del lettore di madrelingua e creando *ope legis* una nuova figura con il nome di *collaboratore ed esperto linguistico* (cel).Nonostante tutti i pronunciamenti delle istituzioni europee e le sentenze passate in giudicato, in Italia permane ancora oggi una situazione di discriminazione contro questa categoria di circa 2.000 insegnanti universitari, in gran parte stranieri e di cui circa un quarto sono ancora dei lavoratori precari con contratti a tempo determinato in palese violazione dell'art. 4 della Legge 236/95. Inutile

evidenziare i seri danni recati alla formazione linguistica degli studenti universitari in questo paese a causa del persistere di questa situazione di incertezza e sofferenza da pi√π di venticinque anni.

Nel 1999 il Parlamento ha approvato la legge 509 per la Riforma della Didattica con l'istituzione del sistema cosiddetto 3 più 2 con la nuova laurea triennale e quella specialistica biennale. Finalmente l'Italia segue l'esempio del resto dell'Europa (e del mondo) e separa la lingua dalla letteratura, almeno per la maggior parte delle lingue straniere che così diventano corsi di lingua e traduzione. Con i nuovi ordinamenti per la prima volta la conoscenza (e la relativa verifica) orale e scritta di almeno una lingua europea è richiesta da tutti i nuovi corsi di laurea. Si parla poi dell' "europeizzazione" dei curricula universitari in Italia, dell'internazionalizzazione delle formazioni offerte dalle università italiane. Tuttavia - ed incredibilmente - nella nuova riforma della didattica non appare mai la parola lettore/cel

di madrelingua nonostante il fatto che quella figura sia indispensabile per raggiungere gli obiettivi didattici previsti dalla riforma nel settore della formazione linguistica. Ancora oggi questi ca. 2.000 insegnanti svolgono dal 70 al 90% dell'insegnamento linguistico nelle università italiane, svolgendo autonomamente i loro corsi nelle facoltà e nei centri linguistici in corsi di lingua ad ogni livello, sia di lingua generale che di lingua specialistica, inclusa la relativa programmazione, didattica e valutazione, e partecipando alle commissioni d'esame per gli esami di profitto nelle facoltà di lingue, lettere e filosofia, economia, scienze politiche e scienza della formazione e agli esami di idoneità linguistica nelle facoltà scientifiche.

Si tratta di una figura di mediatore linguistico e culturale non solo altamente specializzato nella glottodidattica e nell'insegnamento delle lingue, ma anche di una specie di ambasciatore che da anni porta la propria cultura, la cultura del proprio paese di origine, all'interno degli atenei italiani e favorisce così la "contaminazione"

interculturale fra gli studenti italiani e stranieri e gli insegnanti di madrelingua stessi. Come scrive Antonella Fucecchi, studiosa della didattica interculturale nel campo dell'insegnamento linguistico: l'insegnamento e l'apprendimento di una lingua straniera costituisce già di per sé un'esperienza interculturale perché permette di conoscere un'altra lingua e di entrare in contatto con un'altra realtà. Questi insegnanti di madrelingua hanno un importante e prezioso contributo da offrire anche in questo senso. Ma per la Legge 509 sono invisibili.

In risposta a questa grave mancanza della Legge 509 del 1999, lo stesso anno più di mille docenti universitari, tra cui diversi rettori e numerosi presidi e presidenti di consigli di corso di laurea, hanno firmato un appello da parte della docenza universitaria per riconoscere la professionalità e la dignità del lettore di madrelingua come personale insegnante. Ma a tutt'oggi, nel 2007, questa figura - che dedica circa un milione di ore di didattica ogni anno alla formazione linguistica negli atenei, si trova ancora senza

un profilo professionale definito, né per legge né per contratto nazionale di lavoro, una figura ancora oggi - dopo più di 25 anni - sottopagata e mortificata con un trattamento normativo ed economico del tutto disomogeneo a livello nazionale. Ha un trattamento discriminatorio che non esiste per nessun altra categoria di lavoratori in Italia. Lo stipendio suggerito dal contratto nazionale mette loro ben al di sotto della soglia di povertà indicata dai dati ISTAT. Ed è normale che quando un insegnante non ha la possibilità di percepire uno stipendio decoroso e si trova in uno stato di precarietà perenne, quando vede mortificata la sua dignità professionale ed umana da oltre 20 anni, non ha quella tranquillità di esistenza assolutamente necessaria per poter dare il meglio di sé nelle aule delle università italiane. Avviene una sorta di instabilità occupazionale istituzionalizzata. Ovviamente questo stato di cose non può che avere una ripercussione negativa sulla formazione linguistica fornita agli studenti.

Quindi oggi ci troviamo in uno stato permanente di emergenza per ciò che riguarda la situazione della formazione linguistica negli atenei italiani. La riforma 3 più 2 prevede la conoscenza di almeno una lingua europea per tutti i nuovi corsi di laurea nonché, per alcuni corsi di laurea triennale come la Classe 11 in Lingue e culture moderne o la Classe 12 in Mediazione linguistica, la padronanza di due lingue straniere e la conoscenza anche del patrimonio culturale delle civiltà di cui queste lingue sono espressione, oltre ad un'eventuale sufficiente competenza scritta e orale in una terza lingua. Anche nelle lauree specialistiche sono previsti simili requisiti. Ma poi nella pratica, a volte a causa della mancanza dei titolari dei corsi di lingua, anche per via del mancato riconoscimento giuridico del lettori/cel di madrelingua, a volte per altri motivi, vengono tagliati i crediti previsti per i corsi di lingua, contribuendo così al crollo delle competenze linguistiche degli studenti se paragonati ai risultati ottenuti con le vecchie lauree quadriennali. L'Italia dovrebbe assicurare il raggiungimento

dei parametri previsti dal Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa ma purtroppo siamo ancora lontani come dimostrano tutte le statistiche in merito.

L'Università pubblica dovrebbe garantire tutte le condizioni affinché tutti gli studenti universitari italiani possano avere la giusta preparazione linguistica e le stesse opportunità dei loro coetanei europei.Invece troppo spesso si ricorre all'esternalizzazione, dando in appalto all'esterno la formazione linguistica e anche le verifiche, alle scuole private di lingua, alle agenzie formative, alle fondazioni, alle convenzioni, dove non si può garantire il controllo e la qualità che la formazione pubblica dovrebbe assicurare.

In alcuni atenei invece si tenta di risolvere il problema della titolarità degli insegnamenti con il ricorso ai professori a contratto. Questi contratti con figure estranee agli atenei e sottopagate non possono offrire il numero di ore di didattica che viene offerto da un contratto di lettorato e spesso vengono stipulati con persone non di madrelingua e

comunque di norma con persone (p.e. i nostri studenti neo-laureati o chi non è riuscito ad entrare in graduatoria come insegnante) che non possiedono il patrimonio di esperienza didattica e scientifica dei lettori.

Ma la questione della titolarità dei corsi di lingua non dovrebbe rappresentare più un problema dopo l'invio di due note nell'estate del 2006 da parte del Ministero dell'Università e della Ricerca a tutti gli atenei italiani per informarli che i lettori hanno diritto a partecipare ai concorsi per gli affidamenti dei corsi. Questa novità rappresenta una importantissima occasione per il miglioramento della offerta di formazione linguistica negli atenei italiani, novità che potrebbe risolvere in gran parte la mancanza di professori e ricercatori di lingua nelle facoltà e che potrebbe superare la pratica fallimentare dell'utilizzo di contratti di insegnamento a personale esterno per le esigenze di formazione e verifica linguistica nei corsi di laurea. Già dallo scorso anno accademico atenei in Piemonte, Liguria,

Puglia ed altrove hanno iniziato a coprire i loro corsi di lingua - sempre previa autorizzazione dei relativi organi decisionali - con affidamenti ai propri lettori/cel. Tuttavia troppi atenei, la maggioranza, continuano ad escludere a priori i lettori/cel dai conferimenti di affidamenti e supplenze in palese contrasto con le indicazioni del Ministero.

Purtroppo l'atteggiamento verso i lettori/cel dell'attuale Segretario Generale della Conferenza dei Rettori (CRUI) il Prof. Marco Mancini (Rettore di Viterbo) non promette bene. In un suo intervento al V Convegno annuale dei direttori amministrativi delle università (CODAU), a Napoli il 27-30 settembre 2007, il Prof. Mancini ha espresso l'auspicio che nel prossimo contratto nazionale di lavoro sia chiaramente definito lo stato giuridico ed economico di questa categoria che, pur facendo parte del personale tecnico- amministrativo delle Università continua ad essere oggetto di contenziosi onerosi e interminabili su tutto il territorio nazionale."E purtroppo sembra che la richiesta del Prof. Mancini sia stata

recepita dall'atto di indirizzo del Comitato di settore per le prossime contrattazioni nazionali con l'ARAN per il comparto università.

Bisogna senz'altro dare una definizione dello stato giuridico dei lettori/cel dopo più di 25 anni, ma quella definizione non potrà certamente prescindere dal pieno riconoscimento professionale della funzione didattica svolta da questa figura, il cui compito primario è l'insegnamento della propria lingua madre come lingua straniera. Come già riconosciuto dagli organi europei, non si tratta della figura di un lavoratore tecnico-amministrativo ma bensì di un insegnante. L'accanito rifiuto di riconoscere questa semplice verità continuerà a portare seri danni alla formazione linguistica a livello universitario , e non solo, se consideriamo, per esempio, il ruolo che quella formazione gioca nella preparazione degli insegnanti di lingua nelle nostre scuole di domani. Il rapporto annuale dell'OECD per il 2007 intitolato "Education at a Glance" sottolinea il nesso fra l'investimento nel sistema

formativo e i vantaggi ottenuti sul piano dello sviluppo economico. Ebbene, una prima misura da intraprendere per migliorare la situazione insostenibile dell'insegnamento delle lingue negli atenei sarebbe la modifica della Legge 63 del 2004, per arrivare a un trattamento economico minimo per i lettori/cel pari a quello del ricercatore confermato a tempo pieno. Infatti il parametro di una figura a tempo parziale, che poi secondo la Legge 63/04 andrebbe applicato in soli sei atenei, rappresenta una beffa da parte del precedente governo ed una situazione da rimediare quanto prima.

Poi bisogna stabilizzare i circa 500 lettori/cel precari (fonte MIUR, 2003), la stragrande maggioranza con contratti che violano l'art. 4 della Legge 236/95 che prevede di norma il rapporto di lavoro a tempo indeterminato e solo per esigenze temporanee la possibilità di contratti a tempo determinato. Il Decreto del Ministro Nicolais che riguarda l'attuazione della Legge Finanziaria per la stabilizzazione dei lavoratori precari nelle università ci fornisce lo strumento necessario: adesso

bisogna verificare la reale volontà degli atenei di migliorare l’offerta formativa linguistica stabilizzando i troppi lettori/cel precari.

Il 27 giugno scorso è stata firmata l'"Intesa per un'azione pubblica a sostegno della conoscenza" dal Ministro per le Riforme e le Innovazioni nella Pubblica Amministrazione, dal Ministro dell'Economia e Finanze, dal Ministro dell'Università e della Ricerca e dalle Organizzazioni Sindacali. Quella Intesa dovrebbe rappresentare un programma per l‚Äôintera legislatura che prevede, fra le altre cose, delle strategie di riforma del sistema universitario e di revisione degli ordinamenti didattici. L’Intesa impegna il Governo ed i sindacati ad assumere la conoscenza come elemento strategico per lo sviluppo del Paese ed a mettere in atto le iniziative concrete che sono necessarie per attuare tale scelta.

Successivamente il Patto per l’Università e la Ricerca sottoscritto il 2 agosto fra i Ministri Mussi e Padoa Schioppa dovrebbe indicare

un concreto impegno da parte del governo nei confronti del sistema universitario.

Quindi sembrerebbe che finalmente ci siano tutte le premesse necessarie per dimostrare una vera volontà di affrontare il declino del sistema universitario in Italia e in particolar modo anche la grave crisi della formazione linguistica che allontana l'Italia da quel plurilinguismo che caratterizza il resto dell'Unione europea. Il problema dei lettori/cel di madrelingua è solo un aspetto di quella crisi ma certamente è emblematico e come anello nel ciclo formativo è un aspetto assai vitale. Tutti i vari governi negli ultimi anni hanno tanto parlato dell'importanza dell'insegnamento linguistico per una Italia competitiva a livello europeo e mondiale. Vedremo se con questo governo ci sarà veramente la volontà concreta di trovare finalmente le risposte e le soluzioni necessarie.

Nino Muzzi: ***Varietà linguistica*** *Presidente di Toscana auf Deutsch*

Promuovere la diversità linguistica significa incoraggiare attivamente l'insegnamento e l'apprendimento della gamma più ampia possibile di lingue nelle nostre scuole, università, centri d'istruzione per adulti ed imprese.

Cosi recita un passo del documento che la Commissione delle Comunità Europee ha stilato a Bruxelles nel 2003 col titolo di

Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004 – 2006

Oggi, alla fine di questo percorso, ci troviamo all’estremo opposto di suddetto obiettivo: stiamo andando verso una totale omologazione linguistica, priva di varietà, e con il pericolo sempre in agguato del famigerato art. 25 del DL 17 ottobre 2005 non ancora abolito dal Senato, che rischierebbe di aprire una stagione di assoluto monolinguismo in tutta la scuola italiana.

La cosa è partita da un piccolo stratagemma della signora Moratti la quale aveva

formulato nel suo disegno di riforma della scuola primaria **LEGGE 28 marzo 2003, n.53** quanto segue:

la scuola primaria promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana, nel **DECRETO LEGISLATIVO 19 febbraio 2004, n. 59**
Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo della legge 28 marzo 2003, n. 53.

(pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 51 del 2 marzo 2004 - Suppl. Ord. n. 31)

la stessa Moratti introdusse una piccola specifica, una cosa da niente... infatti all'Articolo 5 si legge

Finalità

La scuola primaria, accogliendo e valorizzando le diversità individuali, ivi comprese quelle derivanti dalle disabilità, promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base, ivi comprese quelle relative all'alfabetizzazione informatica, fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di fare apprendere i mezzi espressivi, la lingua italiana e l'alfabetizzazione nella lingua inglese, di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento

In barba alla tanto declamata libertà di scelta dell'utenza scolastica qui si impone, ope legis, l'Inglese a tutti. Da qui parte la grande ingiustizia che vede banalizzate le altre lingue straniere, le quali diventano materie a scelta, una dizione che relega l'insegnante di lingue nel limbo del precariato eterno. E lo vediamo oggi quello che avviene: da un lato

cattedre di ruolo per l'Inglese e dall'altro ogni anno cattedre ballerine per le altre lingue. Ogni anno ci dobbiamo battere per cercare d'interessare l'utenza alla nostra materia, ci dobbiamo battere per fare istituire una cattedra in più, ci dobbiamo battere perché il Sindacato prenda in mano questo problema, mentre gli insegnanti di Religione godono di uno statuto speciale che fa invidia a tutte le altre materie, non solo alle lingue straniere...

Questo stato di cose provoca un impazzimento nelle scelte universitarie, in quanto tutti gli studenti si precipitano a scegliere l'Inglese più una lingua di moda. Ma quanto durerà questa moda? Quando loro saranno laureati e arriveranno ad insegnare forse l'immaginario collettivo sarà cambiato, perché, come dice Leopardi, la Moda è sorella della Morte. E allora cosa avverrà? Saranno disoccupati. E cosa avviene oggi? Da un lato abbiamo insegnanti perdenti posto e dall'altro studenti che insegnano!

Contro tutti questi guasti noi chiediamo nell'immediato al Ministro Fioroni una cosa

semplice, fattibile e giusta. Chiediamo formalmente che intervenga con una circolare rivolta ai Presidi di Scuola Media inferiore, dove si fanno le scelte della seconda lingua. Una circolare che contenga due parole, quelle da cui siamo partiti, *varietà linguistica*.

Basta una semplice frase, una frase del tipo: Il Ministro desidera che vengano insegnate tutte le lingue straniere seconde e tutti i presidi si devono adoperare a tal fine.

Una frase del genere metterebbe ogni Preside al riparo da ogni eventuale critica per le scelte che lui, come operatore culturale e non come semplice burocrate, è tenuto a fare su un dato territorio. Oggi ogni Preside ci dice di avere le mani legate da una legge che delega tutta la scelta all'alunno, domani può intervenire a correggere un mercato che uccide la diversità, così come ogni Stato intelligente interviene per proteggere un prodotto utile che rischia di uscire dal mercato.

Quanto chiediamo è altamente ecologico: salviamo la biodiversità anche nell'istruzione pubblica!

Loretta Terrosi
portavoce di un gruppo di insegnanti

La prof.ssa Loretta Terrosi inizia esprimendo prima di tutto indignazione e preoccupazione per la normativa sulla Seconda Lingua Comunitaria. Passa poi alla lettura di un documento concordato dal gruppo:

Noi sottoscritti insegnanti di lingua straniera nella scuola secondaria di I e II grado desideriamo esprimere la nostra profonda indignazione e preoccupazione verso i contenuti di tutta la normativa riguardante la "Seconda Lingua Comunitaria".

Il **D.Lgs applicativo N.59 del 19-02-0**4 introduce nella scuola media due lingue obbligatorie assegnando, ad ognuna, quasi due ore settimanali (contro le tre o cinque ore settimanali presenti nell'ordinamento precedente). Oltre a questo risibile numero di ore, il suddetto decreto modifica le

tradizionali definizioni delle classi di concorso operando la prima inaccettabile classificazione discriminante tra le lingue straniere: la “Lingua Straniera Inglese” diventa semplicemente “Lingua Inglese” (sottintendendo ”prima lingua”) mentre tutte le altre lingue straniere vengono racchiuse in un’unica, generica ma molto pericolosa dicitura “Seconda Lingua Comunitaria”.

Il **D.Lgs N.226 del 17 ottobre 2005** procede sulla stessa linea e, anzi, ne esplicita gli intenti già presenti. Il comma 1/b assegna un’ora in più alla sola lingua inglese (che passa a tre ore settimanali) mentre i comma 2 e 3 dell’art 25 (capo V) danno addirittura la possibilità , alle famiglie che ne fanno richiesta, di “ **utilizzare, per l’apprendimento della predetta lingua** (Inglese**) anche il monte ore dedicato alla seconda lingua comunitaria**” e “...**di avvalersi di una seconda lingua nell’ambito delle attività ed insegnamenti facoltativi”.**

Inoltre, “**tale scelta** (della sola lingua inglese) **è effettuata al primo anno della scuola secondaria di I grado e si intende confermata per l’intero corso della scuola secondaria di I grado ed anche per i percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione”.**

Alla pubblicazione del suddetto Decreto, segue una mobilitazione generale: diverse petizioni (proposte da singoli insegnanti ed inviate in rete) raccolgono moltissime adesioni in pochissimo tempo; i sindacati chiedono la cancellazione del comma 2; gli ambasciatori di Germania, Francia, Spagna, Austria e Belgio si recano in delegazione dal Ministro Moratti e le chiedono di “**ripristinare le disposizioni iniziali a favore di una seconda lingua comunitaria obbligatoria nella scuola”.**

Il risultato di questa indignazione è immediato ma non soddisfacente: il CNP, in data 19/12/2005, chiede al **“Ministro Presidente di intervenire urgentemente per rettificare l’anomalia introdotta e rientrare nell’alveo della delega prevista**

dalla legge 53”e la circolare ministeriale n. 93 del 23 dicembre 2005 recita**:” il citato art. 25, 2 comma, del decreto legislativo n. 226/2005 potrà trovare applicazione solo nell’anno scolastico 2007/2008”.** Il suddetto comma viene,quindi, solo sospeso temporaneamente.

Nel frattempo cambia la scena politica ma non cambiano, purtroppo, le direttive tracciate dalla legge 53 del 2003 e la politica “del cacciavite” del nuovo Ministro si rivela solo una pura illusione; infatti il comma 2 non viene cancellato e la circolare ministeriale n. 19 del 13 febbraio 2007, oltre a confermare le tre ore settimanali per la lingua inglese e due ore settimanali per la seconda lingua comunitaria, recita:.” **Per effetto dell’art. 1 comma 7, della legge 12 luglio 2006, n. 228 che ha prorogato all’a.s. 2008/2009 la fase transitoria, l’art. 25, 2° comma, del decreto legislativo n. 226/2005 relativo all’insegna- mento “potenziato” della lingua inglese, non troverà attuazione nell’anno scolastico 2007/2008”**.

Alla luce di quanto sopra esposto, noi, insegnanti di Lingua Straniera

RITENENDO IMPRESCINDIBILI

- l'**art. 126 del trattato di Maastricht** (dove si dichiara che tutti i cittadini europei hanno diritto alla conoscenza di almeno due lingue straniere);
- il dettato del **IV Obiettivo Generale del Libro bianco** su istruzione e formazione - Insegnare e apprendere - Verso la società conoscitiva (1995): Conoscenza di tre lingue comunitarie (pubblicato dalla Commissione Europea nel 1995), laddove si dichiara che la conoscenza di "almeno due lingue comunitarie [oltre a quella materna]" è ormai una "condizione indispensabile per permettere ai cittadini dell'Unione Europea di beneficiare delle opportunità professionali e personali offerte dal grande mercato interno senza frontiere";

- il “**Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione**” pubblicato dal Consiglio d’Europa nel 1996 che pone come obiettivo educativo prioritario quello della preparazione alla cittadinanza democratica;

DICHIARIAMO

che non intendiamo accettare uno scenario che dà come pressoché certo e ineluttabile l’asservimento delle diverse lingue e culture (comprese quelle nazionali) al monopolio esclusivo di una lingua –l’inglese- in quanto è solo il plurilinguismo (e non il monolinguismo o bilinguismo) in grado di promuovere la **“comprensione e la tolleranza reciproca, il rispetto per l’identità e per la diversità delle culture...”**

CHIEDIAMO PERTANTO

- l'**abrogazione** del succitato comma 2 art. 25

- il rispetto del “**principio di pari dignità**” difeso dalla Commissione Europea che si esplicita con:
- l’assegnazione dello stesso numero di ore settimanali per ogni lingua straniera insegnata (riconoscendone così il valore culturale intrinseco);
- il ripristino delle vecchie diciture delle classi di concorso (perché non esiste una prima e una seconda o terza lingua ma hanno tutte identico valore);
- scelte coraggiose volte al sostegno del **plurilinguismo obbligatorio** nella scuola secondaria di I e II grado (per allineare il sistema scolastico italiano a quello dei paesi europei più avanzati);
- la **salvaguardia delle titolarità acquisite.** Siena, 25 aprile ’07
- Delegata FLC CGIL - SIENA Cerfeda M. D. Delegata CISL SCUOLA - SIENA Terrosi L.

Lucia Maddii: ***Le esperienze delle scuole e le Nuove Indicazioni per il curricolo nazionale*** *Dirigente Scolastico*

il mio intervento dovrebbe essere impostato sull’illustrazione delle indicazioni curricolari, ma preferisco partire da un dato di fatto: dal fatto che nelle nostre classi c’è il mondo intero.

Nelle nostre aule ci sono 192 etnie su 194 totali nel mondo. Quasi la metà degli immigrati provengono da tre paesi: Albania, Romania, Marocco. la Romania è ora un paese comunitario ma la sua lingua non viene a tutt’oggi riconosciuta.
Da prendere in considerazione è anche il fatto che molte famiglie immigrate parlano anche lingue europee come l'inglese e il francese.

Ora com’è che la scuola si è organizzata per affrontare la presenza di alunni stranieri e come si è organizzata per poter valorizzare le lingue presenti nelle aule?

La questione organizzativa non è neutra rispetto alle ricadute.
Per tutto un primo periodo l'assenza di riferimenti precisi e normative precise per la

novità dell'immigrazione nel nostro paese ha permesso una ricca sperimentazione.

Comunque ci sono diversi modelli organizzativi:

quello in cui è la scuola che si fa carico del problema
quello in cui più scuole cercano di creare partenariati fino a formare sistemi di rete
quello in cui e reti sono gestite o dalla scuola o da enti esterni (enti locali).

Fondamentale è comunque che l'intervento resti interno ala scuola, altrimenti la gestione si sposta all'esterno e le competenze restano esterne e non entrano nella scuola.

Importante inoltre è che l'intervento non sia ghettizzato:
l'insegnante di lingue deve collaborare con gli insegnanti delle altre discipline perché l'apprendimento è un fatto globale. In fondo la presenza degli alunni stranieri ha obbligato le scuole a unirsi in rete

Per quanto riguarda l’organizzazione didattica specifica, linguistica, ci sono varie soluzioni possibili:

1. classi separate, monoetniche: questa soluzione mira alla centralità dell’insegnamento dell’italiano, ma la positività di questa soluzione è solo apparente perché non centra il problema della motivazione.

2. classi di accoglienza, e qui ci sono ulteriori modelli possibili:

a. i ragazzi stranieri sono inseriti in classi di accoglienza per due o tre mesi con corsi intensivi per poi essere inseriti nelle classi - modello assai sperimentato in Francia. Ci sono degli aspetti negativi perché l'insuccesso era alto e il ritardo cresceva sempre più. Il vantaggio finisce per essere solo economico.

b. laboratori linguistici con articolazioni possibili varie: i bambini stranieri escono per alcune ore la settimana per frequentare lezioni di italiano per poi tornare in classe a

seguire le altre materie. Un modello che ha dato dei frutti.

c. uso dell'apprendimento collaborativo in classe, oltre al laboratorio linguistico di cui sopra, si usa anche la presenza degli altri studenti per un apprendimento collaborativo in modo che l'apprendimento sia svolto fra pari, che è ancora più motivante.

Modelli per lo sviluppo del plurilinguismo all'interno nelle scuole:

a. demandare all'esterno: impossibile mantenere troppe lingue interne. Il problema è però che dentro le scuole questo mondo non viene riconosciuto

b. creare occasioni, anche episodiche, interne alle scuole (esempio feste interculturali).

c. esperienze di laboratori interculturali: sperimentazione di spezzoni di curricoli all'interno della programmazione dell'insegnante. La sperimentazione deve poi entrare nella pratica quotidiana: i laboratori

devono essere transitori. La prospettiva è quella di un curricolo globale interculturale

d. laboratori plurilingui con persone di lingue diverse rivolte alla classe o ai soli bambini che parlano quella lingua

questione del riconoscimento dell'insegnante di italiano L2
A insegnare italiano L2 vi finiscono i laureati in lettere che non hanno una competenza specifica dell'italiano come lingua seconda.

Ci sono anche dei corsi che danno una formazione specifica che però non ha riconoscimento.
Sta alla capacità del dirigente valorizzare questa figura.

Resta il fatto che la scuola non può garantire un intervento specializzato per bambini stranieri.
nuove indicazioni per il curricolo

offrono molti spunti di riflessione, creano un contesto facilitante. C’è richiamo alla centralità degli studenti e alle loro diversità, la spinta a promuovere legami collaborativi il

richiamo alla scuola come luogo accogliente e alla formazione dei cittadini, italiani, europei come cittadini del mondo

Il fatto che la presenza di bambini con radici culturali diverse sia ormai strutturale, deve trasformarsi in una risorsa.
Importante non fare ghetti. Impostare il lavoro per l'interazione intendendola come diversa dall'integrazione. La convivenza può essere un tramite per la valorizzazione delle varie culture.

Per quanto riguarda i diversi livelli di scolarizzazione si possono individuare obiettivi specifici:

nella scuola dell'infanzia si tratta di promuovere la padronanza della lingua italiana e l'uso della propria lingua materna.

Nella scuola primaria, resta l'importanza della lingua come riflessione e metacognizione, con apertura verso le altre lingue e culture per gli italiani.

I curricoli devono essere utilizzati sempre in prospettiva interculturale.

Il riconoscimento della lingua italiana deve partire dalle competenze linguistiche già maturate nella lingua madre.

*Liana Porcelli Paiar: "**Esperienze di scambi nella scuola di base**" Insegnante Circolo di Vaiano*

Sono qui perché sono appassionata della musica che è affine alla lingua, come affine è la matematica, mia materia di insegnamento

C'è anche da dire che ho appreso l'inglese in modo clandestino, da mio padre che me lo insegnava di nascosto da mia madre che lo considerava una lingua orribile.

Così quando la lingua 2 è stata introdotta nella scuola elementare io ho deciso di sfruttare la mia conoscenza della lingua inglese.

Fortunatamente il mio carattere ottimista mi ha sempre fatto disinteressare delle eventuali carenze legislative.
Pragmaticamente ho sempre pensato a

come praticare l'inglese nel mio IV circolo didattico.

Di fronte a questa lingua che si avvicina moderatamente alla musica perché è diventata lingua veicolare, vorrei dire che si dovrebbe dare ad ogni alunno la possibilità di scegliere la 'propria' lingua. Mia figlia che era stata sottoposta fin da piccola allo studio dell'inglese, da grande ha scelto lo studio del francese.

Ma insomma cosa abbiamo fatto nel nostro circolo didattico?

Da subito abbiamo pensato che bisognava spostare all'inizio delle elementari, addirittura alla scuola materna l'insegnamento della lingua straniera e non a partire dalla terza elementare come era indicato. Per poterlo fare ci siamo appoggiati al progetto lingue 2000.
Piano piano abbiamo costruito un gruppo di lavoro che è a tutt'oggi attivo e che porta avanti un progetto ormai istituzionalizzato.

Insieme all'inglese abbiamo iniziato il francese e lo spagnolo a partire dalla 3° elementare. Il tedesco per ora non è andato in porto.
I corsi sono in parte finanziati dai genitori come libera scelta.

Ci siamo collegati all'Europa con 4 progetti Comenius, triennali.

Quali sono stati gli aspetti positivi dei progetti? Intanto i viaggi: siamo stati in Portogallo, Spagna, Regno Unito, Islanda, Irlanda, Polonia, Slovenia, Ungheria, Turchia. Abbiamo visitato scuole di vari paesi e varie istituzioni, fra l'altro la *Power Education* di Barcellona che ci ha finanziato il sito internet mentre il comune di Prato ci ha finanziato la realizzazione di un film.

Devo dire che l'aggancio con il territorio è fondamentale. Noi lo abbiamo fatto con il Comune, il museo del tessuto, la biblioteca Lazzeriniana, il museo Pecci, a seconda della tematica che i vari progetti svolgevamo.

Quali i vantaggi per gli studenti?
Purtroppo trattandosi di scuole elementari

non è possibile portar all’estero i bambini, però ci sono gli scambi via email e ci sono stati due grossi meeting a Prato durante i quali i bambini hanno incontrato le insegnanti stranierei e infine ci sono i contatti annuali con la Monash University che manda per una settimana l'anno insegnanti australiane nelle nostre classi e anche una bambina australiana è venuta da noi per un certo tempo.

Luisella de Filippi
responsabile politiche della scuola - segreteria nazionale FLCGGIL

L’argomento del convegno è di grande fascino e interesse. Importante la ricaduta possibile nella scuola com'è oggi, quella che vive una transizione con conflitti e nodi non ancora definiti.

Dobbiamo dirlo, questa scuola ha una cultura consolidata, profonda dell'accoglienza, il che ha permesso che si sviluppasse un movimento diffuso di contrasto contro tentativi retrivi di riforma. Ciò che esprime è

la volontà di valorizzare le differenze ma superare le diseguaglianze.

Le lingue straniere sono da intendere come l’attuazione del plurilinguismo, rappresentano il paradigma di un nodo politico che sta tra identità e riconoscimento della differenza, sta per la democrazia stessa.

L'insegnamento delle lingue è paradigmatico di tutto questo e rappresenta la cultura profonda dell'accoglienza della nostra scuola.

Da tener presente comunque che la nostra scuola si colloca anche nel contesto generale rappresentato dalla società attuale, globalizzata, con abitudini profondamente cambiate. Una grande mobilità sociale, non solo per l'immigrazione: ci si muove di più perché c'è più comunicazione, più conoscenza globale.

Le nostre società sono meno omogenee e si prestano ad andare verso le altre culture. Anche il sapere nazionale è più fluido e inafferrabile.

Lingua straniera è segno di una differenza: nell'impararla si va verso il diverso e verso il suo mondo: si superano gli ostacoli. Si tratta di un movimento che favorisce il tessuto democratico: si tratta di lavorare sulle differenze e sulle mediazioni.

Del resto anche la nostra singola identità è plurilinguistica: mette insieme identità nazionale e identità europea. Abbiamo a che fare con il conflitto tra identità e incontro con l'altro, conflitto che coesiste in noi. Sono poi gli eventi e le dinamiche politiche che spostano l'asse verso un polo o verso l'altro (nazionalismo o democrazia). Conoscere una lingua, incontrare il diverso permette di superare l'etnocentrismo e riconoscere l'altro.

C’è da dire che la nostra scuola vive un momento difficile, di lunga transizione a partire dagli ultimi anni ‘90 con la legge del decentramento amministrativo e l'autonomia. In effetti la scuola è un sistema complesso, non tollera cambiamenti bruschi.
E invece si sono tentati cambiamenti complessivi: una riforma bloccata e una non

condivisa, nello stesso tempo c'è stato un restringimento finanziario, il che ha accentuato le difficoltà.

Il cambio di legislatura ha portato con sé delle speranze. Purtroppo il cambiamento è stato troppo stato troppo lento. Nella situazione attuale il rischio deriva dal fatto che le indicazioni per i nuovi curricoli dovranno fare i conti con gli ordinamenti che non si sono modificati come per esempio, nel nostro caso, le ore a disposizione della lingua straniera.

Insomma questa situazione di transitorietà rischia di impedire i cambiamenti che pure vengono proposti. Le indicazioni per il curricolo rappresentano una situazione più positiva di quella relativa alle indicazioni nazionali. Fra l'altro comprendono l'insegnamento della lingua dentro un'area disciplinare più ampia - l'area dei linguaggi - e prevedono due lingue straniere senza stabilire quali debbano essere e quindi senza concepire una sola lingua straniera.

Anche l'approccio per competenze è interessante perché introduce delle trasversalità, collegialità, cooperazione.

Il Quaderno Bianco dice che fra pochi anni il 50 per cento dei docenti si avvicenderà. Ci saranno nuove leve: in queste condizioni la formazione iniziale diventa di straordinaria importanza. Purtroppo anche per questo aspetto siamo fermi a una formazione iniziale già superata. Abbiamo bisogno di superare questa lunga transizione perché dobbiamo avere con chiarezza un progetto complessivo che ancora non abbiamo.

Il rischio è quello di realizzare una scuola minima: una piccola scuola del mattino e poi quella pomeridiana e poi tutte le esternalizzazioni.

Manca una prospettiva generale, oltre tutto mancano risorse per gli organici per la loro stabilizzazione.
Dobbiamo cercare un'interlocuzione con la politica, un'intesa con almeno un progetto dell'amministrazione.

Il Quaderno Bianco presenta un quadro forte della scuola, per analisi e per ricerca di soluzioni. Per questo va sottoscritto. Afferma la necessità della stabilizzazione degli organici, per esempio, anche se non è chiaro come: per riduzione o per raggiungere livelli soddisfacenti? Il Quaderno Bianco non è chiaro a riguardo, per questo dobbiamo tenerlo sotto controllo.

Le potenzialità dell'autonomia non possono realizzarsi se l'autonomia non ha i mezzi, non solo economici ma anche umani, per mettere in pratica le flessibilità necessarie. E almeno la doppia lingua straniera per ora progettata solo per la scuola media inferiore.

Dopo la scuola media gli alunni non trovano un sistema pronto ad accoglierli per quanto riguarda la lingua che hanno studiato.

Guardiamo ad un altro aspetto: la necessità dello sviluppo della ricerca per la scuola. Sono state incaricate di questo due entità specifiche: l'agenzia e l'invalsi. Si tratta però di due soggetti che non esistono, sono in fase di messa a punto, manca il personale,

manca un regolamento e molto altro. In pratica ancora non ci sono.

Il contratto: è stato recepito, ma firmandolo con due anni di ritardo, con i pochi soldi necessari per recuperare il potere d'acquisto perduto. Come sindacato abbiamo comunque inserire articoli e dispositivi che potranno essere utili per realizzare miglioramenti per la professionalità.

Il contratto tuttavia la contiene e appena ci saranno le risorse ci sarà la possibilità di una carriera per la valorizzazione del lavoro d'aula collegato con la ricerca e la valutazione indispensabili per la qualità della scuola e il principio di responsabilità su cui si basa l'autonomia della scuola.

Un cenno alla specificità dell'insegnamento delle lingue. Un insegnamento basato sul metodo attivo,originale che oggi rivela tutta la sua attualità- Il metodo attivo e globale si usa oggi anche nelle elementari e si richiede che si applichi ovunque, passando dal metodo di insegnamento frontale a uno laboratoriale.

Claudio Balducci presidente Proteo Prato

I convegni hanno il merito di sollecitare idee e di dare suggerimenti. Spesso le sollecitazioni sono troppe e risulta difficile raccogliere tutto, ritrovarsi, avere delle ricadute su tutto ciò che avrebbe potuto darle.

Per quanto mi riguarda mi soffermerò comunque con due sole sollecitazioni che mi sono venute da questo convegno: una relativa all'intervento della prof.ssa Brandi e uno relativo all'ultimo intervento,quello di Luisella de Filippi.

Per quanto riguarda la professoressa Brandi, in un passaggio del suo intervento ha parlato della collocazione cerebrale delle acquisizione linguistiche nell'area destra del bambino, fino a dieci anni e in un cambiamento d'area successivamente, nel lato sinistro.

Avendo trascorso la mia vita professionale come insegnante di lingua inglese questa distinzione mi pone un problema perché ero giunto alla conclusione su cui si sviluppa la

metodologia di Krashen basata sull'affermazione che il processo di apprendimento di una lingua seconda segue la stessa gradualità di quello relativo alla lingua madre. E tuttavia, pur complicandosi, la cosa forse non e' del tutto drammatica. La differenza fra livelli di età e apprendimento linguistico è sempre stata una percezione di fondo di ogni insegnante di lingue. La diversa collocazione degli emisferi sembra ribaltare la somiglianza comunque di una metodologia generale. Ma forse non è del tutto vero dal momento che la professoressa Brandi ribadisce la priorità dell'aspetto orale della lingua, dell'indirizzare alla chiave per interpretare l'universo dei suoni, dei ritmi. Si potrebbe affermare da questo punto di vista che la metodologia che segue le orme della lingua madre possano restare parallele anche se la collocazione cerebrale può esser diversa.

C'è un altro aspetto dell'intervento della professoressa Brandi che mi è parso particolarmente stimolante: quello della lingua come racconto. Come strumento per

raccontarsi, come racconto interiore, come costruzione di identità che si incrocia con la percezione del racconto che gli altri fanno su noi stessi, sul contrasto fra questi due racconti interiorizzati. Contrasto inevitabile e anche positivo in un certo senso e in una certa misura: evita il narcisismo illimitato. Finché ovviamente non si raggiunge un punto limite. Un punto che non deve essere varcato.

A questo punto vorrei collegarmi con il passaggio di Luisella de Filippi, laddove afferma che una politica di accoglienza sa riconoscere le differenze e valorizzarle pur tendendo a ridurre ed abolire le diseguaglianze. Le differenze sono un patrimonio da difendere, ma le diseguaglianze devono essere superate.

A questo proposito dobbiamo osservare che non tutte le lingue sono eguali: tutte diverse, e però anche diseguali.
C'è una diseguaglianza relativa al livello di importanza di una lingua a livello internazionale e quindi anche di praticità e c’è una diseguaglianza relativa al rapporto

che una certa lingua ha con la lingua madre. Il console francese ha accennato alla famiglia delle lingue latine. Questo aspetto ha indubbiamente dei risvolti per quanto riguarda il rafforzamento della propria identità, dell'ampliamento di tale identità, di una maggiore facilità di apprendimento e anche di valenza politica che ciò necessariamente può comportare.

Indubbiamente ogni governo ha il dovere di elaborare una politica culturale, scolastica, linguistica. E anche per quanto riguarda le lingue deve elaborare una politica che non può prescindere principio di realtà, ma, nello stesso tempo, non può neanche rinunciare alla volontà di forzare la realtà data.

Ora nella realtà ci sta la prevalenza dell'inglese - che è imprescindibile – e l'avanzare di una lingua completamente diversa dalla nostra che è quella del cinese.

Come elaborare una politica linguistica in questa situazione? Non saremo certo noi, qui, a operare una cosa del genere, ma possiamo comunque individuare le opzioni

che abbiamo di fronte: l'inglese da una parte, la famiglia linguistica neolatina dall'altra, l'avanzare del cinese. Tre priorità e poi il resto delle lingue lasciando un margine alla libera opzione individuale.

Una piccola osservazione relativa ai trabocchetti che il reale ci pone continuamente: Facciamo il caso dei corsi di cinese. In ogni corso si impara il mandarino, o per meglio dire il putonghua. I corsi di cinese si moltiplicano e si moltiplicano perché l'importanza di questa lingua si fa sentire con sempre maggior forza, sia per l'avvento della Cina come paese strategico nello scacchiere mondiale, sia per la presenza massiccia di cinesi nel nostro paese.

Dov'è il trabocchetto della realtà a questo riguardo? Noi impariamo il putonghua e i cinesi che vivono accanto a noi parlano invece un dialetto cinese della famiglia Wu. Studiamo qualcosa che pensiamo ci faccia aprire la comunicazione con i nostri vicini di casa e ci troviamo poi allo stesso livello di

incomunicabilità. Anche da questo punto di vista dunque una politica linguistica dovrebbe tener presente i dati reali e porre l'insegnamento almeno su due livelli.

A conclusione del mio intervento, ribadendo l'eccezionale importanza di questo convegno e la grande quantità di stimolo mi auguro che se ne possa riprendere qualcuno e approfondirlo, magari a Prato, organizzato dal locale livello organizzativo della nostra associazione.

Paola Minucci: insegnante scuola superiore

Vorrei soffermarmi sul tema della formazione iniziale e sulla mobilità, sulla possibilità di movimento per i futuri insegnanti. Il problema è, quali futuri insegnanti?

Se non c'è un accordo con il Ministero, il momento in cui gli insegnanti si possono muovere è quello in cui gli insegnanti sono chiamati, è il momento della loro massima precarietà. Quando poi hanno accettato una supplenza non possono più muoversi.

C’è poi da segnalare la mancanza di raccordo tra scuole e università. Se dichiariamo di voler lavorare nell'ottica del quadro di riferimento europeo la domanda è perché allora i nostri ragazzi che fanno le certificazioni con il quadro di riferimento europeo, all'università non vengono riconosciuti vedono poi riconosciuta questa certificazione? C'è quindi indubbiamente bisogno di un raccordo.

Parliamo dei nostri studenti. Questi soffrono di uno svantaggio sociale di cui noi siamo responsabili immediati perché non li prepariamo ad esser cittadini d’Europa e cittadini del mondo. C’è infatti una grande assenza di plurilinguismo, mentre in molti paesi esteri il plurilinguismo è un obiettivo obbligato.

Anche per quanto riguarda la stessa lingua madre, l’italiano, i nostri studenti soffrono di uno svantaggio, quello relativo al fatto che non viene loro insegnano come lingua di studio per le materie specialistiche, in modo approfondito.

Sabrina Machetti: ***Il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue e la politica linguistica italiana***
Università di Siena

Vi porto il saluto del rettore Vedovelli che è assente per impegni inderogabili. La nostra facoltà fa politica di diffusione dell'italiano. Svolgendo questo compito il problema della cittadinanza si rivela di primaria importanza. Non solo europea ma anche italiana. Sono allo studio delle proposte di legge che riguardano l'attribuzione della cittadinanza a soggiornanti stranieri.

Il tema della cittadinanza per l'Italia è di grande attualità a prescindere dalla cittadinanza europea.

Il **Quadro Comune** del consiglio d'Europa come elaborazione è ormai vecchio, è dai primi degli anni 90, che si parla di questo quadro, ma il documento è ancora molto attuale.

Parleremo di impatto del documento europeo con particolare riferimento alla scuola ma

anche a tutte le altre azioni che ruotano attorno alla scuola.

Il quadro comune e la politica linguistica italiana hanno dei legami con il problema della cittadinanza. Già il quadro dà delle direttive che con la cittadinanza hanno a che fare.

Il tema di una politica linguistica è materia ricorrente anche nella stampa, ma che si intende veramente? In effetti una politica linguistica non la fanno solo le istituzioni che sono sempre nel mirino delle critiche. Parlare di politica linguistica coinvolge diversi soggetti, le istituzioni in primis ma anche le agenzie formative e culturali, è qualcosa che ha a che fare con i processi identitari di una società. Da un punto di vista pratico, sarebbe stato molto più facile comunicare con una lingua franca, ma la lingua è un patrimonio di identità individuale e collettiva ed è così che viene concepito nel Quadro Comune. E tuttavia per politica linguistica intendiamo anche una pratica scientifica dove si trovano vari approcci.

La questione ha prodotti vari documenti europei che spesso vengono anche criticati nella loro teoricità, in effetti la politica linguistica mette anche alla prova un determinato modo di pensare.

Qualche parola sui contenuti del quadro.

Molti diranno sono anni che andiamo a convegni e parliamo del quadro. Noi che facciamo formazione spesso ci accorgiamo che del quadro si conosce poco. Si conoscono i livelli di competenza sui quali abbiamo lavorato nelle scuole. Molti conoscono che i descrittori di questi livelli sono descrittori che sono stati elaborati come punto di riferimento.
Ancora, anche se il quadro lo contiene è difficile interpretarlo come un quadro di riferimento. Il consiglio d'Europa non prescrive nulla, si tratta di indicazioni generali in materia di politica linguistica. Sia per chi apprende che per chi insegna. Sia per chi si occupa di politiche linguistiche.

Si osserva a volte che usare per esempio i descrittori di competenza non è utile quando arriva uno straniero a cui devo insegnare l'accordo con l'aggettivo. Su questo piano non trovo nulla nel quadro di riferimento: è un documento di politica linguistica. Il documento non vuole essere prescrittivo neanche negli obiettivi. Vuole fornire un metalinguaggio per chi si occupa di lingue. Altra finalità è quella di fornire solide basi per il reciproco riconoscimento di titoli linguistici e avere quindi una utilità sui sistemi di certificazione.

Quello che passa in secondo piano in questa volontà di leggere il documento è che tutti i suoi obiettivi presentano due politiche chiave: la diversità e la trasparenza, concetti fondamentali per la promozione del plurilinguismo.

C'è da dire che il quadro è un documento datato ma che tuttavia va tenuto come punto di riferimento: chiarisce una ambiguità, il plurilinguismo non coincide con il multilinguismo (conoscenza di un certo

numero di lingue e coesistenza di varie lingue in una società).

Nella **realtà italiana** c'è una piccola offerta multilingue. Questa esiste in misura molto maggiore in altri paesi europei, come la Francia. L'esperienza del multilinguismo è diffusa, quella plurilingue è sicuramente diversa, l'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione.

Queste lingue e culture vengono classificate in compartimenti rigidamente separati. La competenza comunicativa si basa sulla conoscenza di questi comportamenti.

Non si tratta di acquisire la padronanza di una due o tre lingue isolatamente, avendo come riferimento il parlante nativo ideale - ma che si intende poi per parlante ideale?

Si tratta invece di sviluppare un repertorio di tutte le capacità linguistiche in contesto, sviluppare una competenza plurilingue, la capacità che una persona sociale ha di prender parte in interazioni intercultu-rali. Si tratta di competenza in più lingue, non di

sovrapposizione di competenze distinte. E' una competenza composita.

Differenza e trasparenza come parole chiave del documento dunque. La prima operazione è vedere coma la diversità e la trasparenza si traducono a livello delle politiche linguistiche italiane.

Sappiamo che la **politica linguistica** italiana è molto carente, lo vediamo nella promozione dell'italiano all'estero. Tuttavia le lingue hanno una loro vita autonoma, indipendente dalla politica. E' per questo che il successo dell'italiano all'estero si riscontra indipendentemente dalla politica linguistica italiana. Comunque, a parte l'efficienza, la situazione italiana nell'applicazione delle direttive, non è poi così diversa da quella di molti altri paesi.

La situazione è difficile da riassumere, ogni paese ha la sua storia e la sua lingua.

Attualmente ci sono 27 membri e 23 lingue ufficiali, ci sono quindi meno lingue del numero dei paesi membri. Come per la lingua italiana dove una modifica recente

dell'articolo costituzionale ha stabilito che l'italiano è lingua ufficiale, le lingue europee vedono per ogni paese la corrispondenza di una sola lingua.

Anche se poi c'è una legislazione ricchissima che tratta le lingue delle minoranze.

Da una ricerca istat si vede che il numero di dialetti è abbastanza ricco. Però nessuno a livello politico e neanche nel mondo scientifico dice qualcosa di significativo sulle lingue veicolari.

Sappiamo che l'inglese ha una grande forza nel contesto scolastico anche se in molti paesi è solo nella scuola che essa è relegata. Nessuno però ci dice niente della presenza in Italia delle varie minoranze linguistiche. Le lingue dei nostri immigrati sono qui da più di venti anni. L'immigrazione non è un'emergenza è ormai strutturale.
Si tratta di gruppi stabilmente residenti in Italia che non hanno la forza di caratterizzarsi come nuove minoranze linguistiche ma che meriterebbero maggiore

attenzione.
Certo ci sono anche gruppi che non considerano l'Italia come luogo residente definitivo, ma comunque le loro lingue ci sono, e c'è poi chi ha scelto l'Italia anche se da meno tempo come paese di residenza. La Caritas ci dice che in Europa per il 2007 ci sono 50 milioni di immigrati.

La situazione italiana pur non essendo molto diversa da quella di molti stati europei. si caratterizza forse per il totale disconoscimento delle lingue immigrate.

Nella politica linguistica europea spesso la diversità e la trasparenza non sono né interpretate né tradotte. E' come se la trasparenza diventasse negazione della specificità.

Diamo uno sguardo all'impatto del documento sulla politica linguistica delle istituzioni.
Da insegnanti addetti ai lavori, ricercatori, universitari che mantengono un contatto con il mondo della scuola dobbiamo fare

autocritica: conosciamo a fondo il quadro? conosciamo ciò che è emerso dall'Europa, lo usiamo? perché? perché lo dobbiamo fare, perché gli studenti devono superare qualche prova per la certificazione, o perché ci crediamo o perché è normativo, e infine, se lo conoscessimo meglio come lo useremmo?

Nell'attuale quadro politico sociale culturale linguistico europeo anche l'Italia si trova a fare il repertorio linguistico italiano: esistono l'articolo citato della costituzione che stabilisce la lingua italiana come ufficiale: quale lingua? Si parla di italiano standard ma i dialetti sono molto diffusi. Il toscano non è una lingua ma una varietà. La realtà diversa.

Torniamo al problema fondamentale: quali sono i repertori linguistici delle **lingue dei migranti** nel 2007?

Una percentuale piuttosto alta di italiani usa l'italiano standard, ma in certe regioni c'è un uso rinnovato del dialetto anche fra le giovani generazioni e poi c'e' un 5 per cento di altre lingue: quali sono? I migranti parlano oltre 150 lingue (dati della Caritas).

Se noi consideriamo le varie lingue degli immigrati vediamo che accanto a due o più lingue ufficiali, ci sono poi due o più lingue parlate che vengono dal dialetto materno. La situazione è oscura.

L'impatto del documento europeo in questa situazione è molto difficile

Ci troviamo a lavorare in situazioni sconosciute in gran parte. La ricerca non esiste, in Italia non c'è una ricognizione aggiornata sul territorio linguistico. A fronte di 150 lingue emigranti l'indagine ISTAT ci dava questo 5 per cento.

Per quanto riguarda la politica linguistica italiana ci domandiamo quindi come la trasparenza si configuri. E tuttavia ci sono anche esperienze positive, spesso oscurate. Ma resta una critica forte da da fare alla politica educativa linguistica in generale. La situazione di emergenza viene ancora percepita come emergenza. Tutte le energie vanno verso l'italiano L2. I dati sull'insuccesso scolastico mostrano che la situazione è preoccupante.

Il lavoro deve fare un salto in avanti, prendere un'altra direzione. Una direzione giusta è quella della formazione permanente: i centri territoriali permanenti svolgono un ruolo egregio ma sono nati come centri per gli adulti diventati poi corsi di italiano per stranieri, rispondono ancora a un'emergenza non a una strutturalità. L'ultimo dato, assai conosciuto del resto, è che il 60 per cento della popolazione italiana non legge neppure un libro l'anno.

Carlo Marzocchi: ***Lingue, multilinguismo e apprendimento linguistico nei lavori del parlamento europeo***
ufficio per l'Italia del parlamento europeo

Prima di tutto chiarisco che io non rappresento il Parlamento Europeo. Faccio parte del gruppo linguistico di questa istituzione, gruppo che ha per ruolo quello di fornire informazioni.

Si è parlato molto di plurilinguismo. A questo proposito nei lavori del parlamento europeo si distinguono 3 posizioni:

a. quella di Ebner che riflette sulle lingue regionali europee meno diffuse

b. quella di Joan i Marì che elabora una nuova strategia quadro per il multilinguismo

c. quella di Mavrommatis che stabilisce un indicatore europeo di competenza linguistica

Ebner parte dall'allargamento a Est dell'Unione Europea notando che l'evento fa riscoprire il mosaico linguistico europeo. Ciò lo induce a richiedere una iniziativa legislativa e una Agenzia per le lingue minoritarie. Inoltre elabora una didattica concepita come 'immersione'.

Nel 2006, a Barcellona, Joan i Marì, sviluppa la sua relazione sul ruolo delle lingue mondiali europee la cui importanza rischia di annullare la varietà linguistica del continente che è stata invece individuata come ricchezza e prospetta un'azione che si basa sulla formula: M + 2: a livello educativo si

deve puntare al rafforzamento della lingua madre (M) e all'acquisizione di due altre lingue europee, all'interno delle quali ci possono stare le lingue mondiali e le lingue minoritarie. L'accesso alle informazioni per i cittadini europei deve essere conseguentemente fornito in almeno 20 lingue. Inoltre pone la necessità di stabilire un indicatore.

Mavrommatis conferma la formula di Joan i Marì - M + 2 - e afferma che una sola lingua franca non è sufficiente, ci vuole anche un'altra lingua oltre alla lingua madre. L'indicatore deve essere sviluppato in una prima fase sulla base di cinque lingue. A tale proposito rinvia al Quadro di riferimento del Consiglio d'Europa.

La riflessione che si sviluppa in Europa sul problema delle lingue riflette il duplice potenziale delle lingue di questa parte del mondo:

1. quello culturale/identitario, dove la lingua, la propria lingua, è elemento di identità e

di garanzia dei diritti

2. e quello economico, dove il multilinguismo è visto come chiave per il lavoro e la mobilità.

All'interno di questa problematica l'Unione europea cerca di darsi delle risposte istituzionali: per far fronte alle 23 lingue ufficiali, ci sono 2 grandi servizi di interpretariato, 3 grandi servizi di traduzione, un milione e trecentomila pagine tradotte ogni anno, 130.000 giornate di interpretariato ogni anno, 350 funzionari al Parlamento, e 800 interpreti al giorno.

Naturalmente non si traduce tutto né ciò che si traduce lo si traduce completamente in tutte le lingue: c'è una traduzione sommaria, una automatica e un servizio di revisione.

In un'Europa a 23 lingue i compiti sono ovviamente immensi, per arginare la domanda il multilinguismo è di tipo controllato, si distinguono le lingue ufficiali,

da quelle di lavoro, da tutte le altre. Allo scopo ci sono diverse figure: interpreti, traduttori, giuristi- linguisti. La direzionalità della traduzione è quella che va dall'interno all'esterno. Per quanto riguarda il rapporto di lavoro ci sono coloro che appartengono allo staff e c'è anche il ricorso ai freelance.

C'è tuttavia da ricordare come nel lavoro di traduzione spesso si perda molto dell'originale, a volte la stessa ispirazione fondante. Per esempio, il logo vincitore del concorso europeo teso a promuovere l'unità era il seguente:

La parola together unisce al suo significato di stare insieme quello di stare insieme nella diversità, ottenuto con l'uso di lettere, non solo diverse, per colori e font, ma anche per provenienza da diverse lingue.

Questa sintesi effettivamente efficace dell'originale è andata perduta nelle traduzioni delle diverse lingue che hanno mantenuto la vivacità pittorica e la giocosità, ma hanno perso il senso della diversità che deve esser tenuta insieme:

Come si vede il lavoro è quindi un lavoro difficile e pieno di insidie.

Elena Maddalena: ***l'apprendimento delle lingue all'interno di LLP (Lifelong Learning Programme)***
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica

Conosco i turbamenti dell'insegnante di lingue, e quando sono stata invitata a partecipare la mia adesione è stata subito positiva, rappresentando l'ufficio della direzione degli affari internazionali che deve recepire gli orientamenti europei e interfacciarsi alla politica europea.

C'è da dire che non abbiamo l'obbligo di rendere attuativi gli orientamenti europei. Piuttosto abbiamo quello di sostenere le scuole a diventare competenti nell'internazionalizzazione dell'offerta formativa.

E' un aspetto irrinunciabile per una cittadinanza europea. Il mio intervento quindi non tende a dare risposte, semplicemente

intendo precisare quale sia il ruolo della direzione degli affari internazionali.

Nel 2004 è stato avviato il piano d'azione sull'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica. Si è trattato di interfacciarsi con le principali istituzioni europee che elaborano politiche linguistiche e che danno indicazioni agli stati membri. Si è trattato quindi di facilitare l'applicazione delle raccomandazioni.

Dal 1 gen 2007 è stato varato un portfolio autonomo per le lingue, che è poi diventato una priorità di tutti i sottoprogrammi. Qui l’obiettivo dello sviluppo delle competenze linguistiche è trasversale.

Chiediamoci comunque quali sono gli argomenti, le tematiche, la divulgazione, la conoscenza della giornata europea delle lingue in cui le scuole sono chiamate a essere protagoniste. Anche questo dovrebbe essere - se partecipato - un tassello per la tutela delle lingue minoritarie europee.

L'apprendimento delle lingue comunitarie è l'obiettivo stabilito a Barcellona nel 2002 e

recepito poi nelle raccomandazioni successive. Questo obiettivo sta all'interno del piano nazionale dell'istruzione per coinvolgere direttamente gli operatori della scuola.

La direzione non gestisce il programma di formazione permanente perché la gestione è affidata a un'agenzia, ma la direzione ha il compito del controllo e del monitoraggio.

Sollecita anche le scuola a raffinarne la conoscenza come pure a curare la salvaguardia delle lingue regionali e minoritarie,

Per quanto riguarda le iniziative c'è un piano d'azione triennale su tre piani:

- ▪la life long learning
- ▪il miglioramento della qualità d'insegnamento
- ▪la cura alla costituzione di un ambiente favorevole all'apprendimento delle lingue C'è poi l'attenzione alla formazione dei

docenti come obiettivo trasversale e imprescindibile. Più che di un progetto si deve parlare di un processo che si fonda su una strategia specifica.
Usare risorse transnazionali già esistenti e disponibili immettendole in un quadro coerente, metterle a punto e rendere visibile l'esistente usando vari strumenti: convegni, workshop, seminari collegati alla creazione di una rete dinamica di scuole per creare l'ambiente favorevole per le lingue.
Per quanto riguarda l'apprendimento dell'italiano L2 volto a un numero di immigrati sempre maggiore è assai importante. E' un'emergenza per le nostre scuole e anche per il governo.

E' stato organizzato un seminario internazionale a Roma, un'occasione per presentare il documento di una via italiana alla cultura. Si tratta del Progetto Promo, un progetto di buona pratica. L'iniziativa è per il 4 ottobre.
Si tratta di favorire la comprensione di altre

culture, aiuta l'insegnante a liberare gli alunni per una comprensione delle esperienze interculturali, del proprio sviluppo e delle proprie competenze. Favorisce la formazione di docenti capaci di poter lavorare a stimolare ambienti e situazioni in modo competente.

Il piano ha lanciato una campagna di sensibilizzazione proponendo alle scuole di scegliere uno strumento operativo tra gli obiettivi di Lisbona. Molte scuole l'hanno fatto lavorato sulle lingue straniere. Del resto l'anno 2008 è l'anno interculturale europeo.

Per quanto riguarda l'Italia non si parla più di migliorare l'integrazione con l'Europa, ma di agire nella dimensione europea il che presuppone un'attività da protagonisti.

Negli ultimi documenti ministeriali c'è un riferimento costante ai documenti europei; si tratta di un orizzonte allargato che porterà buoni frutti.

Gabriella Giorgetti
Dipartimento politiche europee e internazionali FLCCGIL

Non sono una docente di lingue e non ho quindi competenze specifiche. Quello che dirò non potrà quindi esser considerato una sorta di intervento conclusivo, ma solo un insieme di considerazioni. Il problema della cittadinanza europea è estremamente complesso.

Si è fatto molto sull'Europa economica e molto poco sul sentimento e sugli strumenti di cittadinanza, sul diritto al lavoro, sull'equa distribuzione delle risorse, eccetera.

Parlare di cittadinanza comporta anche che si parli di elementi di appartenenza culturale. A tal proposito il ruolo della scuola è fondamentale. Si tratta qui di vedere quali curricola hanno questo respiro?

Ciò che però in questo momento mi preoccupa è anche quanto oggi la scuola sia in grado di tenere insieme autorità ed equità. Avere competenze, conoscenze, saper

essere che permettano l'esercizio attivo di una cittadinanza europea.

Il rischio è che l'Europa non riesca ad essere un luogo in cui tutti riescano a sentirsi parte di questo contesto complesso e si sentano esclusi. E' un problema grossissimo che tutti i paesi europei dibattono.

La scuola deve essere il luogo dell'eccellenza, ma anche il luogo della non esclusione.

Come deve essere insomma la scuola del nostro secolo per tenere insieme l'intera realtà europea?

Il tema della cittadinanza europea è quindi giustamente da vedere in stretta connessione con il problema delle lingue.

C'è anche il tema di un sindacato degli insegnanti europeo, che abbracci tutti i sindacati europei degli insegnanti.

Nei convegni internazionali molti dei piccoli paesi sono bilingui e i loro giovani sono tutti in grado di gestire un'assemblea in inglese.

Non mi riferisco a docenti, ma a ragazzi giovani.

Si tratta di paesi in cui c'è una politica volta alle lingue, che quindi si imparano: per esempio non c'è doppiaggio cinematografico, c'è una maggiore partecipazione di spesa per favorire l'andata all'estero dei giovani, la loro partecipazione ad Erasmus.

In tutta l'Unione Europea si dà molta cura alla formazione dei docenti. Una delle sue qualità è questa capacità linguistica per cui si dà molta importanza anche alla sua mobilità. In molti paesi europei c'è stata una lievitazione dei costi proprio a questo scopo. Tuttavia il problema dei costi c'è ed è generale.

Si tratta comunque anche di darsi degli obiettivi pratici, realistici, senza mirare necessariamente e in ogni caso all'eccellenza, quanto invece al raggiungimento di capacità trasversali.

Fiorella Casciato:

Mobilità virtuale elaboratori digitali: l'educazione interculturale nell'Offerta Formativa d'Istituto

D. G. Affari Internazionali - Ministero Pubblica Istruzione

L'uso della Multimedialità per una Pedagogia interculturale è anche una Pedagogia di Progetto. Si tratta dell'integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione che consente la fruizione, la produzione, la ricerca e la pubblicazione di informazioni e anche la comunicazione a distanza.

Le caratteristiche della multimedialità sono quelle della coesistenza di diversi codici espressivi (immagine, suono e testo), quella di avere una struttura ipermediale e - fondamentale - quella della interattività.

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione - TIC - ormai diffuse nei progetti scolastici europei, riducono i tempi per la costituzione dell'équipe transnazionale intorno ad una tematica di interesse comune.

Si tratta di progetti di corrispondenza a distanza fondati sulla cooperazione interattiva tra allievi di diversi paesi, si tratta cioè di un gemellaggio elettronico - etwinning.

E' evidente quanto tutto ciò abbia a che fare con l'intercultura.

La dimensione virtuale dei gemellaggi elettronici è quello che si chiama cyberspazio.

Ma di che si parla quando si parla di virtuale? Pierre Lévy dice: "il virtuale non si contrappone al reale, ma all'attuale: virtualità e attualità sono solo due modi di essere. La virtualizzazione può essere definita come il movimento contrario dell'attualizzazione. Essa consiste nel passaggio dall'attuale al virtuale, nell'elevare a potenza l'entità considerata. La virtualizzazione non è una derealizzazione (la trasformazione di una realtà in un insieme di possibili), ma un cambiamento di identità"

Pierre Lévy e anche il canadese de Kerckhove individuano nella cybercultura lo spazio per quella che definiscono come intelligenza collettiva-connettiva.

In questo senso la scuola come comunità di apprendimento nella dimensione del cyberspazio concorre alla diffusione dell'ingtelligenza collettiva-connettiva e allo sviluppo di una cybercultura che sfida le frontiere e i limiti di qualsiasi tipo in nome del sapere e della conoscenza.

Ma qual è la situazione nella scuola italiana?

La circolare ministeriale n. 73 del 2/3/1994 "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola", recita: " il POF non può non avere fra le sue finalità quella di accompagnare e di sostenere la formazione di persone che vivono e vivranno in una società multiculturale. Il POF deve avere alcuni sfondi integratori che costituiscono il manifesto di una filosofia sulla quale si impiantano progetti, programmazioni e attività. La costruzione di una nuova cittadinanza basata sul dialogo e sulla cooperazione passa infatti anche attraverso la testimonianza della scuola dell'autonomia impegnata a definire la propria identità in chiave interculturale."

Si tratta insomma di lavorare perseguendo gli obiettivi di Lisbona, quelli volti a definire un'offerta formativa in dimensione europea e internazionale, avendo presenti due grandi punti di riferimento: quello della dimensione europea, e quello della dimensione mediterranea.

Viene quindi promossa la dimensione della mondialità nel POF, l'approccio interculturale, quello per cui si deve lavorare alla promozione del rispetto dell'altro, dei diritti umani, del riconoscimento reciproco, della tolleranza attiva, della risoluzione pacifica dei conflitti, della solidarietà.

Si tratta di partire dalla riflessione su se stessi e sulla propria realtà, di capire le interdipendenze a livello mondiale, di conoscere altre culture e altri modi di vita e altri tipi di società, di guardare in maniera positiva alla differenza come risorsa, di educarci ad atteggiamenti comportamenti e valori positivi.

Naturalmente dobbiamo puntare al miglioramento della qualità e dell'efficacia dei sistemi di istruzione, a migliorare l'istruzione e la formazione degli insegnanti, a sviluppare le

competenze per la società della conoscenza, a garantire l'accesso alle nuove tecnologie a tutti, ad attrarre sempre più studenti verso gli studi scientifici e tecnici, a sfruttare le risorse al meglio ad agevolare l'accesso a tutti i sistemi di istruzione dove l'ambiente dovrà essere aperto, attraente e offrire pari opportunità per una cittadinanza attiva e una grande coesione sociale.

I sistemi di istruzione dovranno essere aperti al resto del mondo, i legami con il mondo del lavoro e della ricerca e con la società in generale devono essere rafforzati, lo spirito imprenditoriale deve essere sviluppato e migliorato l'apprendimento delle lingue straniere. A tal fine gli scambi e la mobilità dovranno essere aumentati e dovrà essere rafforzata la cooperazione europea.

Fra le altre cose abbiamo accennato alla necessità di rendere l'apprendimento più attraente - si tratta dell'obiettivo 22 di Lisbona. Ma che vuol dire in pratica?

In pratica deve essere curata la dimensione affettiva dell'apprendimento in modo da

coinvolgere il lato emotivo e l'elemento ludico con una varietà di codici espressivi; curare la

dimensione pragmatica dell'apprendimento adottando la logica del learn by doing, applicandoci a produzioni concrete dove ci sia integrazione di apprendimento percettivo-motorio e simbolico-ricostruttivo; curare la dimensione socioculturale dell'apprendimento aprendo la classe ad un contesto comunicativo più ampio per lo scambio e il confronto delle conoscenze e lo sviluppo delle competenze in situazioni autentiche.

Al centro del processo di apprendimento deve esser posto il discente soprattutto attivando una molteplicità di sistemi sensoriali e di codici espressivi.

Qui la pedagogia si incontra con la multimedialità. L'organizzazione ipertestuale risponde alla struttura cognitiva della mente ed è coerente con la teoria delle intelligenze multiple di Gardner.

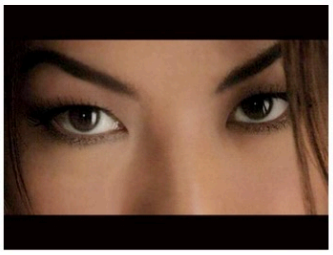
Quale, in questo contesto, il ruolo del docente? Il docente è il detentore del sapere da trasmettere, è il risultato della sua formazione

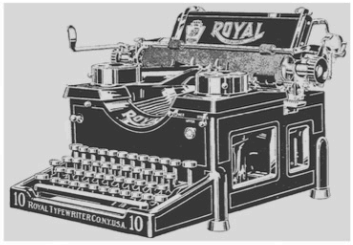
e della sua autoformazione, è un navigatore del sapere.

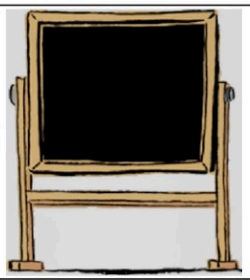
La sua didattica deve essere disciplinare ovviamene ma anche interdisciplinare e anche transdisciplinare, deve esser capace di collaborare, di motivare, di orientare tra percorsi plurimi di risoluzioni, capace di registrare, verificare e valutare le competenze interculturali, deve essere esperto di mediazione tra diversi linguaggi, diversi stili, diverse culture.

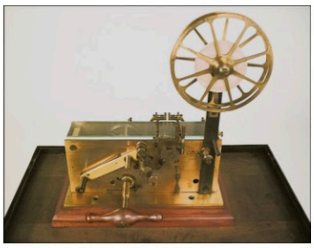
Zygmunt Bauman, in "La solitudine del cittadino globale" parla di ricerca di nuovi modelli di convivenza umana e afferma che "l'universalità non è che la capacità, comune a tutte le specie, di comunicare e comprendersi reciprocamente, nel senso di sapere come procedere ma anche del sapere come procedere in presenza di altri che possono procedere - che hanno il diritto di procedere in modo diverso."

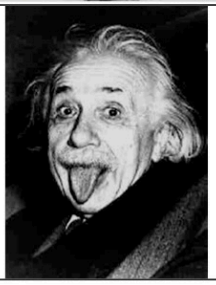
Questa può essere la conclusione di questa mia comunicazione e il mio auspicio.

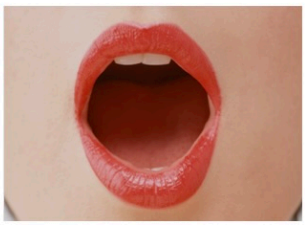


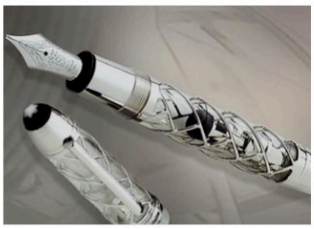


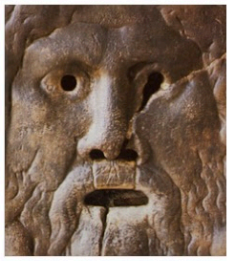












ProteoFareSapere, Prato
P.za Mercatale 89 - 59100 Prato
tel.: 328 0 66 38 27
www.proteoprato.org/home.htm

Comune di Prato — Provincia di Prato

ProteoFareSapere-Prato

Convegno:

Il mondo delle lingue nel nostro paese

fra ciò che sembra indispensabile, ciò che sarebbe opportuno e una realtà multiforme difficile da gestire