

ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE

“L. EINAUDI”

Chiari (BS)

**“Laboratori di didattica Interculturale:
progettare la scuola plurilingue e multiculturale”**

Lunedì 8 aprile
2019

Antonio Cuciniello

antonio.cuciniello@unicatt.it

Contenuti

- Riflettere sulle tematiche della contaminazione culturale.
- Saper valorizzare i diversi patrimoni culturali, codici normativi e linguistici presenti in un gruppo per promuovere processi di integrazione centrati sul confronto critico, il rispetto, il riconoscimento reciproco.
- L'accoglienza di bambini e ragazzi con cittadinanza non italiana.
- L'intercultura come approccio integrato.

“Accoglienza”

L'accoglienza è un'apertura: ciò che così viene raccolto o ricevuto viene fatto entrare - in una casa, in un gruppo, in sé stessi. Accogliere vuol dire mettersi in gioco, e in questo esprime una sfumatura ulteriore rispetto al supremo buon costume dell'ospitalità – che appunto può essere anche solo un buon costume.

Chi accoglie rende partecipe di qualcosa di proprio, si offre, si spalanca verso l'altro diventando un tutt'uno con lui. E anche se l'accoglienza di un vecchio amico siciliano può parere aliena rispetto all'accoglienza del conoscente giapponese, rimangono il medesimo fenomeno, diverso solo perché diverse sono le persone e le culture e il loro modo di aprirsi, il loro modo di fare entrare.



(Fonte: <https://unaparolaalgiorno.it/significato/A/accogliere>)

La qualità dei **contesti e delle relazioni** possono facilitare:

INTEGRAZIONE (partecipazione attiva)

ASSIMILAZIONE (adeguamento passivo)

ISOLAMENTO (senso di esclusione)

**Stile di insegnamento
(livello metodologico e
relazionale)**





La didattica interculturale

*L'Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e **l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale.***

Circ. min. 26.07.1990, n. 205

***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.*

MIUR, Linee guida accoglienza e integrazione alunni stranieri, 2006-2014

***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.*

MIUR, Linee guida accoglienza e integrazione alunni stranieri, 2006

GLI ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA

A.S. 2016/2017



Statistica e Studi

Marzo 2018

dati aggiornati al 31/08/2017

Tavola 1 - Serie storica degli alunni con cittadinanza non italiana (*valori assoluti e percentuali*) –
AA.SS. 1996/1997 - 2016/2017

Anni scolastici	Maschi e Femmine			Femmine	
	Variazione %		alunni stranieri per 100 alunni totali	in % sul totale alunni stranieri	
	v.a.	rispetto all'A.S. precedente		v.a.	
1996/1997	59.389	18,0	0,7	-	-
...					
2006/2007	501.420	16,3	5,6	237.647	47,39
2007/2008	574.133	14,5	6,4	272.539	47,47
2008/2009	629.360	9,6	7,0	299.507	47,59
2009/2010	673.800	7,1	7,5	319.965	47,49
2010/2011	710.263	5,4	7,9	338.930	47,72
2011/2012	755.939	6,4	8,4	359.848	47,60
2012/2013	786.630	4,1	8,9	377.565	48,00
2013/2014	803.053	2,1	9,0	385.495	48,00
2014/2015	814.208	1,4	9,2	390.958	48,02
2015/2016	814.851	0,1	9,2	390.795	47,96
2016/2017	826.091	1,4	9,4	396.041	47,94

GLI ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA A.S. 2016/2017

Marzo 2018

dati aggiornati al 31/08/2017



Statistica e Studi

Grafico 5 - Composizione percentuale degli studenti con cittadinanza italiana e non italiana per regione – A.S. 2016/2017

Sul dato nazionale

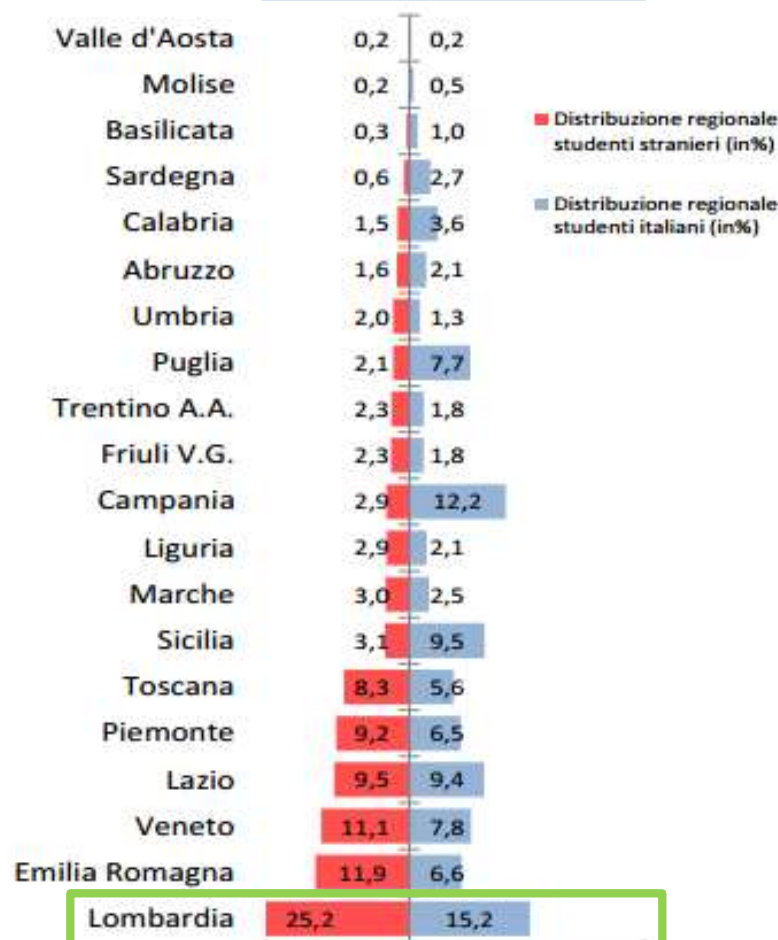
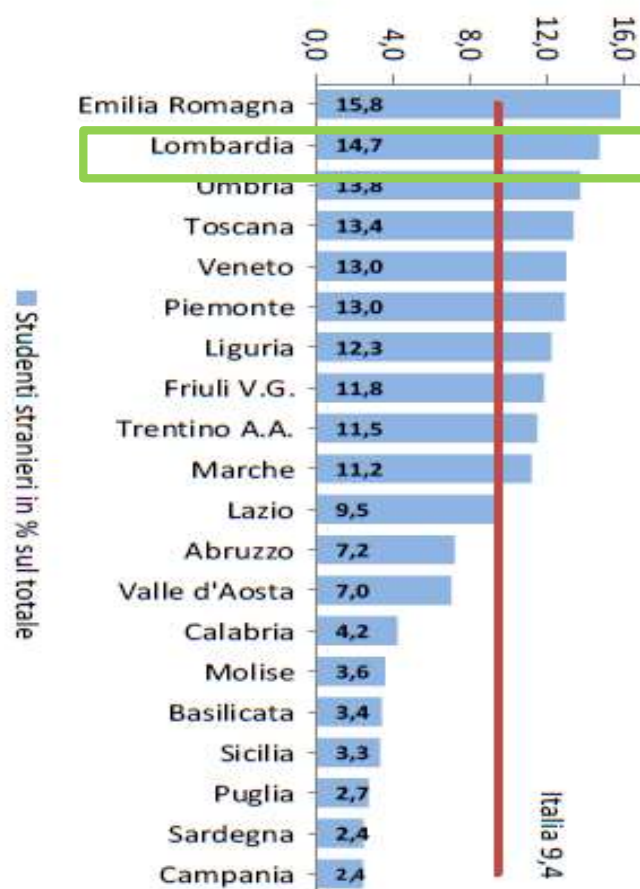


Grafico 6 - Studenti con cittadinanza non italiana in rapporto al totale degli studenti per regione (valori percentuali) – A.S. 2016/2017



GLI ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA

A.S. 2016/2017



Statistica e Studi

Marzo 2018

dati aggiornati al 31/08/2017

Tavola 5 – Alunni con cittadinanza non italiana nelle prime 10 province per numero di presenze in valore assoluto (valori assoluti e percentuali sul totale alunni con cni) – A.S. 2016/2017

Provincia	v.a.	%
Milano	85.119	10,3
Roma	62.100	7,5
Torino	38.623	4,7
Brescia	32.807	4,0
Bergamo	25.152	3,0
Firenze	21.164	2,6
Bologna	21.145	2,6
Verona	19.441	2,4
Modena	17.953	2,2
Treviso	17.900	2,2
<i>Sub totale</i>	341.404	41,3
Altre province	484.687	58,7

GLI ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA

A.S. 2016/2017

Marzo 2018

dati aggiornati al 31/08/2017



Tavola 15 – Alunni con cittadinanza non italiana per i primi 10 Paesi di provenienza e ordine di scuola (*valori assoluti*) – A.S. 2016/2017

Paese di provenienza	Ordine di scuola				Totale
	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	
Romania	32.319	58.189	31.754	36.166	158.428
Albania	23.641	40.217	22.549	25.764	112.171
Marocco	23.815	41.387	18.820	18.099	102.121
Cina	9.330	18.900	12.143	9.141	49.514
Filippine	4.051	8.608	6.416	7.887	26.962
India	5.700	10.624	4.548	4.979	25.851
Moldavia	4.552	7.974	4.929	7.853	25.308
Ucraina	3.004	6.312	4.028	6.612	19.956
Pakistan	3.740	8.375	4.160	3.659	19.934
Egitto	4.443	7.929	4.008	3.545	19.925
Altri Paesi	50.225	93.607	54.131	67.958	265.921
Totale alunni con cittadinanza non italiana	164.820	302.122	167.486	191.663	826.091

Dieci nazionalità per il 70% degli studenti con cittadinanza non italiana

1. Si contano tra gli studenti con cittadinanza non italiana **oltre 200 nazionalità**.
2. La grande maggioranza tuttavia proviene da un gruppo ristretto di paesi. Nell'A.S. 2016/2017 circa 560mila studenti, quasi il 70% del totale, hanno cittadinanza riconducibile a **10 Paesi**.
3. Alcuni di questi, come la **Romania**, l'**Albania**, il **Marocco** sono aree di emigrazione ormai storica verso l'Italia.

GLI ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA A.S. 2016/2017



Marzo 2018

dati aggiornati al 31/08/2017

Tavola 7 – Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per ordine di scuola (valori assoluti e percentuali) – AA.SS. 2012/2013 – 2016/2017

Anni scolastici	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
		nati in Italia			
2012/2013	371.332	131.503	164.050	54.331	21.448
2013/2014	415.672	140.943	182.315	64.338	28.076
2014/2015	450.429	142.519	199.636	73.196	35.078
2015/2016	478.522	141.864	213.003	80.845	42.810
2016/2017	502.963	140.671	221.643	89.129	51.520

1. L'incidenza dei nati in Italia è: **85,3% scuola infanzia, 73,4% primaria, 53,2% scuola secondaria di primo grado, 27% scuola secondaria di secondo grado**
2. Veneto, Umbria, Piemonte nonché la **Lombardia** sono le regioni con il maggior numero di studenti stranieri nati in Italia in rapporto al totale degli studenti con cittadinanza non italiana (tra il 57 e il 61%).

Da una “diversa normalità” a una “normalità diversa”



Negli ultimi anni si osserva un decremento degli ingressi, mentre sono gli alunni di origine straniera nati in Italia (seconde e terze generazioni), che presentano **caratteristiche in parte diverse rispetto ai compagni nati all'estero**, mentre appaiono sempre più **simili ai compagni italiani** riguardo soprattutto alle possibilità di riuscita nell'apprendimento, ma anche ad atteggiamenti e comportamenti verso lo studio e ai consumi culturali.

Questa presenza sempre più consistente dei nati in Italia contribuisce a **depotenziare lo stato di emergenza** e a far parlare di **stabilizzazione e normalizzazione** delle condizioni di vita e di lavoro delle classi scolastiche (Besozzi, 2014), con una diminuzione del disagio e delle preoccupazioni di una situazione emergenziale, conducendo ad una rappresentazione di una *normale diversità*: a insegnanti e alunni (e genitori) risulta sempre più “normale” che in classe ci siano alunni di origine straniera.

La diversità viene in qualche misura incorporata nel contesto scolastico.

(Fonte: E. Besozzi, in MIUR-ISMU, Alunni con cittadinanza non italiana, 2015)



"Il Pensatore" di Auguste Rodin (Musée Rodin, Parigi)

Il termine ΕΡΟΚΕ (εποχή) rappresenta la **sospensione del giudizio**, la posizione interiore che è necessaria per comprendere ciò che è altro, diverso da noi.

*“...prima ancora che una tecnica, le storie di vita sono un approccio. Sono un punto di vista generale, una sorta quasi di opzione etica il cui messaggio è il seguente: ‘Finché non avrai chiesto a chi ti sta di fronte almeno qualche frammento della sua biografia, **sospendi ogni giudizio**’. Infatti, l’ascolto di una storia di vita è la condizione interculturale, è – se immediatamente seguita e inframmezzata dal racconto della propria – il requisito in fondo antichissimo e simbolico che accende una possibile amicizia tra sconosciuti”*

(D. Demetrio, Agenda interculturale, 1997)

La scuola e la prospettiva interculturale

La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la **promozione del dialogo e del confronto tra le culture** – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricula, didattica, discipline, relazioni, vita della classe.

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

Tale approccio si basa su una **concezione dinamica della cultura**, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una **prigione culturale**, sia gli **stereotipi o la folklorizzazione**. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni.

Le strategie interculturali evitano di **separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili**, promuovendo invece **il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione**, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano.

La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della **coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni**.

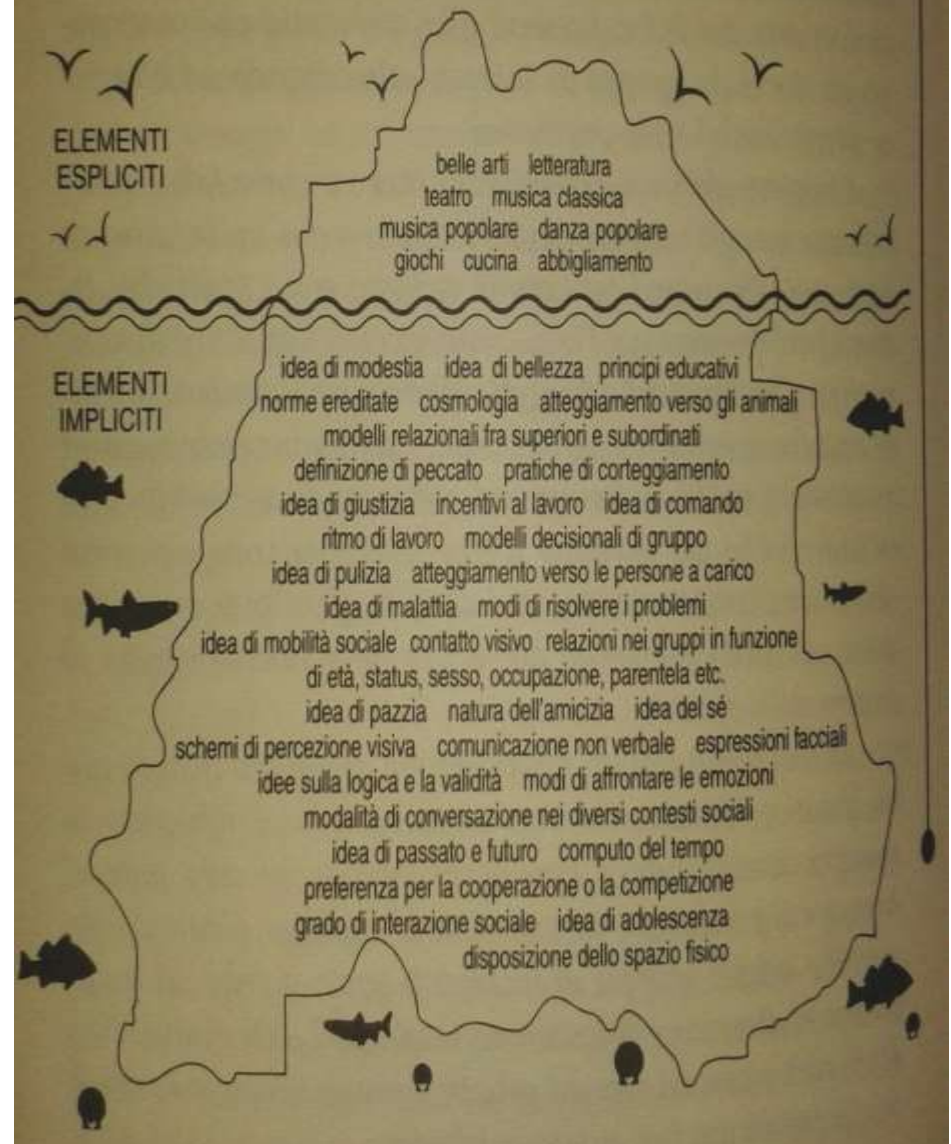
(MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007)

De-costruire per ri-costruire: punti di attenzione



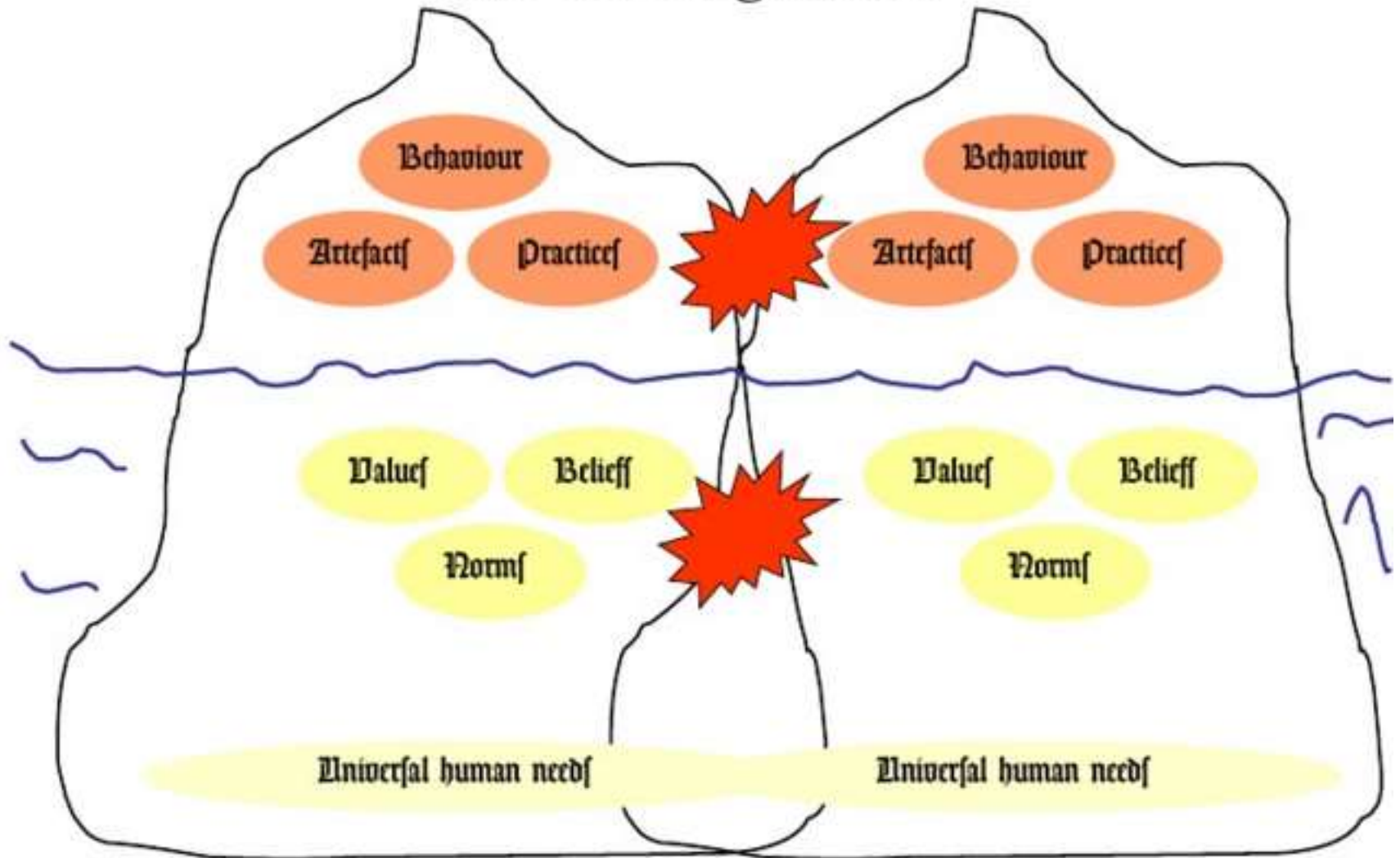
- Introdurre l'abitudine di guardare la realtà da più **punti di vista**.
- Trasmettere l'idea che è possibile liberarsi da categorie/gerarchie: l'**identità** dell'individuo **non è definita e stabile**, al contrario è dinamica, in progressiva trasformazione.
- Adottare il concetto di **differenza dell'altro come risorsa**, arricchimento culturale reciproco, confronto critico, nonché come riflessione sui propri modelli di riferimento culturale e rielaborazione di significati altri.
- Valorizzare le singole soggettività: **gli altri non sono culture**, ma persone.
- Tenere conto della provenienza, ma anche del nuovo **contesto di vita** (acculturazione).

LA CULTURA: UN ICEBERG



(E.T. Hall, *The Silent Language*, 1973)

Two icebergs meet



“Ciascuno di noi dovrebbe essere incoraggiato ad assumere la propria diversità, a concepire la propria identità come la somma delle sue appartenenze, invece di confonderla con una sola, eretta ad appartenenza suprema e a strumento di esclusione, talvolta a strumento di guerra.”

(Amin Maalouf, *L'identità*, 1999)



Possibili ostacoli nella relazione transculturale

Sopravvalutazione della differenza culturale

Tendenza ad identificare come “culturale” tutto quanto avviene nella relazione con una persona straniera, con il rischio di depersonalizzare l’interlocutore: non più individuo, ma rappresentante stereotipale di un gruppo culturale



Interazione con una cultura e non con un individuo.

Sottovalutazione della differenza culturale

Tendenza a negare le specificità culturali dell’ambiente in cui una persona ha strutturato la sua identità: espressione di un atteggiamento etnocentrico



Il nostro modo di vedere le cose è l’unico “vero”.



(Mazzetti, *Il dialogo transculturale*, 2003)

La comunicazione interculturale

CONSAPEVOLEZZA

Ciascuno porta con sé un particolare **software mentale** che deriva dal modo in cui è cresciuto, e che coloro che sono cresciuti in altre condizioni hanno, per le stesse ottime ragioni, un diverso *software* mentale...

CONOSCENZA

Se dobbiamo interagire con altre culture, è importante **imparare come sono queste culture**, quali sono i loro simboli, i loro eroi, i loro riti...

ABILITA'

L'abilità di comunicare tra culture deriva dalla consapevolezza, dalla conoscenza e dall'**esperienza personale**.

(Balboni, *La comunicazione interculturale*, 2007)

La Conoscenza



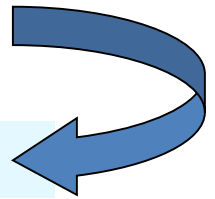
Sulle culture degli “altri” (ma spesso anche sulla nostra) la conoscenza è approssimativa.

Senza conoscenza non si dialoga.

In qualsiasi tipo di relazione **mi rapporto all’Altro nella misura in cui io conosco e mi faccio conoscere.**

“Se sai, sai accogliere!”

SAPERE + ACCOGLIENZA = DIALOGO



اطلب العلم و لو في الصين

Uṭlub al-‘ilm wa law fī ṣ-ṣīn

“Cerca la conoscenza, quand’anche fosse in Cina”
(Muḥammad)

اطلب العلم من المهد إلى اللحد

Uṭlub al-‘ilm min al-mahd ilā l-lahd

“Cercate la conoscenza dalla culla alla tomba”
(Muḥammad)

COLORS

“Ciò che mi rende come sono e non diverso è la mia esistenza fra due paesi, fra due o tre lingue, fra parecchie tradizioni culturali. È proprio questo che definisce la mia identità.

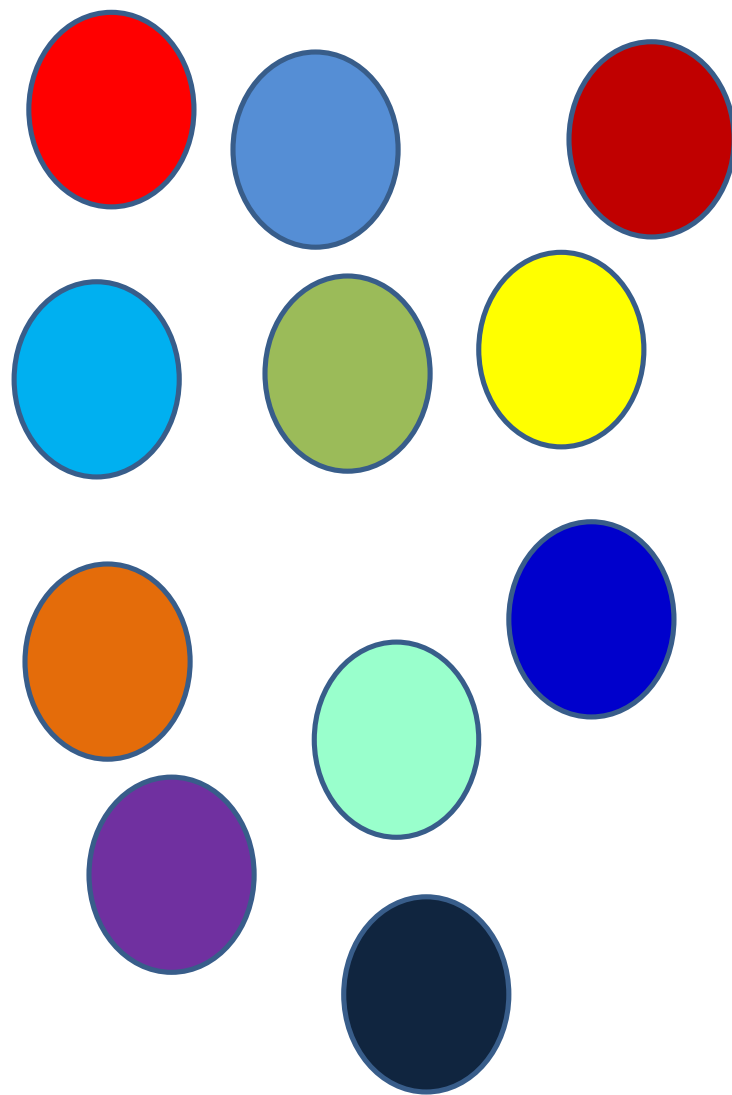
Sarei più autentico se mi privassi di una parte di me stesso?”

“Metà francese, dunque, e metà libanese? Niente affatto.

L'identità non si suddivide in compartimenti stagni, non si ripartisce né in metà né in terzi.

Non ho parecchie identità, ne ho una sola, fatta di tutti gli elementi che l'hanno plasmata, secondo un “dosaggio” particolare che non è mai lo stesso da una persona all'altra.”

(Maalouf, L'identità, 1999)



ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE
“L. EINAUDI”
Chiari (BS)

**Glottodidattica per Classi
ad Abilità Differenziate**



Lunedì 20 maggio
2019

Antonio Cuciniello
antonio.cuciniello@unicatt.it

Contenuti

- La Classe ad Abilità Differenziate (CAD) multilivello e plurilingue.
- Il ruolo del docente nella CAD.
- Tecniche e materiali per lavorare nella CAD.
- Modelli operativi, strategie e strumenti per lo sviluppo di abilità necessarie allo studio delle discipline.

«La scuola si deve oggi misurare e coniugare con le *specificità* e le storie di coloro che la abitano e con le trasformazioni della popolazione scolastica intervenute in questi anni»



(**MIUR**, Vademecum *Diversi da Chi?* **2015**)

Contesti plurilingui differenziati per competenze linguistiche e ritmo di apprendimento

Studenti migranti (stranieri e non) caratterizzati da frammentarietà:

- arrivi in corso d'anno
- assenze prolungate
- ...



Necessità di avere modelli:

- più flessibili
- capitalizzabili in un tempo minore



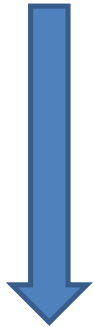
Unità di Apprendimento (UA) ↔ Unità Stratificata e Differenziata (USD)



<https://www.youtube.com/watch?v=I6Y0HAjLKYI>

La Classe ad Abilità Differenziate (CAD)

CAD = **sistema dinamico/aperto** dipendente dalla natura e dall'apporto di ogni persona, in cui il parametro della differenza è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico.



≠

Somma di persone differenti

Un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apprendimento di ogni persona che lo compone e che agisce in esso; in questo senso essa viene presentata come un sistema aperto in cui la valorizzazione della differenza di ogni alunno, su più livelli ed aspetti, diventa fondamentale per poter gestire efficacemente le eccellenze e le diversità all'interno della classe.

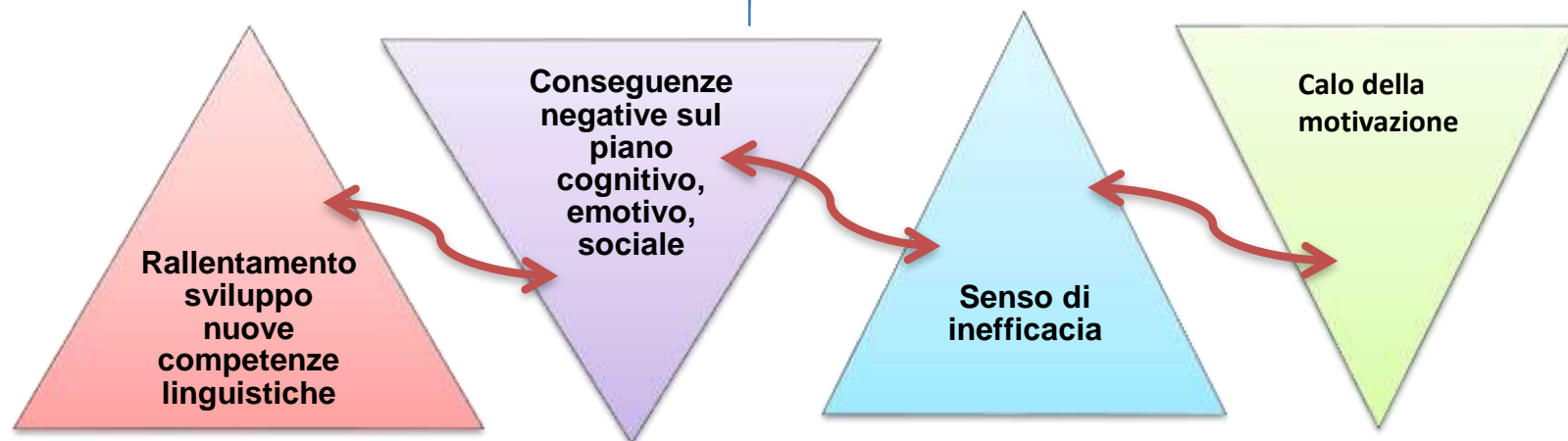
(Caon, 2008)

La Classe ad Abilità Differenziate (CAD)

Differenze presenti nella CAD	Differenze caratterizzanti una CAD <u>multietnica e plurilingue</u>
Fattori personali: <ul style="list-style-type: none"> - personalità; - tipi di intelligenze; - motivazione allo studio; - stili cognitivi e di apprendimento; - attitudine all'apprendimento linguistico); 	Distanza della LM rispetto alla L2
Fattori socio-culturali: ambiente familiare e sociale.	Cultura di appartenenza
Fattori relazionali: clima della classe e relazione docente/ studenti.	Risorse
	Aspettative legate al percorso migratorio (reale o simbolico)
	Stili di apprendimento influenzati nel paese d'origine
	Rapporto con il sapere influenzato nel paese d'origine
	Concezione della relazione educativa
	Conflitti psicologici legati alla condizione di migrante
	Motivazione allo studio e le aspettative legate al percorso migratorio

La CAD multiethnica e plurilingue: le caratteristiche personali

Gli studenti migranti non riescono a dimostrare quello che *sanno* o *sanno fare*, se non hanno sviluppato una **competenza linguistico-comunicativa** sufficiente.



1. Modelli operativi di ital2 con attenzione per tutte le *forme mentis*.
2. Ampia e integrata gamma di attività per valorizzare i punti di forza e ridurre quelli di debolezza di ogni studente.



(cf. Caon, 2006)

Stavo sempre in silenzio. La professoressa parlava e io non capivo niente.

Volevo imparare a parlare subito e stavo attento ma mi sentivo stupido perché non capivo niente.

Volevo dire tante cose, ma non avevo nessuna parola. Volevo parlare la mia lingua ma non potevo.

Mi sembrava che i miei compagni mi prendessero in giro perché ridevano e io non capivo; per questo avevo paura di parlare.

Non capivo, mi sentivo solo e non mi divertivo; volevo tornare a casa, dai miei amici.

Nella mia scuola ero molto bravo, qui mi sentivo l'ultimo della classe; il professore di italiano non si interessava a me perché non mi parlava mai, i compagni mi parlavano poco. Mi sembrava di non vivere nella mia classe.

Volevo fare quello che facevano i miei compagni, ma nessuno mi spiegava e io non capivo la lingua.

Volevo sparire, che nessuno si accorgesse di me e pensare alla mia casa.

Stavo male e odiavo l'Italia perché non era il mio paese (...). Non capivo quasi niente, (...) parlare e studiare non mi interessava.

(Caon, 2005)

La CAD multiethnica e plurilingue: distanza della LM rispetto alla L2

Apprendere una L2 non è solo un'operazione formale:

il compito è di natura cognitiva e semantica e comporta una concettualizzazione diversa dell'esperienza, una proiezione diversa tra la lingua ed il mondo esterno.

(Giacalone Ramat, 1994, 30).

La tipologia della L1 ha un ruolo determinante nei percorsi didattici in L2

Tipologia morfologica	
Italiano	Arabo
Lingua flessiva	Lingua introflessiva (sottogruppo flessivo)

Tipologia sintattica	
Italiano	Arabo
SVO	VSO (SVO)

(Cuciniello, 2014)

La CAD multietnica e plurilingue: distanza della LM rispetto alla L2

Italiano	Arabo	
"Gli studenti studiano a casa"	"Gli studenti studiano a casa"	SVO (esseri umani)
"Le studentesse vanno a scuola"	"Le studentesse vanno a scuola"	
"I computer funzionano"	"I computer funziona"	SVO (esseri non umani)
"Le penne sono cadute"	"Le penne è caduta"	
"Gli studenti studiano a casa"	"Studia gli studenti a casa"	VSO (esseri umani)
"Le studentesse vanno a scuola"	"Va a scuola le studentesse"	
"I computer funzionano"	"Funziona i computer"	VSO (esseri non umani)
"Le penne sono cadute"	"È caduta le penne"	

(Cuciniello, 2014)

La CAD multiethnica e plurilingue: distanza della LM rispetto alla L2

In arabo l'idea di possesso, come succede anche in altre lingue indoeuropee quali l'irlandese e il russo, si realizza tramite complementi figurati di:

- luogo (*'inda "presso"*) per un possesso generico, *"avere a disposizione"*.
È l'unica forma usata nelle varietà di arabo (es. egiziano, marocchino);
- attribuzione (*li- "a"*) per un possesso vero e proprio;
- compagnia (*ma'a "con"*) per un possesso temporaneo, *"avere con sé"*.

Italiano	Arabo
"lo ho un libro"	"Presso di me un libro"
	"A me un libro"
	"Con me un libro"

(Cuciniello, 2014)

progetto cofinanziato da



Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi



GUIDA ALLA CLASSE PLURILINGUE

Di
Erica Colussi
Antonio Cuciniello
Barbara D'Annunzio

**Insegnare Italiano L2
ad adulti arabofoni e sinofoni**

La CAD: obiettivi e valori di fondo

Nel contesto classe qual è la prima grande differenza che può generare disuguaglianza?



LA DIFFERENZA NELLA POSSIBILITÀ DI ACCESSO AL SAPERE

“Il legame tra comprensione e apprendimento linguistico è particolarmente importante. Uno studente che non comprende non potrà fare grandi progressi nella sua interlingua; di conseguenza, farà sempre fatica a comprendere, innescando un circolo vizioso di insuccessi linguistici e comunicativi” (Pallotti, 2000)

QUESTIONI DI METODOLOGIA

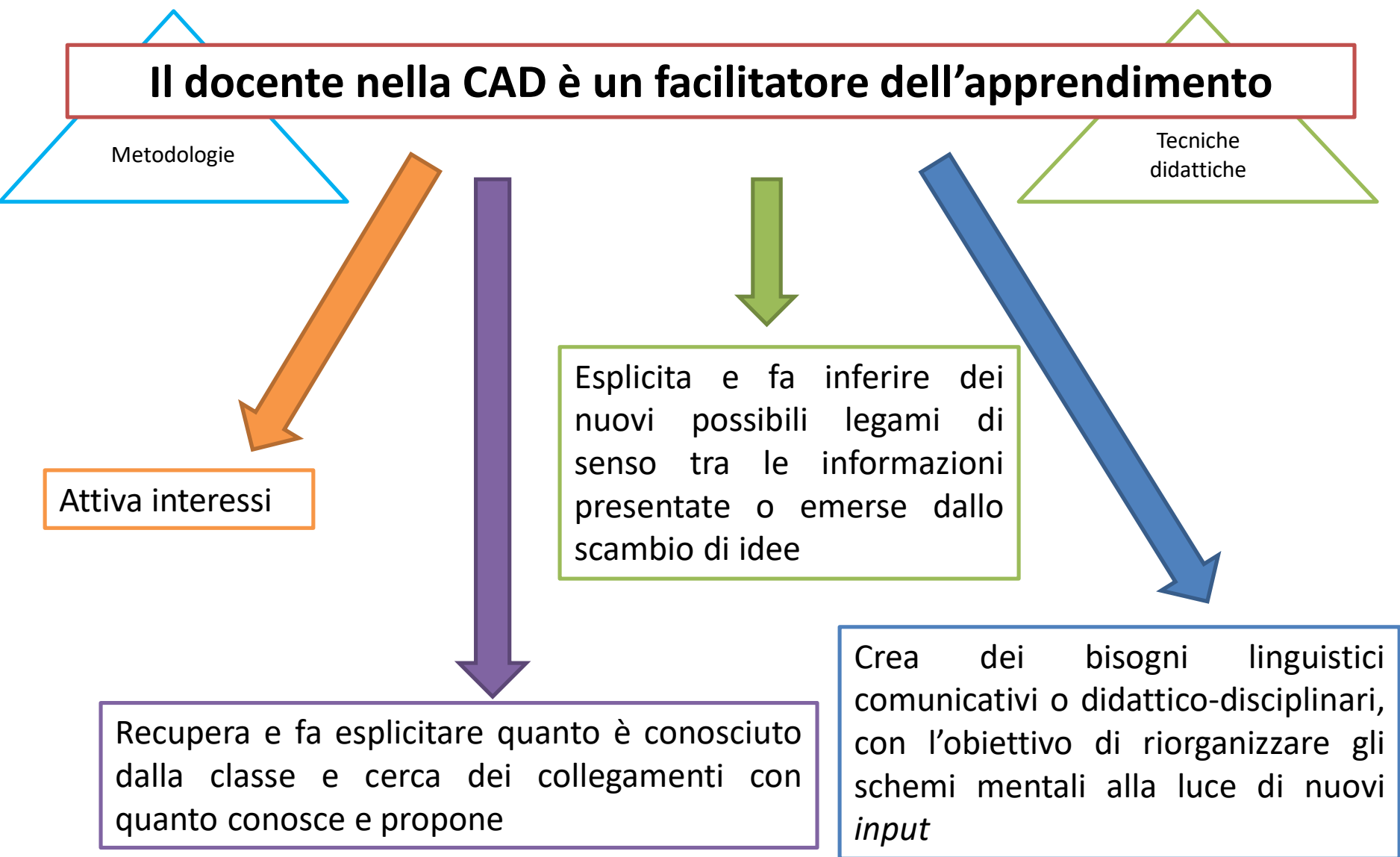
L'accesso al sapere è strettamente legata alla metodologia di insegnamento che può essere più o meno inclusiva.

La metodologia e lo stile di insegnamento possono fare la differenza rispetto alla comprensione linguistica.



cf. e.g. lezione frontale;
modalità espositiva solo
verbale e monodirezionale.

Il ruolo del docente nella CAD



Il ruolo del docente nella CAD

Metodologia a mediazione docente

- lezione frontale;
- modalità espositiva prevalentemente verbale;
- concezione trasmissiva e passiva;
- ...

Metodologie a mediazione sociale

- glottodidattica ludica;
- tutoraggio tra pari;
- *cooperative learning*;
- didattica esperienziale/multisensoriale;
- didattica centrata sui processi cognitivi e sul potenziamento metacognitivo;
- *problem solving*;
- ...



Attivano competenze:

- linguistico-comunicative;
- sociali e relazionali;
- culturali ed interculturali;
- metacognitive e metaemotive.



Spostano al centro del processo di apprendimento gli allievi, considerati risorse e origine dell'apprendimento, attivamente impegnati nella costruzione della loro conoscenza. L'interazione verticale docente-allievo (...) lascia spazio all'interazione orizzontale e multidirezionale studente-studente, recuperandone tutto il valore sociale, espressivo e cognitivo, quasi completamente trascurato negli approcci tradizionali.

Un esempio di metodologie a mediazione sociale: tutoraggio tra pari

Tipi d'interdipendenza e loro definizioni

1. Scopo	I membri di un gruppo lavorano insieme per raggiungere un risultato comune.
2. Ricompensa	I membri di un gruppo lavorano insieme per uno scopo per il quale avranno un riconoscimento (un premio, un voto in più, i complimenti dell'insegnante, un bonus).
3. Risorse	I membri di un gruppo, per raggiungere un risultato comune, dipendono da competenze e abilità differenziate (interdipendenza di abilità) o da materiali diversificati (interdipendenza di materiali).
4. Compito	I membri, pur avendo uno scopo unico da raggiungere, si suddividono parti del compito, da svolgere individualmente ma chiaramente finalizzate allo stesso obiettivo.
5. Ruoli	I membri, durante lo svolgimento di un compito, assumono dei ruoli utili al buon funzionamento del gruppo.
6. Fantasia	I membri, durante lo svolgimento di un compito, si impegnano individualmente nella generazione di idee, soprattutto quando il compito richiede di essere creativi. Le idee sono poi discusse in gruppo.
7. Identità	I membri, durante lo svolgimento di un compito, si considerano parte di uno stesso team, come se facessero parte di una squadra.
8. Contro una forza esterna (di competizione)	I membri, durante lo svolgimento di un compito, si trovano a competere con i membri di altri gruppi.
9. Valutazione	I membri del gruppo, durante lo svolgimento di un compito, ricevono una valutazione ponderata sulla base dei risultati ottenuti da ciascuno.
10. Celebrazione	I membri portano a termine un compito e, raggiunto uno scopo, un risultato, percepiscono che quanto ottenuto non è soltanto il risultato dello sforzo di un singolo, ma anche dell'impegno di tutti gli altri. Da qui scatta il desiderio di celebrare il successo.

(Il Capitello, 2016)

Un esempio di metodologie a mediazione sociale: *problem solving*

Ad un gruppo di 12 studenti composto da migranti ed italiani è stato portato un flipper elettromeccanico non funzionante con l'obiettivo di ripararlo. Alla presenza di un insegnante di italiano L2 (facilitatore linguistico) e di un esperto (un docente di elettromeccanica), gli studenti, divisi in gruppi di tre persone, hanno fatto delle ipotesi sui possibili problemi e sulle possibili strategie di intervento utilizzando conoscenze dichiarative e procedurali apprese nelle discipline ma anche idee personali.

I ragazzi hanno quindi scritto e presentato la loro proposta di intervento operativo (come iniziamo, cosa facciamo, a cosa dobbiamo stare attenti). I docenti, nel rispetto dei principi del Cooperative Learning per cui occorre che vi sia condivisione delle conoscenze all'interno del gruppo e responsabilità individuale (cfr. Rutka, in questo volume), hanno "sorteggiato" uno studente chiedendogli di esporre le idee del gruppo.

La funzione congiunta dei docenti in questa fase è stata quella di:

- facilitare la comunicazione,
- raccogliere le proposte e trascriverle alla lavagna,
- perfezionare l'approccio al compito attraverso domande, rilanci a tutti i gruppi, evidenziazioni di possibili incongruenze, valorizzazioni di "passaggi" corretti,
- riportare le proposte dei singoli alle conoscenze e competenze disciplinari da richiamare o da sviluppare (es. con quali strumenti puoi rilevare se c'è un calo di tensione? Dopo aver individuato un possibile guasto, come ti comporti?).

A questa fase di condivisione è seguita quella operativa in cui il flipper è stato smontato e i gruppi si sono occupati del controllo delle singole parti, della lucidatura, della sostituzione di componenti, della riparazione di guasti anche attraverso delle schede, fornite dai docenti, in cui si indicavano per iscritto i passaggi da svolgere.

Una volta fatti questi passaggi si è rimontato il flipper per vedere se i problemi permanevano, si riducevano o erano risolti. Si è proceduto in questo modo, attraverso *problem solving* successivi, fino a che il flipper è tornato ad essere perfettamente funzionante.

(Caon, 2006)

Progettare e realizzare compiti autentici

Durante ciascuna fase del compito autentico, il team dei docenti dovrà fungere da supervisore e dovrà osservare i comportamenti messi in atto dai ragazzi, utilizzando gli strumenti che reputa più opportuni.

Scopo finale degli insegnanti, infatti, è quello di poter esprimere una valutazione sulle competenze messe in atto dai loro allievi durante le attività proposte.

Compito autentico in situazione	Realizzare una merenda-aperitivo di fine anno per gli allievi della classe e le loro famiglie.
--	--

In seguito, spiegare il perché si è scelta quella cornice di senso e quale attinenza ha con la progettazione didattica, definendo così il contesto di lavoro.

Contesto di lavoro	Nel corso della sua progettazione didattica, la classe, formata da un gruppo eterogeneo di allievi alcuni dei quali provenienti da Paesi esteri, ha sviluppato in maniera interdisciplinare il tema di una alimentazione sana e corretta e del valore inclusivo della condivisione del cibo. Il compito autentico permetterà ai ragazzi di rielaborare in modo creativo quanto appreso.
---------------------------	---

Definito il contesto, ogni docente ipotizza quante ore della propria disciplina dedicare alla realizzazione del compito.

Tempi	ITALIANO 4 ore, SCIENZE 6 ore, ARTE 4 ore, MATEMATICA 6 ore TUTTE LE DISCIPLINE: una mattinata per la predisposizione dell'ambiente e la preparazione dei cibi (4 ore) + tempo per realizzazione merenda-aperitivo (4 ore)
--------------	---

(Il Capitello, 2016)

Infine, si propongono le attività che devono essere inerenti alla cornice di senso, ma devono anche stimolare le capacità individuate nelle dimensioni di competenza.

Attività	<p>Gli alunni saranno suddivisi in gruppi di lavoro e agiranno in autonomia. Il compito dei docenti sarà di stimolo e di eventuale supporto (se richiesto).</p> <p>ITALIANO</p> <p>Preparare un discorso di benvenuto per i genitori, spiegando il senso di quanto proposto. dimensioni: capacità di individuare le linee generali del progetto; capacità di organizzare.</p> <p>SCIENZE</p> <p>Definire a grandi linee lo svolgimento dell'evento. Scegliere i cibi che verranno offerti e definire un ordine di degustazione. Motivare e spiegare il perché dei cibi proposti. dimensioni: capacità di individuare le linee generali del progetto; capacità di organizzare.</p> <p>ARTE E IMMAGINE</p> <p>Preparare un biglietto di invito dove verranno indicati tempi e luoghi. Predisporre i menù. dimensioni: capacità di organizzare; capacità di pianificare.</p> <p>MATEMATICA</p> <p>Definire in dettaglio tempi, spazi, costi (tenendo presente il budget a disposizione) e modalità di realizzazione della merenda. dimensioni: capacità di organizzare; capacità di pianificare.</p> <p>TUTTE LE DISCIPLINE</p> <p>Predisposizione della merenda-aperitivo: ogni gruppo avrà a disposizione uno spazio, con banchi e qualche sedia da sistemare; dovrà predisporre quanto realizzato, preparando i cibi da assaggiare. Realizzazione della merenda: ogni gruppo dovrà accogliere i genitori che via via giungeranno; dovrà spiegare e motivare la scelta dei cibi e invitare all'assaggio. dimensione: capacità di realizzare quanto progettato.</p>
-----------------	---

Unità Stratificata e Differenziata (USD): un modello operativo per le CAD

Proposta operativa per:

- Studenti migranti e italiani in CAD.
- Studenti migranti all'interno di laboratori di Ital2

Interculturale

- Identità, differenza e nuova cittadinanza;
- dimensione mondiale dell'educazione;
- pregiudizio e intolleranza;
- varietà culturale;
- italiano come L2;
- dialogo interreligioso;
- ...

Linguistica

- saper usare la lingua;
- saper parlare della lingua;
- italiano come L1;
- Italiano come L2.

Unità Stratificata e Differenziata (USD): un modello operativo per la CAD



Stratificazione e differenziazione del compito

Progettazione “diversificata” che adatta percorsi e compiti ai profili linguistici e cognitivi degli apprendenti, a partire da un evento/nucleo comunicativo comune.

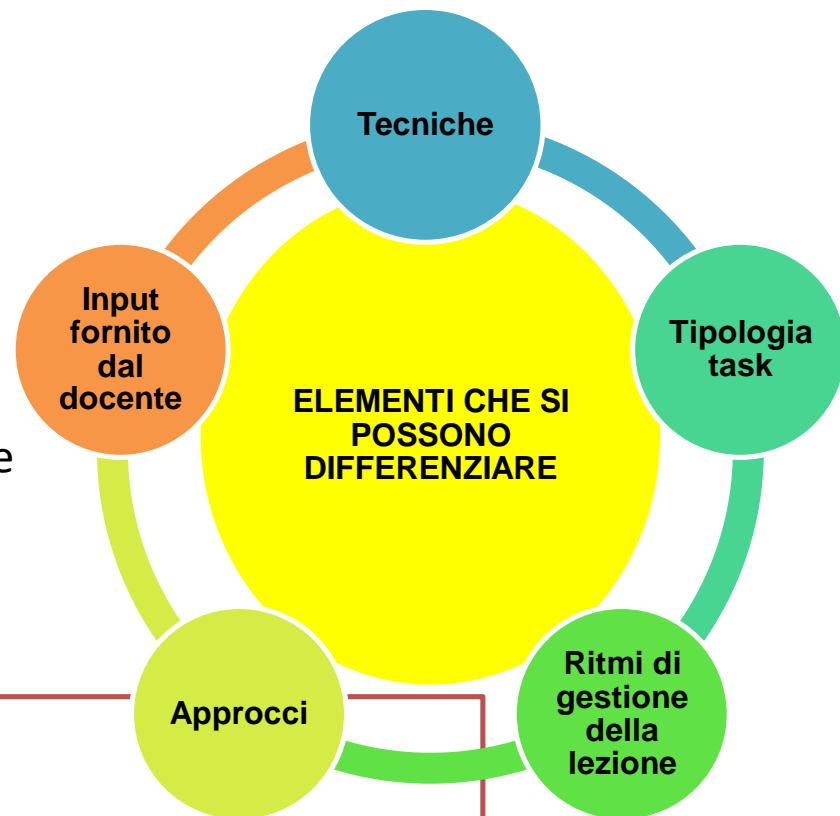
Differenziare senza frammentare!

(D’Annunzio, Della Puppa, 2006)

Unità Stratificata e Differenziata (USD): la differenziazione

In presenza di un input comune, gli studenti:

- devono svolgere compiti diversi (task);
- lavorano solo su alcune abilità;
- possono avere una personalizzazione sulla base della LM, del tipo di intelligenza, dello stile cognitivo, ecc.



Un esempio.

I mezzi di trasporto:

- gli studenti di livello X apprendono il lessico del mondo dei trasporti, eventualmente con l'articolo per assegnare il genere morfologico;
- gli studenti di livello Y fanno un lavoro di categorizzazione di una mappa semantica (mezzi mossi da un motore o dall'uomo).

(D'Annunzio, Della Puppa, 2006)

Unità Stratificata e Differenziata (USD): la differenziazione

Gli elementi differenziabili possono essere:

1. Le metodologie e le tecniche glottodidattiche

es. alternare momenti di lavoro individuale con altri di lavoro cooperativo.

2. Ritmi di gestione della lezione

Dividendo gli studenti in gruppi si può contemporaneamente seguire un percorso diversificato, progettando schede di lavoro differenziate che consentano agli studenti di seguire un ritmo in sintonia con le loro potenzialità su uno specifico *task*.

3. Input fornito dal docente

Nel caso di studenti migranti si può differenziare l'“input per la comprensione” dall'“input per la produzione”: il primo può contenere anche forme non processabili (perché finalizzato alla comprensione), il secondo contiene forme calibrate (perché finalizzato alla produzione).

(Caon, 2017)

Unità Stratificata e Differenziata (USD): la differenziazione

Esempio di esercizio di insiemistica graduato secondo tre ordini di difficoltà

GRUPPO	CONSEGNA	GRADO DI DIFFICOLTÀ
1	Scrivi quanti più animali ti vengono in mente	•
2	Scrivi quanti più animali della fattoria ti vengono in mente	• •
3	Scrivi quanti più animali vivono in acqua ti vengono in mente	• • •

(Torresan, 2015)

Unità Stratificata e Differenziata (USD): la differenziazione

La classe legge il seguente testo (tratto da Favaro et al.1998: 329):

*Tutti gli anni la stessa storia! Quando arriva il momento di decidere per le vacanze, in famiglia scoppia la guerra, non siamo mai d'accordo.
Io, il capofamiglia, sono amante della montagna; ci abiterei tutto l'anno e perciò passerei quei pochi giorni di ferie sulle Dolomiti. Mia moglie invece farebbe volentieri dei viaggi all'estero. Ogni anno visiterebbe un paese diverso; insomma andrebbe di qua e di là in giro per il mondo.
I nostri due figli invece sono d'accordo fra loro, passerebbero tutte le loro vacanze su una spiaggia in riva al mare e non si sposterebbero di là fino all'ultimo minuto dell'ultimo giorno.
Allora parliamo e litighiamo, ma alla fin bisogna pur decidere!*

Viene chiarito che gli studenti possono lavorare individualmente o a coppie: ciascuno studente/ciascuna coppia può scegliere il compito da realizzare, tenendo conto del diverso grado di difficoltà.

STUDENTE/ COPPIA	CONSEGNA	GRADO DI DIFFICOLTÀ
1	Sottolinea tutti i presenti indicativi e i condizionali presenti	•
2	Sottolinea tutti gli aggettivi	••
3	Cancella tutte le parti del testo che sono superflue (ripetizioni, informazioni inutili, ecc.)	•••

(Torresan, 2015)

Unità Stratificata e Differenziata (USD): la differenziazione parziale

Differenziazione del compito tra gli studenti che lavorano ad un unico tema.

3 fasi:

- differenziazione di tutta la classe con attività differenziate in base ai livelli;
- differenziazione del compito in gruppi di studenti raggruppati in base allo stesso livello;
- restituzione in plenaria di ogni gruppo all'intera classe.

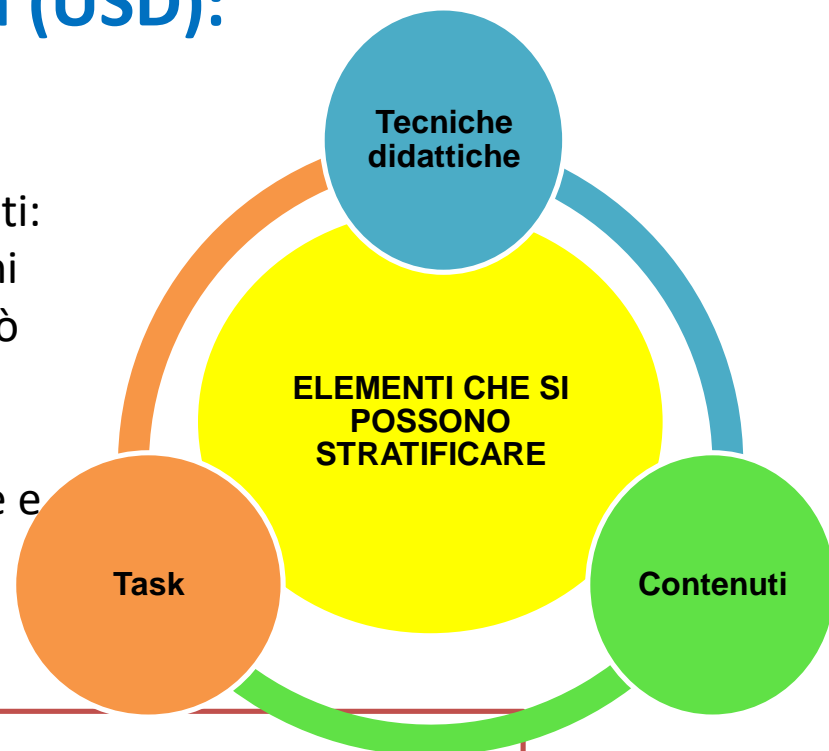


(D'Annunzio, Della Puppa, 2006)

Unità Stratificata e Differenziata (USD): la stratificazione

Proporre attività, compiti o esercizi organizzati a strati:

- dal più semplice al più complesso, in modo che ogni studente possa raggiungere il livello massimo cui può giungere nella sfida rappresentata dalla scheda;
- possono essere utilizzati simultaneamente in classe e simultaneamente in un'unica scheda di attività o compiti da svolgere.



Un esempio.

Uno strumento per verificare la comprensione.

Scheda in ordine progressivo di difficoltà:

- gli studenti di livello X, in base al loro profilo, risponderanno solo alle prime domande (dal globale allo specifico);
- gli studenti di livello Y dovrebbero rispondere a tutte le domande.

Ci possono essere studenti che si situano a metà tra gli uni e gli altri.

(D'Annunzio, Della Puppa, 2006)

Esempio di stratificazione del compito

1a Segna con una X le frasi vere.

- a) La Terra si muove sempre alla stessa velocità.
- b) La sua rotazione completa dura un giorno.
- c) Una delle conseguenze del moto di rotazione della Terra è l'alternarsi delle stagioni.
- d) Il circolo di illuminazione è il confine fra la zona buia e quella illuminata della terra.
- e) I crepuscoli sono l'alba e il tramonto.
- f) Il sole e le stelle si muovono insieme alla terra.
- g) L'effetto Coriolis è la deviazione della traiettoria della terra a causa delle maree e dei venti.

1b Rileggi il testo per cercare le informazioni che ti servono e correggi le frasi sbagliate.

.....

.....

.....

.....

Esempio di stratificazione del compito



23 Abbinare l'immagine e il significato alla parola, riportando i rispettivi numeri.



a. ☐ ☐ Architetta

b. ☐ ☐ Muratore

c. ☐ ☐ Imbianchino

d. ☐ ☐ Idraulico

e. ☐ ☐ Decoratrice

- I. Chi per mestiere imbianca o colora ambienti esterni e interni facendo attenzione all'effetto estetico.
- II. Chi si occupa della costruzione di opere in muratura.
- III. Chi esegue lavori di pittura su pareti interne o esterne di edifici.
- IV. Chi si occupa di progettazione urbanistica, edilizia e architettonica e del restauro dei monumenti.
- V. Chi si occupa dell'installazione e della manutenzione di impianti idraulici o del gas.

Abbinamento
mestiere-immagine
vs. *mestiere-definizione*

(Pari e dispari - B1, p. 114)

L'immigrazione non porta (solo) problemi nuovi ma evidenzia quelli già esistenti (F. Susi)



Un esempio.

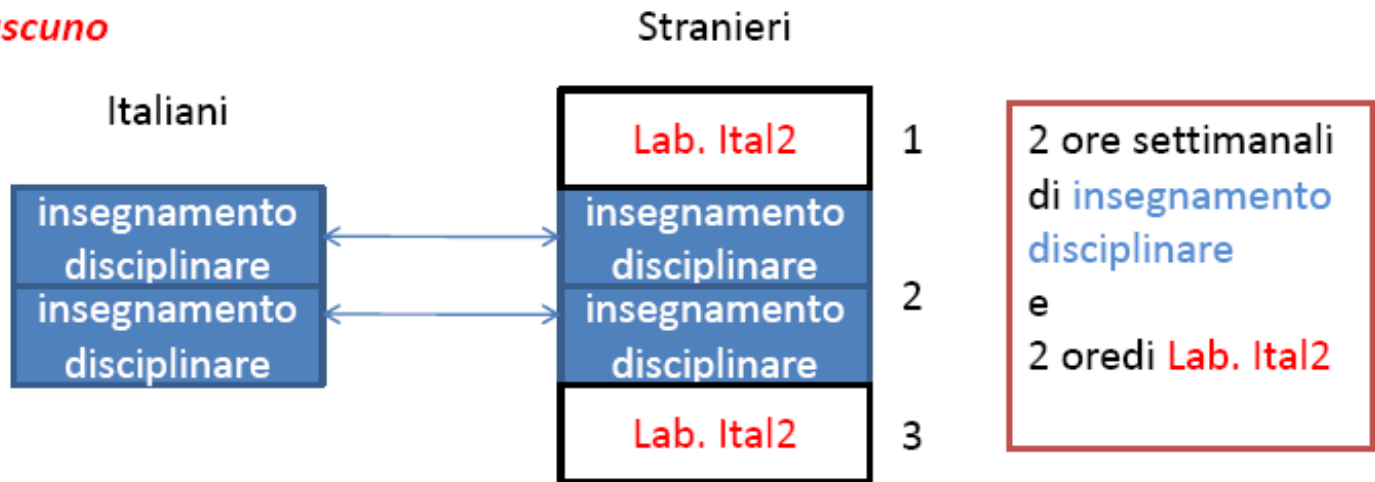
Studenti italiani e stranieri in difficoltà nello studio:
due facce di una stessa medaglia?

Un'attività laboratoriale di L2 totalmente slegata dalle attività curriculari può essere poco motivante e difficilmente efficace per il raggiungimento del successo scolastico.

L'integrazione di curricula e sillabi linguistici con l'USD

Attività a classe intera: una sfida per lo sviluppo,
per tutti e per ciascuno

Parola chiave:
coordinamento

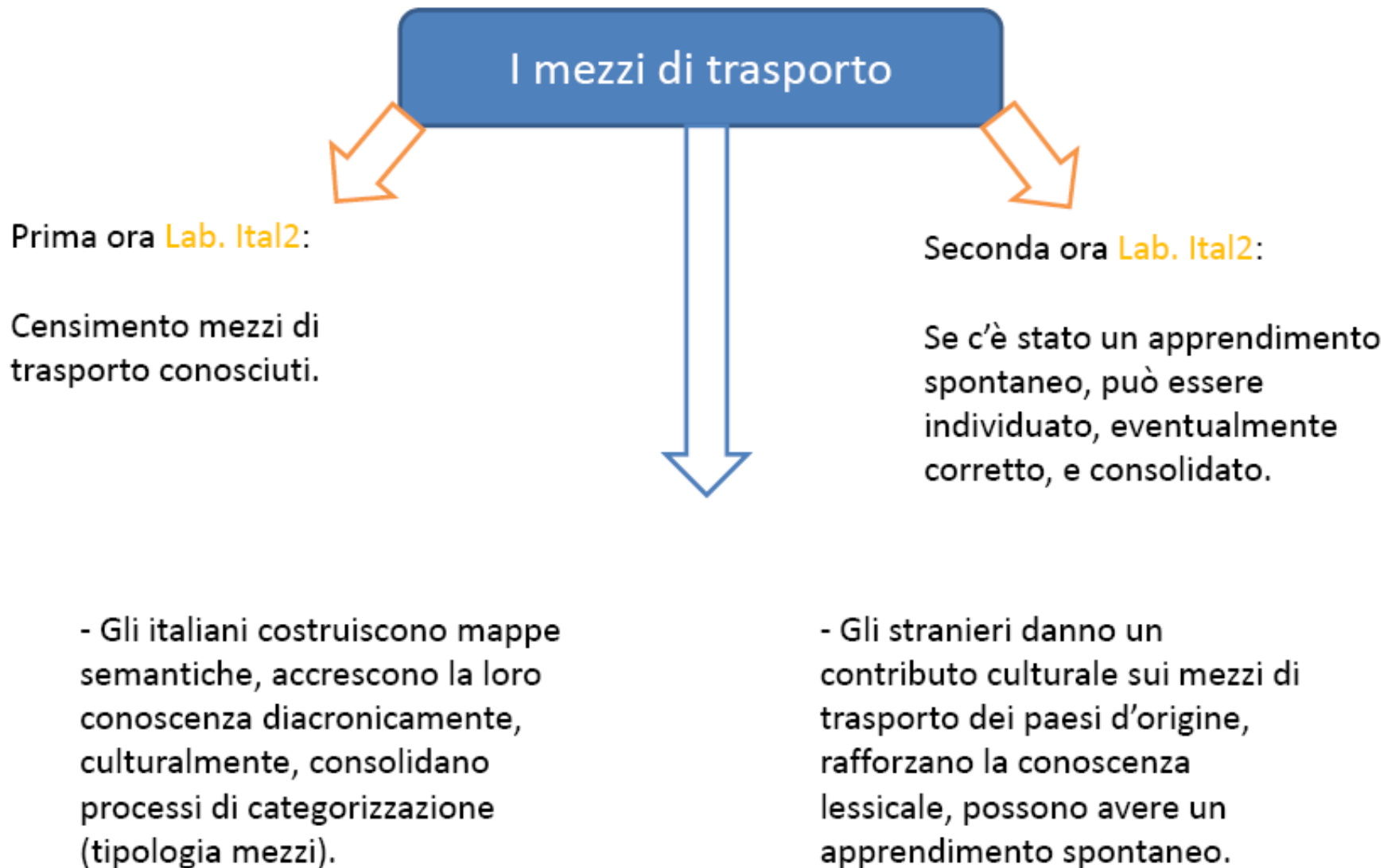


1. Prima ora **Lab. Ital2**: attività che preparano alla lezione comune (1 o 2 giorni dopo).
2. 2 ore **insegnamento disciplinare**: il lavoro si focalizza sull'argomento previsto dal docente disciplinare.
I non italofoni hanno compiti differenziati e schede stratificate.
3. Seconda ora **Lab. Ital2**: attività che riprendono aspetti linguistici delle ore in comune, consolidano la lingua dello studio e preparano alle successive ore comuni.

La progettazione di USD è svolta dal docente di Ital2 che mostra agli altri docenti come si preparano. Tutti i docenti disciplinari diventano *anche* docenti di Ital2.

(Balboni, 2006, in D'Annunzio, 2006)

L'integrazione di curricula e sillabi linguistici con l'USD



Le parole sono fatte, prima che per essere dette, per essere capite: proprio per questo, diceva un filosofo, gli dei ci hanno dato una lingua e due orecchie. Chi non si fa capire viola la libertà di parola dei suoi ascoltatori. È un maleducato, se parla in privato e da privato. È qualcosa di peggio se è un giornalista, un insegnante, un dipendente pubblico, un eletto dal popolo. Chi è al servizio di un pubblico ha il dovere costituzionale di farsi capire.

(Tullio De Mauro, in www.dueparole.it)

Bibliografia di riferimento e per approfondimenti

- Balboni P. E., Caon F. (2015). *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Cantù, S., Cuciniello, A. (2012), *Plurilinguismo sfida e risorsa educativa*, Fondazione ISMU, Milano.
- Caon, F. (2005). *Insegnare italiano L2 nella classe plurilingue: la glottodidattica si rinnova*, in B., Iori, *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Franco Angeli, Milano.
- Caon, F. (2006). *Una glottodidattica per classi ad abilità differenziate: teorie di riferimento e proposte operative*, in F. Caon (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- Caon, F. (2017), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci, Roma.
- Colussi, E., Cuciniello, A., D'Annunzio, B. (2014). *Guida alla classe plurilingue. Insegnare Italiano L2 ad adulti arabofoni e sinofoni*, Fondazione ISMU, Milano.
- Consiglio d'Europa (2011). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, trad. it. A cura di E. Lugarini.
- D'Annunzio, B., Della Puppa, F. (2006). *L'unità Stratificata e Differenziata: un modello operativo per le CAD*, in F. Caon (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- Della Puppa, F. (2006). *Culture e stili di apprendimento: il rapporto col sapere visto dalla parte degli allievi stranieri*, in F. Caon (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- Giacalone Ramat, A. (1994). *Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde*, in A., Giacalone Ramat, M., Vedovelli (a cura di), *Italiano: lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI Congresso internazionale della Società di linguistica italiana*, Bulzoni, Roma.

- Iori, B. (2005). *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Franco Angeli, Milano.
- Jafrancesco, E. (2002) *L'abilità di lettura: leggibilità di un testo e proposte di facilitazione*, Didattica & Classe Plurilingue, numero 1, aprile-maggio 2002
- Luise, M.C. (2006). *Strumenti di individualizzazione per la classe plurilingue: una applicazione della matrice di Cummins*, in F. Caon (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- MIUR (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Pallotti, G. (2000), *Favorire la comprensione dei testi scritti*, LEND, 3, 2000, pp. 28-35.
- Reggio, P., Santerini, M. (a cura di) (2013). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Rigo, R. (2012), *Linee per la costruzione di una unità di apprendimento*, IC Rovigo 1.
- Rutka, S. (2006). *Metodologia cooperativa per classe CAD*, in F. Caon (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- Torresan, P. (2015), *Una classe a più velocità: orientamenti, strategie, possibilità per chi opera in una multiclasse*, Bollettino Itals, Anno 13, numero 57, Febbraio 2015.

Manuali di Italiano L2

- Aloisi, E., Flamenghi, N., Scaramelli, E. (2007). *Andiamo! Corso di Italiano multilivello per immigrati adulti, pre-A1 – A1 – verso A2*, Loescher, Torino.
- Borri, A, et. al. (2017). *Pari e dispari. Italiano L2 per adulti in classi ad abilità differenziate*, Loescher, Torino.
- Bolzoni, A. et. al. (2015). *Italiano di base. Corso per studenti migranti*, Alma, Firenze.