

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

CAROLINA MARCON

BACHELOR OF ARTS IN PRIMARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2010/2011

**DOCENTE PER ALLIEVI ALLOGLOTTI,  
DOCENTE DI LINGUA E INTEGRAZIONE O  
DOCENTE DI LINGUA SECONDA?**

**QUALI SONO I BISOGNI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA?**

RELATORE

FABIO LEONI



Grazie al Professor Fabio Leoni e alla docente Olivia Pigni Pertot per avermi sostenuta e aiutata nello sviluppo di questo lavoro.

Grazie al direttore, alla docente di lingua seconda e alla docente di sostegno per la loro disponibilità a svolgere le interviste.

Grazie infine, ai miei compagni che durante i momenti di incontro mi hanno fornito numerosi spunti sui quali riflettere.

## Sommario

1. Introduzione .....	1
1.1 Motivazioni personali.....	1
1.2 Definizione dell'ambito di ricerca.....	1
1.3 Fasi del lavoro .....	2
2. Quadro teorico.....	3
2.1 Identità culturale.....	3
2.2 Accoglienza .....	4
2.3 Lingua seconda, L2 .....	5
3. Metodologia adottata.....	7
4. Campionamento teorico .....	10
5. Codifica dei dati .....	12
5.1 Formazione.....	12
5.2 Attività didattiche .....	14
5.3 Accoglienza e conoscenza.....	16
5.4 Famiglia.....	18
5.5 Statuto.....	19
5.5.1 Anno di entrata in vigore .....	20
5.5.2 Formazione .....	20
5.5.2 Rapporto d'impiego e retribuzione.....	21
5.5.3 Dotazione oraria.....	21
5.5.4 Compiti del docente di lingua due .....	22
5.5.5 Diritto al corso di lingua .....	22
6. Conclusioni .....	24
6.1 Possibili sviluppi a livello di statuto.....	24
6.2 Possibili sviluppi per il /la docente di L2 .....	25
7. Bibliografia .....	28
7.1 Volumi.....	28
7.2 Volumi tradotti .....	28
7.3 Articoli di rivista cartacea .....	28
7.4 Documenti on-line.....	28
7.5 Sitografia .....	29

# 1. Introduzione

## 1.1 Motivazioni personali

Ho scelto di svolgere questo lavoro di diploma perché sono stata subito attratta dai termini interculturalità e integrazione. Queste parole mi hanno sempre suscitato molto interesse, ma anche numerose incognite.

Pensando al mio futuro come docente di scuola dell'infanzia, ho ritenuto importante fare chiarezza e capire meglio i significati di questi concetti. Il processo che ho messo in atto per svolgere questa ricerca mi ha permesso quindi, in primis, di comprendere meglio questi termini.

## 1.2 Definizione dell'ambito di ricerca

La prospettiva interculturale nasce negli anni '80 all'interno della pedagogia compensativa. Micheline Ray (1984) ne dà una prima definizione che mi è stata molto utile a comprendere questo termine, afferma infatti:

l'uso della parola 'interculturale' implica necessariamente, se al prefisso 'inter' viene attribuito il suo pieno significato, interazione, scambio, eliminazione delle barriere, reciprocità e solidarietà obiettiva.

Se al termine 'cultura' viene conferita tutta la sua valenza, esso implica anche riconoscimento dei valori, dei modi di vita e delle rappresentazioni simboliche cui gli esseri umani [...] si riferiscono nelle relazioni con gli altri e nella concezione del mondo [...] (Rey, 1984, citato da Poletti, 1999, p. 1025).

Biagioli (2005) specifica che, con questo termine, ha acquisito importanza anche il concetto di identità culturale e di conseguenza il fenomeno dell'integrazione. "Nell'interculturalità è ineliminabile la questione dell'integrazione, nel senso che il soggetto immigrato va aiutato ad inserirsi nella nuova cultura" (Biagioli, 2005, p. 21).

Per fare in modo che l'integrazione avvenga nel miglior modo possibile non bisogna negare alla persona migrante la sua lingua e la sua cultura. È importante, al contrario, che tra l'autoctono e il migrante s'instauri un dialogo, uno scambio che consenta la conoscenza reciproca (Biagioli, 2005).

In questo modo diventa fondamentale un'altra prospettiva, quella dell'educazione all'alterità (Poletti, 1999), dove l'obiettivo principale è educare al confronto con le differenze.

### 1.3 Fasi del lavoro

Dopo questo chiarimento personale sono entrata nel vivo del mio lavoro di ricerca che si situa all'interno di un progetto formativo e sperimentale che ha lo scopo di generare nuove forme di accoglienza per gli allievi e le famiglie migranti.

Il primo passo effettuato è stato quello di adottare una metodologia, ovvero la Grounded Theory.

Lo strumento principale di questo approccio è l'intervista, per cui una volta individuato il campo d'indagine (una realtà scolastica del Canton Ticino), sono passata ad intervistare i soggetti seguendo un ben preciso processo di intervista e simultaneamente di analisi.

Questo sistema e in parte il mio interesse personale mi hanno portata a concentrarmi fin da subito sulla figura del docente per alloglotti o, come viene chiamato oggi, docente di lingua seconda (L2).

“All'inizio degli anni novanta, [...] è stata approvata e generalizzata, a livello di SE e SM, la figura dell'insegnante per alloglotti [...], a cui si è conferita una gamma di compiti e mansioni volti a un migliore inserimento scolastico dei soggetti beneficianti di tale aiuto” (Poletti, 1999, p. 1047).

Dall'analisi delle interviste sono poi emersi dei dati molto interessanti e, come appare anche dai risultati di un'inchiesta condotta nel 1992-1993, dei sentimenti d'insoddisfazione da parte dei docenti stessi (Mossi, 1992-93, citato da Poletti, 1999, p. 1048).

La domanda che mi quindi è sorta spontanea è la seguente:

*“Come si potrebbe potenziare il ruolo del docente di lingua seconda in modo da migliorare prima di tutto l'accoglienza e in seguito l'integrazione dell'allievo migrante?”*

Per trovare una risposta a questa domanda è stato fondamentale affiancare alla codifica dei dati emersi dalle interviste, l'apporto della teoria già esistente. Ho però consultato la teoria solo in un secondo momento, come prevede la metodologia.

Reperire i testi teorici non è sempre stato facile; il prof. Leoni, mio relatore, mi ha suggerito degli autori importanti. Informazioni altrettanto rilevanti sono scaturite anche dai momenti comuni con gli altri membri che hanno partecipato a questo lavoro di diploma. Discutendo in gruppo infatti, sono emersi diversi spunti che potevano essere utili anche ad altre persone.

Tutte queste fasi mi hanno permesso, alla fine, di arrivare a delle conclusioni che spero possano contribuire a identificare il ruolo del docente di lingua seconda e che possano rivelarsi utili per la realtà ticinese.

## 2. Quadro teorico

Questo quadro teorico iniziale mi permette di specificare i concetti teorici di base che sono emersi dalla codifica delle interviste.

### 2.1 Identità culturale

L'identità culturale del bambino inizia a costruirsi sin dalla nascita e continua attraverso le relazioni che egli instaura con la propria famiglia e con l'ambiente in cui vive, attraverso i valori che questi gli trasmettono. Questo processo prende il nome di "inculturazione" e può essere visto come un processo di apprendimento, ma anche come un fenomeno che interiorizza elementi in modo inconscio perché derivano dal contesto sociale in cui si cresce (Biagioli, 2005).

Rosenbaum (2009) specifica che l'educazione può essere intesa come un costrutto culturale; il termine "transculturazione" significa quindi passare da un tipo di costrutto culturale ad un altro. Sottolinea inoltre che appropriarsi o interiorizzare nuovi modelli culturali necessita di tempi molto lunghi e per l'individuo può essere pericoloso abbandonare i suoi costrutti per degli altri.

A questo proposito quando un immigrato giunge nel paese di accoglienza deve affrontare il problema della modifica della sua identità culturale, deve cioè capire i tratti principali della cultura in cui è arrivato, ma deve anche conservare la sua cultura d'origine. Finché non sarà in grado di risolvere questo conflitto, non potrà partecipare, convivere o accettare altre situazioni che gli permetterebbero di integrarsi (Biagioli, 2005).

Anche la relazione con l'altrui può essere accompagnata da malfunzionamenti che risultano molto significativi per la problematica interculturale poiché questa si inserisce proprio nei momenti di crisi, precisa Biagioli (2005).

Peloso (2005) definisce il bambino né carne, né pesce, un essere con un'identità sospesa alla ricerca di un contenitore forte e rassicurante.

Emerge così l'importanza per l'individuo e persino per il bambino di avere un'identità che sia in grado di reagire a questi "problemi" e di trovare un equilibrio.

Un'altra differenziazione molto importante nella problematica interculturale si può ritrovare nelle parole di H. Rodriguez Tomé (1972) che concepisce:

l'immagine sociale come componente base del sentimento d'identità personale e della conoscenza di sé: l'immagine propria, rappresentazione di sé così come il soggetto stesso si percepisce e l'immagine sociale, rappresentazione di sé fatta dall'altro così come è percepita o supposta dal soggetto stesso (H.Rodriguez Tomé, 1972, citato da Biagioli, 2005, p. 66)

L'interdipendenza dell'io e dell'altro è costitutiva del fenomeno identità (Biagioli, 2005).

Nei riguardi della persona migrante, specifica Biagioli (2005), nascono spesso dei pregiudizi che sono una sorta di difesa verso le convinzioni, idee degli autoctoni. L'unico modo per evitare l'insorgere di questi pensieri è smettere di mantenere una distanza e iniziare a conoscere l'altro, a conoscere il migrante. È quindi fondamentale la capacità di cambiare il proprio punto di vista ed essere disponibili al confronto e all'ascolto per scoprire altri mondi, altre culture. In questo modo non ci sarebbero più pregiudizi, ma conoscenze reali e quindi corrette che porterebbero al rispetto dell'altro (Biagioli, 2005).

## 2.2 Accoglienza

Prima di tutto Biagioli (2005) distingue l'accoglienza, cioè la condizione quotidiana e permanente dello star bene a scuola, dalla prima accoglienza, che riguarda invece l'inserimento iniziale e positivo degli alunni nel nuovo sistema scolastico.

Il discorso identitario assume molta importanza anche in questi momenti. Può succedere infatti che i compagni di un bambino migrante appena inserito siano prevenuti nei suoi confronti. In questo caso è compito dell'insegnante valorizzare il bambino e mostrarlo ai compagni come portatore di nuove e diverse conoscenze e di valori. Non deve quindi essere visto come un problema, ma come una risorsa da conoscere e apprezzare. Al contempo il bambino migrante avrà l'opportunità di conoscere i tratti dominanti della cultura dei suoi compagni (Biagioli, 2005).

Le storie dei bambini che entrano alla scuola dell'infanzia, ma anche elementare o media, sono una diversa dall'altra ed è quindi molto importante che il docente e i compagni possano conoscerle (Favaro, 2002).

Favaro (2002) inoltre sintetizza in una tabella le variabili in gioco degli alunni neo arrivati nel quadro dell'accoglienza; anche queste infatti sono informazioni da tenere in considerazione. Età, scolarità precedente, situazione linguistica, progetto migratorio, inserimento della famiglia e caratteristiche individuali sono "le componenti che incidono nelle scelte educative e che influiranno sui percorsi di apprendimento della nuova lingua" (p. 33).

Tutte queste informazioni si possono acquisire attraverso l'interazione diretta con il bambino e la sua osservazione, ma soprattutto sostenendo dei colloqui con i suoi genitori (Peloso, 2005). È importante quindi coinvolgere le famiglie straniere per avvicinarle alla scuola dei loro bambini. Peloso (2005) afferma che "l'alleanza con i genitori è indispensabile perché i bambini possano vivere pienamente come soggetti multiculturali, possano aprirsi alla comunicazione, agli apprendimenti ed avere comportamenti adeguati" (p. 9).



È utile raccogliere questi dati con sistematicità in una scheda di accoglienza che poi sarà inserita nel dossier del bambino (Peloso, 2005).

### **2.3 Lingua seconda, L2**

Prima di tutto è bene precisare che cosa s'intende con Lingua seconda (di seguito denominata L2): "una lingua impiegata a scuola per lo studio di tutte le materie, nei momenti di gioco e nella comunicazione tra pari come nei momenti comunicativi extrafamiliari"(Calvetti, 1999, p. 7).

Le biografie linguistiche sono delle "carte d'identità" molto utili per raccogliere delle informazioni sulle competenze linguistiche dei bambini. Favaro (2002) afferma che "le competenze linguistiche già acquisite - qualunque sia la lingua d'origine - rappresentano saperi, una chance da valorizzare e non certamente ostacoli che si frappongono all'apprendimento del nuovo codice" (p. 29).

Le ricerche effettuate da J. Cummins hanno dimostrato che l'età in cui l'alunno migrante entra in contatto con la L2 è fondamentale per lo sviluppo cognitivo e il rendimento scolastico. Ad ogni età poi, corrispondono determinate sensazioni e bisogni da parte del bambino che apprende (Cummins, 1989, citato da Biagioli, 2005).

Biagioli (2005) afferma quindi come la lingua madre "rappresenterebbe un presupposto basilare per il raggiungimento di un livello minimo di competenza in Lingua seconda [...]" (p. 115).

Per questi motivi è importante che la lingua di comunicazione del bambino migrante venga presa in considerazione e valorizzata anche a scuola, altrimenti potrebbe sentirsi escluso, soprattutto nei primi momenti di inserimento. Inoltre la "lingua di comunicazione, favorisce l'apprendimento, la costruzione dell'identità, la formazione del pensiero, un migliore adattamento sociale" (Biagioli, 2005, p. 109). Emerge quindi anche l'importanza del legame tra la costruzione dell'identità e la lingua d'origine. "Le parole del codice materno, della lingua degli affetti strutturano il sé del bambino e costituiscono una sorta di "pelle" degli individui. Non quindi un vestito da togliere e abbandonare in un canto per indossarne uno più adatto, ma un involucro protettivo ed essenziale che ci definisce e ci plasma." (Favaro, 2002, p. 264).

Lo sviluppo della L2, specifica Favaro (2002), procede secondo un ordine prevedibile. Egli chiama "interlingua" (termine introdotto per la prima volta da Selinker nel 1972), i sistemi linguistici in evoluzione che stanno tra la L1 e la L2.

Vedovelli (2000) individua tre fasi dell'interlingua: la fase prebasica, basica e postbasica (Vedovelli, 2000, citato da Favaro, 2002).

Nella fase prebasica il bambino tende ad usare parole chiave e comunica in modo pragmatico. Nella seconda fase invece inizia a sviluppare la morfologia e la sintassi, mentre nell'ultima fase il bambino si avvicina sempre di più alla lingua parlata dagli autoctoni (Favaro, 2002).

Tuttavia ci sono “dei fattori che entrano in gioco nell'apprendimento della L2:

- le diverse situazioni del bilinguismo e i loro effetti sullo sviluppo cognitivo;
- le variabili che intervengono nel percorso di apprendimento della L2;
- le componenti sociali e culturali;
- le componenti individuali, affettive, psicologiche;
- il progetto individuale o collettivo di integrazione entro il quale si compie il cammino verso le L2;
- i diversi compiti che un apprendente [...] deve sostenere al fine di padroneggiare la lingua per comunicare e per studiare” (Biagioli, 2005, p. 116).

Acquisire la nuova lingua è quindi un processo che richiede diversi anni e che continua tutta la vita.

### 3. Metodologia adottata

La Grounded Theory (in seguito GT) è il metodo di ricerca che ho utilizzato per svolgere il mio lavoro di diploma. Voglio però specificare sin d'ora che non ho applicato alla lettera la procedura illustrata nel testo di riferimento. Per diversi motivi, in primis per mancanza di tempo, mi sono limitata a prenderne spunto.

L'approccio della GT è stato sviluppato negli anni '60 dal lavoro degli studiosi Glaser e Strauss (1967). Nel primo volume che hanno pubblicato, hanno definito la GT come “un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare una teoria fondata sui dati” (Glaser, Strauss, 1967, citato da Tarozzi, 2008, p. 10). “Fondata sui dati” è proprio il concetto che sottostà alla traduzione del termine inglese Grounded.

Con il passare degli anni i due autori hanno però iniziato a lavorare separatamente; di conseguenza si sono sviluppati diversi modi di intendere la Grounded Theory. Oggi, ovvero quarant'anni dopo, esistono diverse forme di applicazione del metodo (Gatti, Graffigna 2009).

Malgrado ciò, la GT ha dei principi fondamentali che devono essere mantenuti se si vuole garantire “un utilizzo appropriato e coerente” (Tarozzi, p. 13). Per questo motivo mi è stato consigliato di seguire il testo base di Tarozzi (2008). Questo libro offre, ad una principiante come me, una visione generale di che cos'è la Grounded Theory ed in seguito una spiegazione chiara e precisa dei famosi principi fondamentali per capire “come fare GT”.

Prima di parlare di questi principi è importante specificare quando effettivamente si può applicare il metodo della GT ad una ricerca. Siccome la Grounded Theory è un metodo di ricerca qualitativa, la si può utilizzare se si vuole comprendere una realtà educativa e approfondirne le sue specificità (Coggi, Ricchiardi 2005). In particolare, la GT è un metodo adatto se si vogliono studiare dei precisi fenomeni sociali a partire dalla prospettiva dei partecipanti.

Nel caso del mio lavoro di diploma, alcuni elementi importanti per iniziare ad entrare nella GT mi sono stati forniti dal professor F. Leoni, mio relatore. Infatti il lavoro che sto svolgendo si situa all'interno di un progetto più esteso comprendente una sperimentazione condotta da un gruppo di insegnanti e un corso di formazione continua, dove l'area di indagine e la domanda generativa sono già state definite.

Tarozzi (2008) sottolinea l'importanza per il ricercatore di potersi ritagliare uno spazio esclusivo all'interno del tema di ricerca, nonostante questo gli sia stato assegnato da un supervisore, come nel mio caso. In questo modo la sua motivazione non subisce una perdita, ma anzi può essere sollecitata da un interesse personale.

L'area indagata da questo progetto corrisponde alla dimensione interculturale della scuola, in particolare alle pratiche d'integrazione che vengono messe in atto dalle scuole dell'infanzia del Canton Ticino.

La domanda generativa di ricerca iniziale era la seguente: "In che modo l'educazione all'alterità favorisce attraverso buone pratiche un buon avvicinamento sul piano cognitivo, affettivo e relazionale alla scuola dell'obbligo i bambini migranti e le loro famiglie? A quali condizioni l'educazione all'alterità facilita attraverso buone pratiche l'acquisizione di atteggiamenti positivi verso la differenza culturale?".

In questi primi passi, la GT si differenzia da altri tipi di ricerche perché non prende vita né da un'analisi della letteratura antecedente alla ricerca, né dalla formulazione di ipotesi da validare o falsificare, né tantomeno da obiettivi specifici e focalizzati (Tarozzi, 2008).

Nel progetto "InteSI" l'area d'indagine è molto aperta e lo è anche la domanda. Quest'ultima è infatti definita come generativa (Tarozzi, 2008), ciò significa che andrà focalizzandosi con l'avanzare del lavoro.

Questa prima parte del "fare Grounded Theory" mi è stata quindi, in un certo senso, già fornita dal progetto "InteSI".

Il passaggio successivo, che corrisponde al primo compito concreto che ho avuto in questo lavoro, è stato quello di scegliere lo strumento di ricerca. Tarozzi (2008) specifica che lo strumento principale della GT, anche se non l'unico, è l'intervista, ovvero "una conversazione finalizzata a uno scopo che consente un'esplorazione in profondità di un certo tema [...]" (Tarozzi, 2008, p. 78).

La forma più adatta di intervista è quella in profondità perché "[...] lascia aperto un certo spazio per le divagazioni dell'intervistato, ma è anche sufficientemente focalizzata sul tema che l'intervistatore vuole esplorare [...]" (Tarozzi, 2008, p. 78).

Per svolgere le interviste ci sono due aspetti fondamentali da considerare: la pianificazione e l'ascolto (Tarozzi, 2008). Le domande che si vogliono porre devono essere studiate con attenzione; oltre a questo è altrettanto importante rimanere aperti e rimanere soprattutto nella relazione che si è instaurata con l'intervistato. In questo modo si dimostra alla persona con cui si parla di essere capaci di ascoltare e la si mette a proprio agio.

La registrazione dell'intervista è sicuramente un ulteriore aspetto che aiuta l'intervistatore a dedicarsi completamente alla conversazione. Non vi è infatti la necessità di prendere appunti o la paura di perdere dei dati importanti. Inoltre avere un file audio consente di raccogliere e codificare le informazioni emerse.

Presa questa decisione ho potuto prendere il primo contatto con il soggetto e accedere al campo.

Terminata l'intervista, è necessario passare subito alla fase della codifica dei dati. Un tratto distintivo della GT è la simultaneità: non bisogna aspettare di aver svolto tutte le interviste prima di trascrivere e analizzare i dati. È fondamentale, nella GT, che tali processi avvengano parallelamente (Tarozzi, 2008, p. 47).

La prima operazione è quindi la trascrizione dell'intervista, mentre la seconda il protocollo dell'intervista, ovvero la codifica parola per parola (Tarozzi, 2008). Queste operazioni permettono di far emergere tutte le possibili direzioni d'interpretazione.

Seguendo le informazioni che scaturiscono da quest'analisi si può procedere ad individuare nuove persone da intervistare. Questa modalità è chiamata campionamento teorico; Tarozzi (2008) la definisce "una modalità di selezione dei casi e dei contesti strettamente connessa e funzionale al processo di codifica e analisi" (p. 103). Si può verificare più volte all'interno della GT e permette di approfondire le informazioni raccolte, focalizzando così il tema e generando nuova teoria.

Inizia in questo modo a delinearsi il percorso caratteristico della GT ovvero la sua forma a spirale dove alcuni passaggi si possono ripetere. Sarà necessario, appunto, svolgere nuove interviste e simultaneamente codificare, in modo questa volta più focalizzato, i dati raccolti per iniziare a far emergere le categorie che proprio gli stessi dati indicano.

A questo punto è necessario iniziare a mettere in atto la codifica teorica che permette di precisare le relazioni tra le categorie e, grazie a dei processi intuitivi, di generare la teoria. All'interno di questa fase ci sono dei passaggi importanti, primi fra tutti, l'individuazione della core category, cioè della categoria principale, e l'integrazione della teoria già esistente (Tarozzi, 2008).

## 4. Campionamento teorico

Prima di scegliere il soggetto da intervistare, è stato necessario trovare il contesto in cui si potevano manifestare i fenomeni che volevo indagare. “Questo passaggio è l’unico del campionamento teorico che si può programmare in anticipo [...]” (Tarozzi, 2008, p. 103).

Nel caso del mio lavoro di diploma, il contesto mi è stato suggerito dal prof. F. Leoni ed è rappresentato da un istituto scolastico ticinese, partecipante alla sperimentazione citata e i cui docenti stanno svolgendo un corso di formazione continua.

L’istituto ha una percentuale abbastanza elevata di abitanti migranti, all’incirca il 38-40%<sup>1</sup> della popolazione totale. Queste persone provengono in prevalenza da: Crozia, Serbia, Kosovo, Portogallo e Turchia<sup>2</sup>.

Una volta definito il contesto, ho deciso di iniziare a prendere contatto con il direttore di quest’istituto. Svolgere la prima intervista con questa figura, mi ha permesso di raccogliere delle informazioni generali sulla realtà scolastica.

Il mio interesse è poi andato a focalizzarsi su determinati elementi che sono emersi dall’analisi di questa prima intervista. Il campionamento teorico è infatti “strettamente connesso al processo di analisi” (Tarozzi, 2008, p. 49).

In base alle indicazioni emerse dalla codifica e dall’analisi della precedente intervista, ho quindi individuato il secondo soggetto da intervistare. Questo soggetto è rappresentato dalla docente di lingua e integrazione, conosciuta anche come docente per allievi allogliotti. Il direttore ha però specificato che questa figura, grazie anche al contributo di Francine Rosenbaum, si è deciso di chiamarla “docente di lingua seconda (L2)”, per cui d’ora in poi la nominerò in questo modo.

L’intervista con la docente di L2 mi ha permesso di raccogliere nuove informazioni che hanno approfondito e messo a fuoco sempre di più gli elementi già emersi nell’intervista con il direttore; l’analisi di quest’intervista mi ha poi aiutato a scegliere il nuovo soggetto da intervistare, la docente di sostegno.

L’intervista con quest’ultima docente poi, mi ha permesso di raccogliere nuovi elementi, ma anche di comparare quelli già raccolti.

A questo punto ho considerato terminata la mia raccolta dati perché alcune informazioni iniziavano ad essere ridondanti. Tarozzi (2008) definisce questa situazione come la saturazione dei dati, cioè

---

<sup>1</sup> Informazioni tratte dal sito del comune in questione, che per motivi di privacy non citerò.

<sup>2</sup> Informazioni date dal direttore dell’istituto scolastico.

Docente per allievi alloglotti, docente di lingua e integrazione o docente di lingua seconda?

“[...] quando non si presentano più dati ulteriori che sviluppano altre proprietà della categoria o suscitano nuove intuizioni teoriche” (p. 106).

## 5. Codifica dei dati

Dalla prima intervista con il direttore dell'istituto scolastico, la mia attenzione si è subito focalizzata sul ruolo della docente di L2. Le successive interviste, alla docente di L2 e alla docente di sostegno, mi hanno permesso di far emergere alcuni elementi che andrò ad approfondire di seguito per trovare una risposta alla mia domanda di ricerca.

### 5.1 Formazione

Il primo tema che è emerso è la formazione, non solo per i docenti di L2, ma anche per i docenti titolari. Il direttore sottolinea che “in tutti questi anni le docenti non hanno avuto una formazione apposita nei confronti di come affrontare la multiculturalità”.

Approfondendo questo discorso con la docente di L2 scopro che ha avuto una formazione di docente di scuola elementare presso la scuola Magistrale. In seguito, essendo subito stata assunta come docente di L2, ha frequentato dei corsi di aggiornamento proposti dall'Alta Scuola Pedagogica (ASP). Questi corsi però, si sono rivelati “deludenti” perché non l'hanno aiutata nel suo bisogno principale di quel momento, ovvero acquisire delle idee concrete per preparare le attività. Crede quindi che “una formazione potrebbe sicuramente aiutare”, in questo modo il docente che esce dalla scuola non si sente disorientato, come in un primo momento si è sentita lei.

Emerge da queste parole una sorta di impreparazione generale, soprattutto se pensiamo che ciò è avvenuto all'incirca attorno agli anni '90; “[...] l'insegnamento della lingua italiana, forse ritenuto il compito più scontato e facile, si è dimostrato tutt'altro che agevole” (Dall'accoglienza all'integrazione, 2001, p. 8).

L'intervista con la docente di sostegno mi ha permesso poi di fare un paragone tra le diverse formazioni. Cinque anni di psicologia a Friburgo, un anno di stage e un anno di abilitazione presso l'ASP è il periodo formativo intrapreso da questa docente.

Questi elementi venuti alla luce nelle interviste con i soggetti, richiamano dei concetti teorici specifici: Favaro (2002) precisa infatti che la maggior parte di chi insegna L2 “non ha ancora una formazione e una competenza professionale adeguate a svolgere questo compito” (p. 62).

Peloso (2005) sottolinea inoltre l'importanza anche per le docenti titolari, e non solo per chi insegna la L2, di poter frequentare dei corsi di formazione e di poter disporre di consulenze.

Per insegnare l'italiano come L2 è quindi importante avere a disposizione delle conoscenze e delle metodologie specifiche. Gli elementi espressi nel paragrafo del quadro teorico che si riferisce alla nuova lingua, possono essere delle conoscenze basilari per l'insegnamento dell'italiano come L2.



Docente per allievi alloglotti, docente di lingua e integrazione o docente di lingua seconda?

Oggi giorno vengono proposti numerosi corsi dalle università e dalle scuole professionali, i quali potrebbero essere presi in considerazione per una formazione specifica.

Ad esempio l'università di Torino offre un corso di perfezionamento "Didattica dell'italiano L2", mentre l'università di Milano un master di primo livello in "Promozione e insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri".

La SUPSI dispone inoltre del Centro Documentazione e Ricerca sulle Migrazioni (CDRM) che offre consulenza e materiali sull'integrazione e l'interculturalità.

A livello ticinese il Dipartimento Formazione e Apprendimento organizza dei corsi di formazione continua chiamati Certificate of Advanced Studies (CAS). I docenti intervistati ne stanno seguendo proprio uno condotto dal prof. F. Leoni e da F. Rosenbaum.

Il CAS ha tra i vari obiettivi la sperimentazione, la valorizzazione e la condivisione di buone pratiche interculturali e integrative. Citerò nel paragrafo successivo un esempio che dimostra come il corso di formazione è stato utile per integrare una nuova pratica nell'agire della docente.

Nonostante la mancanza di una formazione specifica, "le buone pratiche educative", come le definisce il direttore; "l'esperienza e la creazione del materiale strada facendo" secondo la docente di sostegno, hanno permesso alla docente di L2 di acquisire un "bagaglio" prezioso di materiali. Oggi afferma che: "quasi quasi ne ho troppo di materiale che a volte devo decidere un po' cosa fare".

Nella letteratura ho trovato un esempio molto interessante che sfrutta il bagaglio degli insegnanti. Infatti "i seminari organizzati da alcuni anni presso l'Università di Neuchâtel dalle professoresse Anne-Nelly Perret Clermont e Vittoria Cesari Lusso, [...] consentono la messa a confronto di numerosi lavori di impronta interculturale [...]" (Poletti, 1999, p. 1031).

Credo che il materiale creato dalla docente di L2 sia una grande risorsa che si potrebbe sfruttare e valorizzare maggiormente attraverso, ad esempio, delle riunioni tra docenti dove vi può essere condivisione e scambio, non solo di materiali, ma anche di idee e opinioni.

Sarebbe meglio comunque, che durante queste riunioni vi sia la supervisione di una figura specializzata sul tema.

## 5.2 Attività didattiche

Le attività didattiche che la docente di L2 mette in atto, rappresentano un altro tema sul quale ho focalizzato la mia attenzione perché hanno subito un'evoluzione con il passare degli anni. Secondo la docente di L2 “la modalità che funziona di più è quella ludica”. Alcuni esempi che la docente ha citato sono: i memory, la tombola, le canzoni, le storie da ascoltare e poi recitare o riraccontare, ma anche da ordinare grazie ai disegni.

Nella letteratura Biagioli (2005) afferma che bisogna privilegiare proprio l'aspetto ludico, soprattutto con i bambini più piccoli. Bisogna quindi rendere divertente l'insegnamento della L2, attraverso giochi che permettono di “[...] introdurre le funzioni linguistiche utili alla comunicazione, dato che il bambino risponde in modo più positivo al gioco che agli esercizi ripetitivi e meccanici tradizionali” (Biagioli, 2005, p. 133).

Le attività vengono svolte in prevalenza in piccoli gruppi, di tre/quattro bambini. “Cinque” sostiene la docente di L2, “sono già troppi”.

Il direttore specifica che “la modalità di lavoro in voga all'epoca era quella di lavorare soprattutto con il gruppo”, ma ora “questo lavoro è integrato in un flusso più importante”, cioè alcune attività svolte dalla docente di L2 vengono portate in sezione e viceversa, alcune attività svolte dalla docente titolare vengono riprese dalla docente di L2.

Ovviamente questo flusso necessita una buona collaborazione tra le docenti, titolari e di lingua.

Mi è stato fatto l'esempio dalla docente di L2 che ha proposto ai bambini un memory sulla casa traendo spunto dalle attività proposte a tutta la sezione dalla sua collega con tema appunto “la casa”. In questo modo c'è una continuità tra le attività e l'obiettivo principale, ovvero l'ampliamento del vocabolario, ne subisce un effetto positivo perché viene ulteriormente sollecitato.

La docente di L2 mi ha però specificato che questo non è il suo obiettivo prioritario. Non crede di essere lei ad insegnare la lingua italiana perché “è impensabile che venendo da me due volte alla settimana possano imparare la lingua”.

Quello che la docente ha osservato è che i bambini “hanno un gran bisogno di essere ascoltati”. Per questo motivo, prima di iniziare la lezione, lascia dieci minuti ai bambini per parlare a ruota libera e trova che “sia importante proprio a livello affettivo”. Vede quindi nel suo ruolo un “sostegno a livello affettivo che poi porta i bambini ad avere maggiore autostima e a prendere poi il coraggio di esprimersi anche in sezione”.

Il bambino, come ho potuto leggere nella letteratura, ha più possibilità di imparare la lingua interagendo con gli altri, in modo indiretto, per imitazione. “I bambini hanno una grande capacità di

assorbire il nuovo codice per cui saranno efficaci quei metodi che incoraggiano soprattutto l'acquisizione spontanea dell'italiano [...]” (Biagioli, 2005, p. 128).

La nuova modalità che la docente di L2 ha messo in atto grazie al CAS che sta seguendo insieme ai suoi colleghi, è quella di coinvolgere in modo indiretto i genitori nello svolgimento di alcune attività.

Propone ad esempio la costruzione di giochi nelle due lingue: in italiano e nella lingua madre dei bambini. Ogni bambino ha il compito di andare a casa e chiedere ai genitori come si dicono determinate parole nella loro lingua madre e poi di riportare queste informazioni alla docente che le integra nei loro giochi, i quali rimangono a disposizione dei bambini.

Come sostiene la letteratura, questi tipi di attività sono molto utili per riconoscere e valorizzare la lingua d'origine dei bambini, ma anche per continuare a svilupparla.

La docente è cosciente di ciò, infatti afferma che “più il bambino raggiunge un alto livello della sua lingua materna, più ci sono probabilità che li raggiunga anche nell'italiano”.

Pallotti (1998) sottolinea come perdere la L1 non fa mai bene, mantenerla e svilupparla non fa mai male; Favaro (2002) afferma che “il modo forse più diffuso per svalorizzare il codice d'origine è quello di ignorarne l'esistenza, di azzerare la storia linguistica dell'alunno neo arrivato”. Le competenze linguistiche già acquisite, rappresentano punti di forza e non ostacoli (Favaro, 2011).

Nonostante ciò, quello che ha potuto osservare la docente sono stati due tipi di atteggiamento da parte dei bambini: di rifiuto e di orgoglio.

Nella letteratura ho trovato una spiegazione a questi comportamenti: quando il bambino entra alla scuola dell'infanzia attorno ai tre anni è già in grado, solitamente, di parlare la sua lingua madre e ha delle buone competenze; ma inizia anche ad acquisire la nuova lingua. “In tempi rapidi, il piccolo deve essere in grado di inserirsi negli scambi con i pari e con gli adulti, saper prendere la parola e passarla al suo interlocutore, poter partecipare a una conversazione sui temi quotidiani” (Favaro, 2011, p. 109).

Questo primo periodo di apprendimento della nuova lingua è cruciale per l'italiano, ma anche per la lingua madre che risulta essere non più efficace nelle relazioni (Favaro, 2011).

Rosenbaum (2009) afferma inoltre che “[...] gli unici competenti in lingua materna sono i genitori del bambino”. Se loro riducono le interazioni linguistiche nella propria lingua a favore di un italiano ridotto si genera un fenomeno chiamato bilinguismo sottrattivo; di conseguenza il bambino mette in atto un atteggiamento di rifiuto. Se invece i genitori continuano a parlare la lingua materna, il bambino acquisisce sempre di più una maggior competenza nella sua L1; per questo motivo è orgoglioso di portarla a scuola (Rosenbaum, 2009).

Il compito di valorizzare questo bilinguismo non spetta quindi solo ai genitori. È infatti importante, se non fondamentale, che anche la scuola (e quindi la società) prenda parte alla valorizzazione della L1 del bambino straniero e della sua identità culturale. Gli insegnanti non devono quindi esprimere giudizi o osservazioni negative nei confronti della lingua madre perché, anche questi, possono provocare nei bambini sentimenti di rifiuto o peggio ancora di vergogna (Biagioli, 2005).

Rosenbaum (2009) precisa che “l’atteggiamento dei genitori - e ad un livello minore, ma considerevole - quello dei parenti, degli amici, degli insegnanti, determina fortemente il modo in cui il bambino reagirà alle due lingue e a tutto ciò che rappresentano” (p. 22).

Peloso (2005) sostiene inoltre che “la scuola materna può diminuire grandemente il trauma della migrazione e le complicazioni del vivere “tra due” (tra due lingue, tra due culture, tra l’andata e il ritorno...) rendendosi reale terreno di mediazione e di scambio con le famiglie [...]” (p. 31).

Per tutti questi motivi credo sia importante sviluppare ulteriormente le attività didattiche.

La teoria che ho consultato offre alcune esperienze dalle quali prendere spunto. Ad esempio il “*Progetto quartiere*” della scuola dell’infanzia di Verona.

Ovviamente le due realtà scolastiche possono avere delle differenze al loro interno (mi riferisco a quella di Verona e a quella ticinese), ma le attività possono essere adattate al contesto in cui ci si trova ad operare.

La scuola dell’infanzia “Collodi” ha progettato di svolgere attività con i bambini, con le mamme e i bambini, solo con le mamme, con le famiglie e anche con il territorio. L’obiettivo principale di questo progetto è quello di promuovere attività educative in favore dei bambini migranti e delle loro famiglie al fine di creare una relazione tra scuola-famiglia-quartiere.

Sono state proposte molte attività con ottimi risultati, ma quelle che mi hanno colpito di più sono le esperienze dirette e concrete svolte con i bambini e le mamme, ovvero: le uscite al parco giochi, al mercato e in fattoria.

Emerge da questo esempio come sia importante chiedere ai genitori delle semplici e piccole collaborazioni dirette.

### **5.3 Accoglienza e conoscenza**

Alla base di tutto ciò la conoscenza reciproca è un altro tema che riveste un ruolo fondamentale.

Anche nelle parole del direttore e della docente di L2 si può ritrovare questo pensiero, soprattutto verso la cultura d’origine. È importante conoscerla per capire soprattutto determinati atteggiamenti che possono essere molto diversi dai nostri.

Il direttore inoltre ha accennato al “protocollo di accoglienza” e alla possibilità di adattarlo al loro contesto per avere tutta una serie di informazioni importanti.

Ovviamente le informazioni principali (caratteristiche individuali) sono da richiedere subito per creare il dossier del bambino, ma per non sottoporre i genitori ad un interrogatorio, altre informazioni si possono raccogliere man mano. Tra queste vi sono la lingua conosciuta oltre a quella di origine, la formazione dei genitori, il progetto migratorio e così via.

Egli fa riferimento infatti a diversi episodi accaduti nella loro realtà scolastica, che gli hanno fatto capire come sia importante avere determinate informazioni, anche per sfruttarle come risorse.

Ad esempio il genitore che ora lavora come operaio, si è scoperto che nel suo paese di origine aveva frequentato l'università, laureandosi. Le sue competenze, se conosciute, possono quindi essere valorizzate.

La letteratura ci ricorda l'importanza di conoscere le storie dei bambini e Biagioli (2005) specifica delle strategie di accoglienza che “devono prevedere cinque aspetti:

1. amministrativo-burocratico: caratteristiche individuali (certificato di nascita, residenza, certificato di buona salute, situazione familiare...)
2. educativo-organizzativo: scolarità precedente, età al momento dell'inserimento (la SI facilita l'inserimento e aiuta nell'apprendere la nuova lingua), rilevazione delle capacità e dei bisogni, elaborazione di un percorso differenziato,...
3. comunicativo: biografia linguistica.
4. relazionale: entrare in contatto con il nuovo allievo, rispettare i suoi tempi,...
5. sociale: collaborazioni con il territorio, acquisizione di diversi materiali,...” (Biagioli, 2005, p. 100).

Questo esempio è un ottimo modo per raccogliere tutte le informazioni, infatti anche il direttore cita questa persona nell'intervista che abbiamo svolto.

Sappiamo inoltre, anche dalle parole di Vygotskij (Vygotskij, 1954, citato da Biagioli, 2005, p. 114), che il successo dell'imparare una lingua straniera dipende da un certo grado di maturità nella lingua materna. È quindi importante conoscere questo grado di maturità per sapere come iniziare l'apprendimento della nuova lingua.

Favaro (2002) offre anche un esempio di traccia per la rilevazione delle competenze linguistiche in cui i punti principali sono (p. 32):

- acquisizione della lingua/delle lingue
- uso della lingua/delle lingue
- situazione linguistica

Biagioli (2005) ricorda che “l’acquisizione della lingua è lo strumento fondamentale del processo di comunicazione e integrazione [...]” (p. 118). Anche il direttore sostiene che “non c’è integrazione se non c’è la conoscenza della lingua italiana”, dimostrando che “la lingua è al centro delle preoccupazioni della scuola” (Biagioli, 2005, p. 119).

Mi permetto quindi di suggerire l’uso e l’importanza della biografia linguistica per rilevare il patrimonio linguistico di ogni bambino.

#### **5.4 Famiglia**

Dall’analisi dei dati e da quanto detto finora, emerge la centralità di un altro tema, quello della famiglia.

Dall’intervista svolta con la docente di lingua e dall’esempio sopradescritto (nel paragrafo dedicato alle attività), è emerso che le famiglie dei bambini migranti vengono coinvolte nelle attività proposte dalla docente di L2. S’instaura quindi, tra la docente e i genitori, una collaborazione che rimane indiretta e che si basa sul passaggio di “traduzioni”.

La docente di L2 però, non ha contatti regolari con le famiglie dei bambini che frequentano il suo corso. Il tipo di relazione che crea con i genitori è grazie alle attività ed è appunto indiretto. Solo in alcuni momenti può diventare diretto, come durante le porte aperte o i colloqui dove è richiesta anche la sua presenza.

La docente di sostegno, al contrario, crede che il contatto diretto con le famiglie sia molto importante, infatti il suo lavoro non potrebbe nemmeno iniziare se non ci fosse il loro consenso. Dopo il colloquio iniziale, la docente di sostegno incontra le famiglie regolarmente per svolgere dei bilanci sul percorso del bambino. L’appoggio e la collaborazione dei genitori sono quindi essenziali, anche per sapere come il bambino si comporta a casa.

La docente di L2 invece, vede di più il suo ruolo “a livello di compresenza” con quello delle docenti titolari. Crede infatti che il ruolo della titolare rimanga fondamentale perché “il bambino la maggior parte del tempo lo passa con la docente titolare”. Inoltre pensa che bisogna decidere a quale rapporto dare la precedenza e per lei, la precedenza, ce l’ha il bambino “e le famiglie si può sempre trovare un modo per farle sentire partecipi e coinvolgerle”.

Parlando sempre di questo tema con il direttore emergono le parole degli incontri che hanno svolto con F. Rosenbaum, la quale sostiene l’importanza di coinvolgere la famiglia dal primo momento dell’entrata nella scuola dell’infanzia. La docente di L2, a suo parere, dovrebbe quindi iniziare ad operare con la famiglia ancor prima dell’entrata del bambino alla SI.

La letteratura dà molta importanza al ruolo della famiglia. Rosenbaum (2009) parla della famiglia come “l’ambito naturale della crescita e dell’evoluzione: costituisce l’insieme capace di incoraggiare il bambino nel suo sviluppo” (p. 15).

Anche Poletti (1999) sostiene che il ruolo della famiglia appare “di primordiale importanza” (p. 1051) per l’integrazione positiva dei bambini.

La teoria dimostra inoltre che mantenere, valorizzare e continuare a sviluppare la lingua d’origine, anche e soprattutto attraverso il contributo dei genitori, è fondamentale per favorire una miglior acquisizione della L2.

Queste affermazioni permettono di capire il ruolo centrale della famiglia per il bambino. Le docenti devono cercare un’alleanza con i genitori, i quali possono offrire informazioni importanti sulla loro storia, sulla loro cultura e sul loro bambino.

“Si accoglie prima di tutto la famiglia, sia con lo scopo di aiutare genitori e bambini nella separazione, sia con l’obiettivo di avvicinare madri e padri il più possibile alla scuola” (Peloso, 2005).

Emergono però grossi problemi a livello finanziario e soprattutto a livello di statuto della docente di L2, per cui questo lavoro con la famiglia non viene messo in atto.

Il direttore sottolinea che “bisogna fare con quello che abbiamo come risorse, come possibilità”, ma si rende conto che “l’importante sì è il lavoro con il bambino, ma altrettanto importante, forse più importante il lavoro con la famiglia”.

Discutendo poi dello statuto con la diretta interessata sono emerse le seguenti affermazioni: “ci sarebbero parecchie cose da sistemare”, “dopo vent’anni trovo che si potrebbe sistemare...”, “a livello di legge sono proprio come un’ausiliaria”.

Queste parole mi hanno trasmesso delle sensazioni forti, di malcontento da una parte, ma dall’altra di desiderio di cambiamento.

## **5.5 Statuto**

Il prossimo tema che voglio approfondire è quindi lo statuto della docente di L2. Per questo motivo ho cercato delle informazioni che mi permettessero di conoscere meglio il ruolo di quest’insegnante e le ho trovate all’interno della “Legge della scuola”.

Il “Regolamento concernente i corsi di lingua italiana e le attività d’integrazione” è entrato in vigore il 1° settembre del 1994 e fissa obiettivi e modalità specifiche attraverso 18 articoli.

Mi addentrerò ora in questo regolamento per proporre cambiamenti di alcuni aspetti che dall’analisi delle interviste, creano alcuni problemi nella realtà scolastica odierna.

### 5.5.1 Anno di entrata in vigore

Il primo problema lo si riscontra se si considera che il regolamento è entrato in vigore nel 1994. Come ha specificato la docente di L2 sono quasi passati vent'anni, periodo di tempo in cui la realtà sociale è molto mutata: sarebbe quindi necessario riflettere sulla necessità di effettuare alcune modifiche (che presenterò qui di seguito) per aggiornare il regolamento.

### 5.5.2 Formazione

L'art. 15 del regolamento decreta i requisiti richiesti al docente per svolgere questo ruolo. Nelle scuole comunali è il seguente: patente per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia o nella scuola elementare. Per insegnare nelle scuole comunali quindi, non è richiesta nessun'altra formazione oltre a quella di docente.

In casi particolari possono essere assunte anche persone prive della patente di insegnamento, ma che sono in possesso di una buona formazione generale e di conoscenze linguistiche d'interesse per il compito in questione.

Si richiedono però sempre "sensibilità ai problemi degli immigrati, disponibilità al contatto con le famiglie degli allievi alloggianti e alla conoscenza di altre realtà culturali". Inoltre ai docenti è richiesta la conoscenza della lingua italiana e di altre due lingue nazionali.

Nell'art.13 concernente i compiti del docente di lingua si precisa, al punto e), quello di partecipare a giornate di studio e a corsi di aggiornamento.

Queste sono sicuramente delle ottime opportunità di crescita formativa, ma credo che non siano sufficienti. Infatti la teoria che ho citato in precedenza, dimostra l'importanza di avere una formazione specifica. L'insegnamento dell'italiano come L2 ai bambini stranieri non è un compito da sottovalutare.

Credo perciò che un primo cambiamento nello statuto debba essere fatto nell'art.15, dove si dovrebbe richiedere ed offrire l'opportunità di una formazione basilare e continua più specifica, agli insegnanti che intendono svolgere questo compito.

Siccome ciò non è ancora stato modificato, l'esperienza di un docente quasi ventennale, può essere parificata ad una formazione specifica.

Di conseguenza il rapporto d'impiego e retribuzione citato nell'art. 16 è auspicabile che subisca un cambiamento (a questo proposito vedi prossimo paragrafo).



### *5.5.2 Rapporto d'impiego e retribuzione*

I docenti hanno lo statuto del personale ausiliario e il loro stipendio è quello stabilito per le supplenze di lunga durata nelle scuole elementari, sono quindi retribuiti solo per le ore d'insegnamento della lingua italiana. Il loro lavoro dipende dal numero di allievi che vengono loro assegnati. Se sono assenti per breve tempo, devono recuperare le unità didattiche. Lo stipendio è riconosciuto nei casi d'infortunio professionale, servizio militare, gravidanza, malattia e infortunio non professionale.

Nella "Consultazione divisione della scuola sul servizio di sostegno pedagogico" datata aprile-ottobre 2006, al punto 4.4 sulle risorse dei casi difficili e sui docenti di lingua e integrazione "si chiede in genere di togliere il loro statuto di precarietà e si reputa positivo l'inserimento di tali figure nei gruppi regionali di sostegno". Infatti nel successivo messaggio sulla "Cantonalizzazione del sostegno pedagogico delle scuole comunali e suo potenziamento" del dicembre 2010, si chiede di aggiungere all'art.33 nella costituzione del servizio di sostegno pedagogico il punto e), ovvero altre figure professionali, secondo necessità.

Credo quindi che sia necessario riconoscere e retribuire adeguatamente le attività del docente di L2 per valorizzare ed affermare l'utilità e la potenzialità del suo ruolo.

### *5.5.3 Dotazione oraria*

La docente di sostegno durante l'intervista mi ha precisato, per darmi un esempio concreto, che dei dieci ragazzi che segue in italiano alla scuola elementare e che hanno frequentato il corso di lingua alla scuola dell'infanzia, solo cinque di loro sono bambini migranti. La maggioranza di migranti non è quindi schiacciante rispetto agli allievi autoctoni.

L'intervento preventivo alla scuola dell'infanzia della docente di L2, risulta quindi essere davvero utile per il raggiungimento di una padronanza della lingua italiana di base.

Il direttore poi, fa riferimento ad alcune ricerche che hanno dimostrato (anche a livello economico) come "se s'investe nella prima infanzia, poi si hanno dei vantaggi". Al contrario se non s'interviene nella prima infanzia, le problematiche si protrarranno per diversi anni e i costi continueranno ad aumentare.

Da questi dati risulta importante anticipare l'intervento del docente di L2, come sta succedendo nella realtà intervistata, già dalla scuola dell'infanzia perché i risultati si possano osservare nell'immediato futuro, cioè nella scuola elementare. Di conseguenza, l'onere di lavoro per i docenti di sostegno dovrebbe diminuire.

Nel regolamento sarebbe quindi opportuno inserire sotto il capitolo della dotazione oraria, un articolo - non solo per la scuola elementare (art.7) e media (art.8) - ma anche e soprattutto per la scuola dell'infanzia.

#### 5.5.4 *Compiti del docente di lingua due*

Togliendo al ruolo una connotazione di precarietà, il docente di L2 potrebbe dedicarsi maggiormente a quelli che sono decretati come suoi compiti, mi riferisco in particolare (art.13):

“ d) contatti con le famiglie degli allievi alloglotti [...]”

Dall'intervista, come già detto, risulta che la relazione con le famiglie è prettamente indiretta e solo durante le porte aperte o i colloqui (se richiesta la presenza), diventa diretta.

Non penso che la docente di L2 debba diventare un punto di riferimento in sostituzione alla docente titolare, penso invece che possa e debba instaurare delle relazioni con i genitori dei bambini che segue. In questo modo potrebbe avere e dare delle informazioni importanti sul percorso dei bambini. Penso quindi ad una relazione simile a quella che instaura la docente di sostegno.

Rimane però un altro punto dello statuto che a mio parere dovrebbe subire una modifica (della quale parlerò nel prossimo paragrafo). L'art. 4 infatti, definisce come destinatari del corso “gli allievi alloglotti giunti nel Cantone”, mentre l'art. 6 precisa che “i corsi e le attività sono limitate nel tempo, per una durata massima di due anni scolastici”.

#### 5.5.5 *Diritto al corso di lingua*

Dall'intervista con la docente di L2 emerge il problema dei bambini che vivono in Ticino da diverso tempo, ma che a casa hanno sempre parlato la loro lingua madre. Quando questi bambini entrano alla scuola dell'infanzia è come se sentissero per la prima volta la lingua italiana. Sono quindi nelle stesse condizioni di un bambino appena giunto nel paese di accoglienza, solo che non hanno diritto di frequentare il corso.

La docente di L2 specifica che “è un po' un controsenso”, come lo è il fatto di poter partecipare al corso per due anni.

Si dà per scontato che dopo due anni il bambino abbia raggiunto la padronanza dell'italiano.

Come ho però specificato nel quadro teorico, ci sono molti fattori che entrano in gioco nell'apprendimento della L2. Inoltre “una distinzione fondamentale introdotta da Cummins, estremamente rilevante ai fini didattici, è quella tra abilità comunicative interpersonali di base

(Bics, basic interpersonal communication skills) e competenza cognitivo-accademica (Calp, cognitive academic language proficiency)” (Favaro, 2002, p. 78).

Per acquisire delle competenze in L2 che corrispondono alla prima abilità, il bambino può impiegare da uno a due anni. In alcuni casi, una padronanza sicura di quest’abilità, può far pensare che il bambino abbia acquisito altrettanto bene la seconda abilità.

Sappiamo però, sempre dagli studi di Cummins (Cummins, 1989, citato da Favaro, 2002, p. 78) che per raggiungere le competenze nella lingua dello studio il bambino può impiegare tra i cinque e i sette anni.

Queste informazioni confermano il fatto che due anni di corso, possono non essere sufficienti per alcuni bambini. Anche la docente di L2 sostiene quest’affermazione dicendo che alcuni bambini “dopo due anni avrebbero ancora avuto bisogno e invece...”.

Le situazioni linguistiche degli allievi sono molto diverse tra loro, credo quindi che la scuola debba mettere in atto delle misure più individualizzate. In questo modo, come sostiene Peloso (2005), si potrebbero evitare quelle difficoltà di apprendimento che si riscontrano con l’entrata nella scuola elementare e che possono “influire negativamente sull’autostima, la motivazione e quindi sulla crescita complessiva” (Peloso, 2005, p. 25).

Un primo modo per raccogliere le informazioni sulla lingua potrebbe essere quello, già presentato, della biografia linguistica. Questo strumento permette di conoscere le competenze del bambino a livello linguistico. Queste sono le informazioni principali che, in entrata, possono essere utili al docente di L2 per prevedere un percorso, ma non sono le uniche che devono essere prese in considerazione.

Si potrebbe pensare di creare, grazie alla collaborazione dei docenti titolari e di lingua seconda, un fascicolo che riporti le informazioni principali della storia del bambino. Ad esempio il titolare, sulla base del modello proposto da Biagioli (2005), può raccogliere le informazioni a livello amministrativo-burocratico, mentre il docente di L2 quelle a livello comunicativo.

Questa raccolta d’informazioni può essere aggiornata con il passare del tempo anche a livello scolastico. Inoltre può essere lasciata a disposizione dei docenti che in futuro seguiranno il bambino. In questo modo la conoscenza del soggetto è facilitata.

## 6. Conclusioni

L'analisi delle interviste mi ha permesso di suddividere i dati in cinque categorie principali. Queste categorie sono strettamente in relazione tra di loro e trovano nella categoria dello statuto la loro centralità. Questa scoperta mi ha permesso di giungere a delle conclusioni importanti che esporrò qui di seguito.

### 6.1 Possibili sviluppi a livello di statuto

La maggior parte dei cambiamenti sono da attuare a livello di “Regolamento”.

Prima di tutto sarebbe opportuno decidere una denominazione precisa per il/la docente in esame. All'inizio veniva chiamato “docente per alloglotti”, in seguito e tuttora viene nominato dalla maggior parte delle persone “docente di lingua e di integrazione”. Dalle interviste e grazie al contributo di F.Rosenbaum è emerso un altro nome, ovvero “docente di lingua seconda”.

Credo che la denominazione più adatta sia proprio questa perché, come afferma Poletti (1999), “negli ultimi anni la funzione e l'opera di questi professionisti si è sostanzialmente assottigliata rispetto all'orizzonte intenzionale iniziale, ritornando in larga misura a concentrarsi sull'insegnamento della lingua italiana [...]” (p. 1048).

Inoltre la docente di L2 precisa che “questa è la nomina migliore perché non è solo compito suo aiutare i bambini ad integrarsi, ma una realtà che deve coinvolgere tutti gli insegnanti che entrano in contatto con il bambino migrante”. L'integrazione deve quindi essere un obiettivo comune.

Andando poi per ordine, sarebbe necessario modificare l'art. 4 facendo in modo di ammettere al corso non solo gli allievi di lingua straniera (definiti allievi alloglotti) appena giunti nel Cantone, ma anche gli allievi nati in Ticino che a casa parlano una lingua madre diversa dall'italiano e che sentono per la prima volta questa lingua con l'entrata alla scuola dell'infanzia.

Per raccogliere queste informazioni e per sapere come operare, la biografia linguistica – come suggerisce la teoria – è un ottimo mezzo a disposizione degli insegnanti e in particolare del docente di L2. Se adottasse questo strumento come suo compito specifico potrebbe, da una parte ridurre il lavoro dei titolari, dall'altra entrare ancor più in collaborazione con i docenti e contribuire a completare il protocollo di accoglienza del bambino.

Strettamente collegato a questo articolo, anche il numero 5 dovrebbe subire dei mutamenti. Come ho dimostrato attraverso la letteratura e attraverso i dati raccolti dalle interviste, per alcuni bambini due anni di corso possono non essere sufficienti per avere un'adeguata padronanza della

lingua italiana. Per questo motivo è utile individualizzare maggiormente la possibilità di frequentare il corso, magari attraverso delle valutazioni.

L'art. 10 precisa poi che la dotazione oraria per le scuole non citate, mi riferisco in particolare alla scuola dell'infanzia, è definita caso per caso dal Dipartimento.

Avendo compreso l'importanza del lavoro a livello preventivo espresso dalle parole delle persone intervistate, credo possa essere opportuno aggiungere definitivamente la dotazione oraria della docente di L2 anche per quest'ordine di scuola. Gli effetti non possono che essere positivi, sia per l'accoglienza sia per gli apprendimenti del bambino e persino a livello finanziario.

L'art. 13, che decreta i compiti del docente di L2, ha dei forti legami con l'art. 16, ovvero quello del rapporto d'impiego e retribuzione.

Dall'analisi dei dati è emerso che la docente di L2 non ha molti contatti con le famiglie dei bambini che segue, soprattutto per problemi di ore a disposizione. La famiglia però è un punto fondamentale per il benessere del bambino, credo quindi che la docente debba prenderla maggiormente in considerazione.

Ovviamente a questo compito potrà essere dedicato il tempo auspicabile se lo statuto professionale lo renderà effettivamente possibile, cambiando il rapporto d'impiego da docente "ausiliario" a docente "incaricato" o "nominato", oppure contemplando un monta-ore più ampio e flessibile.

L'ultimo articolo a cui apportare una possibile modifica è quello relativo ai requisiti del docente. Come dimostrato nell'analisi dei dati, sarebbe auspicabile che il docente di L2 possa avvalersi di una formazione più specifica rispetto a quella di docente di scuola dell'infanzia o di scuola elementare. Insegnare l'italiano a dei bambini stranieri non è un compito banale e necessita di conoscenze e competenze, soprattutto didattiche, precise.

L'esperienza di docenti di L2 che operano sul campo da ormai vent'anni può essere un ottimo bagaglio di esperienze al quale attingere. Loro stessi potrebbero quindi contribuire a un corso riconosciuto (vedi CAS), in cui mostrano e spiegano l'utilizzo dei diversi materiali, dove si possono trovare momenti per discutere, confrontarsi e trovare delle soluzioni ai problemi della realtà odierna. È altrettanto importante però, che a supervisionare questi incontri ci sia una figura qualificata, quindi con una formazione anche teorica.

## **6.2 Possibili sviluppi per il /la docente di L2**

Le attività che la docente di lingua ha iniziato a proporre e che necessitano la collaborazione dei genitori sono un ottimo punto di partenza per valorizzare la lingua madre e la cultura dei

bambini migranti. Non solo, sono anche un modo per iniziare a creare un ponte tra la famiglia migrante e la scuola. In questo modo si accolgono il bambino, la sua famiglia e la loro identità culturale e si cominciano a gettare le basi per una conoscenza reciproca che, come dimostra la teoria, è fondamentale per il benessere del bambino e per la sua successiva integrazione.

Dall'intervista è emerso poi che la collaborazione tra le docenti titolari e la docente di L2 è molto buona. Se a questa situazione si affianca un cambiamento a livello di statuto, la si si potrebbe sfruttare per sviluppare le attività didattiche, ma anche per costruire o rafforzare le relazioni con le famiglie dei bambini migranti.

Per fare ciò, le attività che si possono proporre devono essere orientate verso la didattica compensativa dell'interculturalità. I bambini migranti infatti “[...] devono compensare, durante tutto il percorso scolastico, delle differenti acquisizioni linguistiche e culturali rispetto ai coetanei” (Peloso, 2005, p. 36).

Peloso (2005) sostiene che la scuola deve aiutare i bambini a compensare e quindi definisce la didattica compensativa come un nuovo modo di vedere l'insegnamento. Le docenti devono prima di tutto individuare i bisogni e le carenze del bambino su cui intervenire subito e devono anche trovare i suoi punti di forza.

Inoltre, siccome si lavora sull'interculturalità, bisogna “tener conto dell'importanza di collegare la lingua degli affetti domestici a quella sociale della scuola; si dovrà cercare di costruire ponti relazionali significativi con i genitori [...]; si collegherà l'insegnamento della lingua italiana con le esperienze dirette e concrete” (Peloso, 2005, p. 36).

Il “*Progetto quartiere*” ha fornito un ottimo esempio di come coinvolgere i genitori attraverso esperienze dirette.

Durante l'ultima intervista con la docente di L2 è emerso il desiderio da parte sua e delle docenti titolari, per l'anno a venire, di trovare un nuovo modo per coinvolgere più attivamente le famiglie. Data la consapevolezza che questi tipi di attività sono molto importanti perché aiutano a conoscersi, ad imparare la seconda lingua, ma anche a valorizzare la lingua madre.

Come però mi ha fatto notare sempre la docente di L2, nel “*Progetto quartiere*” non è menzionata una figura simile alla sua.

Sarebbe quindi interessante avere la possibilità di sviluppare un'ulteriore ricerca per scoprire come l'istituto scolastico potrebbe inserire il ruolo di docente di L2 nelle attività volte a coinvolgere più attivamente le famiglie.

Docente per allievi alloglotti, docente di lingua e integrazione o docente di lingua seconda?

In conclusione, posso affermare che svolgere questo lavoro di diploma mi ha permesso di individuare delle falle nel sistema e di elaborare alcune possibili proposte di cambiamenti. Tali cambiamenti potranno essere agevolati da una riflessione a livello istituzionale, così da considerare e mettere in atto una revisione dello statuto di docente di L2.

In questo modo il ruolo in questione verrebbe potenziato e, come auspicabile, sviluppato ulteriormente con lo scopo di accogliere e integrare l'alunno migrante nel miglior modo possibile.

## 7. Bibliografia

### 7.1 Volumi

Biagioli, R. (2005). *Educare all'interculturalità*. Milano: Franco Angeli.

Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci editore.

*Dall'accoglienza all'integrazione* (2001) [Fonte dati]. Bellinzona: Dipartimento dell'istruzione e della cultura.

Favaro, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano: La Nuova Italia.

Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti Scuola.

Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.

Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci Editore.

### 7.2 Volumi tradotti

Richards, L. & Morse, J. (2002). *Readme first for a User's guide to qualitative methods*. California: Sage Publications.

Trad It. Gatti, F. & Graffigna, G. *Fare ricerca qualitativa*. Milano: Franco Angeli, 2009.

Rosenbaum, F. (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication: langage et migration*. Paris:

Masson. Trad. It. *Clinica transculturale e pedagogia del legame con i bambini migranti*. (in press). Disponibile in:

[http://www.ethnoclinique.ch/livres/approche\\_it.pdf?PHPSESSID=c3ee26dd705c5ce0901124f837361de5](http://www.ethnoclinique.ch/livres/approche_it.pdf?PHPSESSID=c3ee26dd705c5ce0901124f837361de5) [1 marzo 2011]

### 7.3 Articoli di rivista cartacea

Calveti, F. (1999). Italiano lingua seconda o lingua straniera?. *Ècole*, 72, 7.

Peloso A. (2005). Essere di casa a scuola. La scuola materna come spazio della pluri-identità culturale.

Poletti, F. (1999). La via svizzera all'interculturalismo. *Orientamenti pedagogici*, 6, 1018-1057

### 7.4 Documenti on-line

Pedrazzini, L. Gianella, G. (2010). *"Cantonalizzazione" del Servizio di sostegno pedagogico delle scuole comunali, suo potenziamento e revisione di quello della scuola media*. Disponibile in:

<http://www.ti.ch/CAN/SegGC/comunicazioni/GC/odg-mes/pdf/6428m.pdf> [28 marzo 2011]

*Atto di assunzione*. Disponibile in: [http://www.ti.ch/decs/ds/uffsc/materiale/Atto\\_di\\_ass\\_doc\\_li&int.pdf](http://www.ti.ch/decs/ds/uffsc/materiale/Atto_di_ass_doc_li&int.pdf) [28 marzo 2011]



Docente per allievi alloglotti, docente di lingua e integrazione o docente di lingua seconda?

*Consultazione divisione della scuola sul servizio di sostegno pedagogico* (2006). Disponibile in: [http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/CDC/SCUOLADECS/ssp/documenti/riforma/Esito\\_consultazione%20DS%20-%20SP%20new.pdf](http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/CDC/SCUOLADECS/ssp/documenti/riforma/Esito_consultazione%20DS%20-%20SP%20new.pdf) [28 marzo 2011]

*Legge della scuola* (1990). Disponibile in: [http://www3.ti.ch/CAN/sw/temi/rl/variazioni/pdf\\_rl/5.1.1.1.pdf](http://www3.ti.ch/CAN/sw/temi/rl/variazioni/pdf_rl/5.1.1.1.pdf) [27 marzo 2011]

*Regolamento concernente i corsi di lingua italiana e le attività di integrazione* (1994). Disponibile in: <http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/default.htm?149.htm> [28 marzo 2011]

## 7.5 Sitografia

<http://www.supsi.ch/dsas/comunicazione/eventi/2010/CDRM-Prima-infanzia.html> [6 aprile 2010]

[http://sciform.campusnet.unito.it/do/home.pl/View?doc=facolta/corsi\\_perfezionamento.html](http://sciform.campusnet.unito.it/do/home.pl/View?doc=facolta/corsi_perfezionamento.html) [4 aprile 2011]

<http://www.unimi.it/studenti/master/42973.htm> [4 aprile 2011]



Questa pubblicazione, *Docente per allievi alloglotti, docente di lingua e integrazione o docente di lingua seconda?*, scritta da Carolina Marcon, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.