



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

Corso di Laurea Magistrale in
Scienze della Formazione Primaria

TESI DI LAUREA

LE SCUOLE ITALIANE ALL'ESTERO

Un sistema di formazione linguistica e culturale nel mondo:
il caso SIAL

Relatore

Prof.ssa Benedetta Garofolin

Laureanda

Chiara Carretta

Matricola: 1202260

Anno accademico: 2022/2023

*Ai miei genitori, che mi hanno permesso di intraprendere questo percorso e renderli
orgogliosi.*

Ai miei nonni, che se fossero qui sarebbero fieri di me.

Alle mie compagne, che hanno vissuto con me questo viaggio rendendolo speciale.

*Agli alunni e ai docenti di SIAL, che mi hanno fatto guardare il mondo da prospettive
diverse e il cui contributo è stato indispensabile per la realizzazione di questa tesi.*

A me stessa, al mio futuro.

ABBREVIAZIONI USATE

L1	Lingua materna
L2	Lingua seconda
LE	Lingua etnica
LS	Lingua straniera
MAECI	Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale
MIUR	Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
MIM	Ministero dell'Istruzione e del Merito
PTOF	Piano Triennale dell'Offerta Formativa
QCER	Quadro Comune Europeo di Riferimento

INDICE

INTRODUZIONE.....	11
CAPITOLO 1 LA DIFFUSIONE DELL'ITALIANO NEL MONDO	15
1.1 MOTIVAZIONI ALLO STUDIO.....	16
1.2 GLI STUDENTI DI ITALIANO NEL MONDO	20
CAPITOLO 2 IL SISTEMA DELLA FORMAZIONE ITALIANA NEL MONDO	27
2.1 LA STORIA DELLE SCUOLE ITALIANE ALL'ESTERO	29
2.1.1 <i>La rete delle Scuole statali Italiane all'Estero.....</i>	<i>36</i>
2.2 ALTRI MODI PER DIFFONDERE LA LINGUA E LA CULTURA ITALIANA ALL'ESTERO	41
2.2.1 <i>Gli Istituti Italiani di Cultura.....</i>	<i>42</i>
2.2.2 <i>La Società Dante Alighieri.....</i>	<i>43</i>
2.2.3 <i>Le Scuole Europee.....</i>	<i>44</i>
2.2.4 <i>I corsi di lingua italiana.....</i>	<i>46</i>
2.2.5 <i>I lettori.....</i>	<i>46</i>
2.2.6 <i>Sezioni italiane presso scuole straniere.....</i>	<i>47</i>
2.2.7 <i>Alcune iniziative.....</i>	<i>48</i>
2.3 STRUMENTI E CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE	49
2.4 IL PERSONALE SCOLASTICO ITALIANO ALL'ESTERO	51
2.4.1 <i>L'evoluzione del contingente italiano all'estero.....</i>	<i>52</i>
2.4.2 <i>Le procedure di selezione del personale da destinare all'estero</i>	<i>53</i>
2.4.3 <i>Altro contingente italiano all'estero.....</i>	<i>57</i>
2.5 CONCLUSIONI	59
CAPITOLO 3 L'EDUCAZIONE LINGUISTICA.....	63
3.1 L'ACQUISIZIONE LINGUISTICA	63
3.1.1 <i>Memoria e linguaggio.....</i>	<i>64</i>
3.1.2 <i>I periodi critici.....</i>	<i>66</i>
3.1.3 <i>La metafora del doppio iceberg.....</i>	<i>67</i>
3.2 L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA SECONDA E STRANIERA	68
3.2.1 <i>La competenza comunicativa.....</i>	<i>68</i>
3.2.2 <i>Le abilità linguistiche.....</i>	<i>70</i>
3.2.3 <i>Il corso di lingua.....</i>	<i>72</i>
3.2.4 <i>I fattori d'apprendimento.....</i>	<i>73</i>
3.3 QUALE ITALIANO INSEGNARE?.....	74

3.2.1 <i>L'italiano fuori dall'Italia</i>	75
3.3.2 <i>Le varietà di italiano</i>	77
3.4 CONCLUSIONI	79
CAPITOLO 4 IL BILINGUISMO	81
4.1 LE TIPOLOGIE DI BILINGUISMO	82
4.2 I VANTAGGI DEL BILINGUISMO	85
4.3 BILINGUISMO E IDENTITÀ CULTURALE	87
CAPITOLO 5 LO STUDIO DI CASO IN UNA SCUOLA ITALIANA ALL'ESTERO	91
5.1 IL QUADRO DI RICERCA	91
5.2 SIAL: SCUOLA ITALIANA A LONDRA	93
5.3 ANALISI DEI DATI	98
5.3.1 <i>Gli alunni</i>	100
5.3.2 <i>I docenti</i>	102
5.3.3 <i>La didattica</i>	104
5.3.4 <i>Insegnamento della lingua italiana</i>	106
5.3.5 <i>Multiculturalità e multilinguismo</i>	110
5.3.6 <i>Cultura italiana e cultura locale</i>	111
5.5.7 <i>Il ritratto linguistico</i>	113
5.5.8 <i>Linguistic Landscape</i>	116
5.4 COSA SI PUÒ PORTARE IN ITALIA?	118
5.5 CONCLUSIONI	122
CONCLUSIONE	125
APPENDICE A	131
APPENDICE B	135
APPENDICE C	143
APPENDICE D	147
APPENDICE E	153
BIBLIOGRAFIA	161
SITOGRAFIA	171
DOCUMENTAZIONE	173
FONTI NORMATIVE	175

INTRODUZIONE

La presente ricerca è nata dal personale interesse verso il Sistema della formazione italiana nel mondo ed in particolare verso le Scuole Italiane all'Estero. Solamente lo scorso anno ho avuto modo di conoscere queste realtà che hanno fin da subito attirato la mia attenzione, portandomi a decidere di rivolgermi l'elaborato, anche nella prospettiva futura di continuare la mia professione di insegnante all'estero.

Il fenomeno delle Scuole Italiane all'Estero è tuttora esiguamente affrontato se non dal punto di vista normativo ed economico; dunque, non sempre è stato semplice reperire i dati più aggiornati per descriverlo. Mi sono servita di libri, articoli e soprattutto delle informazioni contenute nel portale del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e del Ministero dell'Istruzione e del Merito che si occupano congiuntamente della gestione del Sistema.

Per offrire una panoramica aggiornata di questo tipo di formazione italiana nel mondo al lettore, è stato realizzato uno studio di caso all'interno di una Scuola Italiana all'Estero paritaria di Londra, SIAL. Intraprendere il percorso di ricerca ha consentito di osservare da vicino una di queste realtà per comprenderne il funzionamento, gli obiettivi, i rapporti con lo Stato italiano e, in questo caso, quello inglese, infine il ruolo assunto all'interno del percorso di formazione degli attuali studenti di italiano nel mondo. In particolare, il bisogno che ha dato avvio all'indagine, è stato quello di comprendere se una Scuola Italiana all'Estero potesse continuare a rispondere ai bisogni linguistici e culturali dei suoi alunni italiani considerando i mutamenti globalmente avvenuti dalla fondazione della prima scuola italiana statale fuori dai confini nazionali, sino ad oggi.

Il primo capitolo dell'elaborato è dedicato all'individuazione delle ragioni che hanno portato alla nascita del Sistema della formazione italiana nel mondo, tenendo conto della particolare importanza assunta dai milioni di emigrati che hanno lasciato il nostro Paese diffondendo nel tempo la lingua e la cultura italiana. A seguire sarà

delineato il nuovo pubblico di italiano nel mondo, indagando le motivazioni che oggi spingono uno studente a studiare la nostra lingua, prendendone in considerazione i mutati bisogni linguistici e culturali all'interno dello scenario plurale e multilingue che caratterizza il panorama odierno. Saranno dunque illustrati alcuni dati come il numero degli studenti di italiano all'estero e la loro distribuzione all'interno delle molteplici realtà che costituiscono il complesso Sistema.

Il capitolo secondo ripercorre la storia della nascita del Sistema della formazione italiana nel mondo, approfondendo il mutare delle sue caratteristiche e funzioni a partire dall'istituzione della prima Scuola Italiana all'Estero. Saranno illustrate nel dettaglio le differenti realtà che lo costituiscono come gli Istituti Italiani di Cultura, la Società Dante Alighieri, le Scuole Europee, i corsi di lingua italiana, i Lettorati e le sezioni italiane in scuole straniere. Successivamente sarà ripercorsa l'evoluzione del contingente italiano all'estero dal punto di vista normativo, fino ad individuare le procedure di selezione del personale derivanti dalla più recente normativa ed in riferimento alle diverse realtà che costituiscono l'ampio Sistema, dando in questo modo al lettore la possibilità di conoscere le opportunità che consentono ad un docente italiano di proseguire il suo percorso lavorativo al di fuori del nostro Paese, pur continuando a mantenerne vivi i legami.

Il terzo capitolo si apre ponendo attenzione agli scenari attuali, caratterizzati dal fenomeno del multilinguismo che si realizza attraverso un'educazione linguistica volta all'apertura, al rispetto e alla tutela della diversità. Ponendo interesse ai processi di acquisizione linguistica e sottolineando i fattori che la condizionano a partire dai periodi critici e dal rapporto tra memoria e linguaggio, sarà evidenziata l'importanza di un'esposizione alle lingue precoce. Sarà infine descritto quale italiano sia opportuno insegnare all'interno del Sistema della formazione italiana nel mondo vedendosi mutare il proprio pubblico e dunque i suoi bisogni linguistici.

Prima di entrare nel cuore dell'analisi di caso, nel quarto capitolo è stato fatto il tentativo di definire e classificare l'ampio e complesso fenomeno del bilinguismo, uno degli obiettivi che il Sistema della formazione italiana nel mondo si impegna a perseguire. Ci si interesserà ai vantaggi che può portare allo sviluppo del bambino, con l'obiettivo di scardinare le false credenze che ancora ostacolano l'esposizione precoce alle lingue e impediscono numerose opportunità di sviluppo ed

apprendimento all'interno di un contesto plurale, dove il monolinguisma rappresenta l'eccezione.

L'ultimo capitolo è dedicato allo studio di caso all'interno di SIAL, Scuola Italiana A Londra; sarà presentato il quadro di ricerca identificando le motivazioni che hanno sostenuto l'indagine, le modalità di raccolta dati e gli strumenti di rilevazione adottati. Si procederà con l'analisi dei risultati ponendo attenzione alla composizione degli alunni e alle motivazioni che hanno spinto i genitori a scegliere questo tipo di scuola per i propri figli. Con un questionario strutturato sarà indagato anche il gruppo docente per comprendere la sua composizione e delinearne i ruoli all'interno della Scuola. Saranno infine le interviste rivolte alla dirigente e ad un docente italiano rappresentativo ad esplicitare le modalità di gestione e le funzioni della realtà educativa, nonché i rapporti intrattenuti con lo Stato italiano e con il contesto locale in cui è inserita. Per rispondere al bisogno di ricerca, particolare attenzione sarà data alla descrizione dei processi di insegnamento della lingua italiana e dei rapporti tra cultura italiana e locale, anche grazie all'uso di strumenti di ricerca come il ritratto linguistico degli studenti e l'analisi del *linguistic landscape* che caratterizza la scuola. Il capitolo terminerà con l'individuazione di quanto osservato possa essere portato anche in Italia poiché ritenuto positivo e fruttuoso, con l'intenzione di interrompere l'unidirezionalità che caratterizza il Sistema.

La presente tesi offre al lettore un resoconto sul Sistema della formazione italiana nel mondo, dandogli la possibilità di conoscere quelle realtà ancora poco note, come le Scuole Italiane all'Estero, e dunque di cogliere l'importanza di un'educazione alla multiculturalità e al plurilinguismo ora necessaria alla formazione dell'individuo che, navigando nella differenza ed appartenendo ad una società complessa e cosmopolita, si presta a diventare cittadino del mondo.

CAPITOLO 1

La diffusione dell'italiano nel mondo

Nel corso dell'Ottocento, in particolare dopo l'Unità e durante il XX secolo, l'Italia è stata caratterizzata da grandi migrazioni a causa dei cambiamenti prodotti dall'unificazione e dalle trasformazioni del secondo dopoguerra. Le mete preferite dei migranti inizialmente coinvolsero le Americhe e la Francia, nel secondo dopoguerra i Paesi d'Europa e l'Australia¹.

Il movimento complessivo di esodo tra il 1876 e il 1976 ha visto l'espatrio, in larga misura permanente, di circa 25 milioni di italiani². I progenitori che lasciarono l'Italia portarono con sé i loro dialetti, che presto s'incrociarono con le lingue dei Paesi di arrivo, diffondendo progressivamente la lingua e la cultura italiana.

Le difficoltà di inserimento nel mondo professionale di un altro stato, dovute anche alla lingua, hanno contribuito a cementare l'identità italiana al punto che l'autoidentificazione etnica degli italiani all'estero è divenuta una delle più solide tra le comunità europee emigrate (Salvatore, 2017). Nonostante i molti che alla fine sono rientrati, un gran numero di italiani ha fissato altrove le proprie radici dando vita prima a collettività, poi a fortissime discendenze di origine italiana a cui venivano trasmessi l'interesse e la passione per l'italiano, con l'obiettivo di mantenere vivi i contatti con la terra d'origine. Un tratto comune del comportamento degli italiani emigrati è stata infatti l'aggregazione in uno spazio geografico concentrato per consentire pratiche quotidiane di collaborazione e solidarietà; da qui la nascita delle *Little Italies*, le quali stanno vivendo una rinascita grazie ai nuovi studenti di italiano (Bevilacqua, De Clementi, Franzina, 2002).

¹ Vivit. Il portale dell'italiano nel mondo. Lingua ed emigrazione italiana nel mondo. Retrieved 19^h April 2023, from <https://www.viv-it.org/lingua/emigrazione-lingua-italiana-mondo>

² Vivit. Il portale dell'italiano nel mondo. Come si è diffuso l'italiano nel mondo? Retrieved 19^h April 2023, from <https://www.viv-it.org/categorie/chiavi-di-vivit/come-si-è-diffuso-l-italiano-nel-mondo>

Gli emigrati italiani hanno contribuito alla diffusione della lingua italiana nel mondo (Baldelli, 1987); l'attività della nostra lingua presso gli stranieri è passata e passa tutt'ora attraverso la mobilità migratoria e l'evoluzione dei sistemi di identità delle comunità all'estero, capaci di veicolare la lingua e i tratti caratteristici della nostra cultura (De Mauro, Vedovelli, Barni, Miraglia, 2002).

Si potrebbe pensare che l'Italia da Paese di emigrazione si sia oggi trasformato in Paese di immigrazione; dall'Italia non si è mai cessato di partire e negli ultimi anni la comunità dei cittadini italiani iscritti all'Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero (AIRE) ha superato la popolazione di stranieri regolarmente residenti in territorio nazionale³. Gli italiani continuano ad emigrare in maniera consistente, infatti dal 2006 al 2022 la mobilità italiana è cresciuta dell'87%. Di particolare interesse al riguardo è il fenomeno della cosiddetta *fuga di cervelli* ovvero di coloro i quali hanno fatto fortuna nelle università o negli istituti di ricerca stranieri perché non accettati nelle corrispondenti Istituzioni italiane (Giovanardi, Trifone, 2012).

1.1 Motivazioni allo studio

L'apprendimento della lingua italiana coinvolge molti stranieri provenienti dai più diversi Paesi nel mondo e diventa una lingua da apprendere anche per le giovani generazioni di discendenti di emigrati.

La diffusione dell'italiano nel mondo è legata alla vitalità economica, sociale e artistica che ha caratterizzato la storia del nostro Paese. Già dal Medioevo l'Italia ha rappresentato il ponte tra il mondo romano, greco e islamico, diffondendo così molta terminologia commerciale e finanziaria⁴. Risale al Medioevo anche l'apprezzamento per la tradizione letteraria italiana che esercitò un'influenza profonda diventando esempio di forme metriche, di stili e generi, nonché emblema dell'armonia della lingua. L'italiano a seguire diventò anche la lingua del teatro, della commedia, dell'arte e dell'opera andando a costituire lo straordinario patrimonio della cultura

³ Rapporto italiani nel mondo 2022. Tav editrice. Retrieved 24^h April 2023, from https://www.migrantes.it/wpcontent/uploads/sites/50/2022/11/Sintesi_RIM2022.pdf

⁴ Vivit. Il portale dell'italiano nel mondo. Come si è diffuso l'italiano nel mondo? Retrieved 19^h April 2023, from <https://www.viv-it.org/categorie/chiavi-di-vivit/come-si-e-diffuso-l-italiano-nel-mondo>

e delle arti, inesauribile giacimento del Paese (Giovanardi, Trifone, 2012). L'Italia oggi è un punto di riferimento per i cittadini di tutto il mondo per: ricerca scientifica, moda, design, cucina, ma anche saper fare manifatturiero, convivialità, atmosfera e paesaggio, in poche parole tutto ciò che è collegato al concetto di "Vivere all'italiana"⁵.

L'italiano non è più un lusso intellettuale, che coinvolge un pubblico interessato al fatto linguistico in sé, ma è anche lingua di comunicazione quotidiana (Sholkamy, 2018). Basti pensare al fenomeno della delocalizzazione, con migliaia di imprese italiane che hanno indotto il bisogno di apprendere l'italiano nei quadri locali che interagiscono con la dirigenza italiana.

Popoli di lingua e di tradizioni differenti si trovano nella necessità di comunicare vista l'aggiunta di alcuni elementi specifici di grande rilevanza, ad esempio, gli spostamenti rapidi e frequenti, anche temporanei, di individui e gruppi che interessano le più diverse classi sociali. Le nuove tecnologie hanno reso più facile l'accesso alle informazioni sulle lingue e sulle culture di tutti i Paesi dando nuova forza, come nel caso dell'Italia, non solo allo studio della lingua, ma anche alla valorizzazione del patrimonio linguistico e culturale (Castellani, 2018).

Nel tempo il numero di corsi di italiano ha subito un'impennata⁶, così come il numero degli studenti che è salito progressivamente. L'indagine sulle motivazioni all'apprendimento dell'italiano diventa decisiva e può essere anche intesa come la ricerca dei bisogni linguistici dello studente, un particolare aspetto della motivazione per cui studia una lingua straniera (Baldelli, 1987). Tra queste riconosciamo motivazioni a carattere culturale o strumentale. All'interno del primo caso rientra la motivazione integrativa, la quale spinge il discente verso un rapido e completo inserimento nella società ospite; questo tipo di motivazione risulta garantire maggior successo nell'apprendimento essendo lo studente mosso dal

⁵ Documento LXXX n. 3 XVIII Legislatura: Relazione sull'attività svolta per la riforma degli Istituti Italiani di Cultura e sugli interventi per la promozione della cultura e della lingua italiane all'estero relativa all'anno 2019.

⁶ Nel 1995 i corsi di italiano all'estero furono 2.246; nel 2000 invece 3.684 con un aumento del 57%. In *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri* (De Mauro, Vedovelli, Barni, Miraglia 2002) Nell'anno scolastico 2009-2010 il totale dei corsi aumentò a 7.014. In *L'italiano del mondo* (Giovanardi, Trifone, 2012).

desiderio di avere familiarità ed essere integrato nella società dove si parla quella lingua. Anche la motivazione intrinseca ha carattere culturale e porta il discente all'apprendimento di una lingua perché giudica le sue caratteristiche positivamente. Le motivazioni strumentali invece sono legate al desiderio di raggiungere specifici obiettivi, per esempio, per la necessità di trovare un lavoro o conseguire un titolo di studio (De Marco, 2000).

Per determinare le caratteristiche di un corso di lingua è necessario conoscere quali funzioni lo studente richiede a quella lingua, appurare cioè in quale campo e per quale scopo ne avrà bisogno. Le persone iniziano a studiare una lingua straniera a scuola prima di avere una qualsiasi idea sulla loro vita lavorativa futura, la motivazione va quindi spesso ricercata nell'ambiente familiare del discente. Infatti, l'indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano al termine del secolo scorso (Baldelli, 1987) rilevava una presenza di italofoeni tra i familiari dei discenti di italiano nel mondo superiore a 2/5 del totale, e quasi i 2/3 avevano almeno un parente che già conosceva l'italiano. In questo caso la motivazione ricade nel tema dell'emigrato che ha nostalgia della sua terra per motivi affettivi o il desiderio di avere contatti con i membri delle comunità italiane all'estero.

Oltre che all'interno delle comunità italiane, l'italiano è ampiamente studiato come lingua straniera in tutto il mondo. Lo studio dell'italiano è motivato da diverse ragioni, tra queste ritroviamo: l'affascinante patrimonio culturale; il turismo che porta ad imparare la lingua per migliorare l'esperienza di viaggio; l'università e la ricerca; infine, le opportunità lavorative in settori come l'arte, la moda, il design e il commercio internazionale. Gli studenti di italiano dichiarano sempre più tra le ragioni della loro scelta motivazioni legate alle esigenze delle imprese industriali e commerciali in cui operano; sebbene primeggino le tradizionali motivazioni di esigenze di approfondimento culturale, l'italiano si figura anche come oggetto di interazione socioeconomica e intellettuale (Giovanardi, Trifone, 2012).

Un concetto fondamentale per comprendere il pubblico di italiano nel mondo è quello di *attrattività* (De Mauro, Vedovelli, Barni, Miraglia, 2002): perché uno straniero decide di studiare l'italiano? L'attrattività di una lingua dipende dal suo legame con l'intero sistema della sua società; quanto più questo è forte in tutte le sue componenti, tanto più la lingua sarà fonte di interesse per gli stranieri portandoli ad

avvicinarvisi mossi dalla curiosità e dalla volontà di apprendere. Nel caso italiano, è ancora una volta la tradizione intellettuale, il legame con la produzione letteraria artistica e musicale, l'oggetto d'attrattività che supera tempo e spazio. Ad attrarre sono anche tutti quegli aspetti che mettono il nostro Paese, con il suo marchio *Made in Italy*, in una posizione di competizione economica a livello internazionale sottolineando l'idea di un'innovativa e creativa identità italiana, capace di mantenere un costante legame tra tradizione e innovazione.

Uno strumento essenziale del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale per conoscere lo stato della diffusione dell'italiano sono gli Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo⁷, un incontro che riunisce gli esperti che si dedicano alla promozione dell'italiano. Nel 2014, in occasione della prima edizione, oltre ai dati sull'emigrazione sono stati presentati i risultati del primo censimento degli studenti di italiano nel mondo per dare un'immagine quantitativa della complessa realtà dello studio della lingua e della cultura italiana (Castellani, 2018).

Nel tempo la natura degli studenti di italiano e le loro motivazioni allo studio si sono modificati. Di fronte ad un inglese sempre più lingua franca, l'italiano, seppur possa sembrare poco utile sul piano della comunicazione internazionale, è tuttora oggetto di interesse e studio (Balboni, 2014); il numero di coloro che decidono di studiare italiano è un dato consistente e capace di alimentare un'industria delle lingue diffusa nei vari Paesi. Ciononostante, la presenza di discendenti di emigrati che vogliono recuperare le loro radici mediante lo studio della lingua della loro famiglia va diminuendo⁸ (Balboni, 2014), come è normale con il comparire delle

⁷ Gli Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo a partire dal 2014, sono diventati un appuntamento per la promozione linguistica e culturale da parte del MAECI. Hanno l'obiettivo di sensibilizzare l'opinione pubblica sull'importanza della diffusione della lingua e della cultura italiana e di offrire un quadro aggiornato dei risultati ottenuti per individuare punti deboli e di forza al fine di ideare soluzioni (Sholkamy, 2018).

⁸ Dall'indagine del 2012, in *L'italiano del mondo* (Giovanardi, Trifone, 2012), le motivazioni allo studio dell'italiano negli studenti all'estero hanno avuto per il 10,4% dei soggetti coinvolti carattere personale e familiare. Dall'analisi motivazionale del 2000 in *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri* (De Mauro, Vedovelli, Barni, Miraglia 2002), le motivazioni personali riguardavano il 25,8% degli studenti ed una prevalenza delle motivazioni riguardanti il tempo libero ed interessi vari (32,8%), a sottolineare la crescita dell'interesse per la cultura italiana.

terze, quarte e quinte generazioni. Diversamente, quella degli individui senza origini italiane che si accostano alla nostra lingua aumenta e coinvolge gli studiosi che vogliono apprendere una lingua bella e colta, infine gli studenti che devono scegliere una seconda lingua straniera oltre all'inglese e che scelgono l'italiano perché, come afferma Balboni (2014) riprendendo uno slogan degli Stati Uniti, "*Italian is cool*". È dunque cambiato il destinatario della proposta di italiano conducendo a domandarsi "Quale italiano insegnare?". I corsi di italiano subiscono un cambio di rotta, Vedovelli (2011, p. 101) sostiene infatti che:

[...] Con questo ribaltamento di pubblico l'italiano si svincola del carattere di lingua etnica ed entra nel novero delle lingue straniere. [...] I motivi sono di due ordini: uno interno alle dinamiche che riguardano gli assetti identitari e perciò anche le scelte linguistiche delle comunità di origine italiana; l'altro legato alle dinamiche del mondo globale che hanno coinvolto anche le lingue nei loro reciproci rapporti in chiave di presenza e di diffusione internazionale.

Se lo sforzo di inserire l'italiano entro un coerente spazio linguistico individuale e di comunità ha visto impegnati gli emigrati storici e se per le seconde generazioni la lingua e cultura italiana era diventata oggetto di un confronto volto al recupero delle radici, per le giovani generazioni l'italiano non è più un elemento intrinseco di uno spazio linguistico e culturale identitario di riferimento (Vedovelli, 2011).

1.2 Gli studenti di italiano nel mondo

Nella contemporaneità lo studio delle lingue straniere ha assunto maggiore importanza che in passato (Castellani, 2018). L'internazionalizzazione della vita moderna ha spinto all'apprendimento delle lingue straniere e ha causato l'enorme diffusione dell'inglese inteso come lingua franca: il modello linguistico dominante e semplificato che permette al turista di leggere un avviso, o di chiedere un'informazione ovunque si trovi (Baldelli, 1987). In una realtà in rapido cambiamento, dopo l'inglese che rimane prima scelta tra le lingue straniere, l'italiano risulta essere una delle lingue più studiate nel pianeta (Castellani, 2018).

La terza edizione degli Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo, avvenuta nel 2019⁹, ha offerto un'occasione per la raccolta e l'analisi dei dati sulla diffusione dell'italiano all'estero, così come la ricerca e la definizione di nuovi strumenti al suo servizio. La promozione linguistica messa in campo dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale riguarda l'erogazione di corsi che all'estero contribuiscono alla diffusione della nostra lingua, se ne occupano ad esempio le Scuole Italiane all'Estero, le scuole e le università straniere, gli Istituti Italiani di Cultura, la Società Dante Alighieri, i corsi gestiti da enti gestori che rispondono ai diversi bisogni linguistici dei nuovi studenti di italiano. Di recente sono state avviate iniziative per effettuare rilevazioni che riguardano tutto il sistema e non solo la piccola parte di offerta didattica promossa dallo Stato; infatti, la raccolta di dati sul numero di persone che nel mondo studiano la lingua e la cultura italiana si è gradualmente estesa dallo studio del sistema formale a quello meno formale. Il perfezionamento delle tecniche di rilevazione e la loro progressiva sistemazione ha consentito, oltre agli studi quantitativi, di avviare anche le prime analisi qualitative del fenomeno; sulla base dei risultati delle indagini è quindi possibile ipotizzare cambiamenti nelle forme di intervento per dare risposte sempre più efficaci alle nuove richieste dell'utenza.

Dalla più recente analisi degli Stati Generali del 2019, viene confermata la necessità da parte del nostro Paese di continuare ad investire nella promozione della lingua italiana all'estero, inoltre, sono emerse nuove informazioni che coinvolgono gli studenti di italiano, i quali risultano essere 2.119.401 nel mondo (Appendice A). Questi si distribuiscono in corsi di lettori di ruolo (25.009)¹⁰; studenti universitari (238.364); studenti in scuole statali, paritarie e non, sezioni bilingue o internazionali e scuole europee (31.818); studenti iscritti ai corsi erogati dagli Istituti Italiani di Cultura (67.720); studenti frequentati corsi tenuti da enti gestori (292.381); studenti della Società Dante Alighieri (62.390)¹¹; studenti provenienti da altri

⁹ L'italiano nel mondo che cambia - 2019. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale.

¹⁰ Gli studenti frequentanti i corsi dei lettori di ruolo sono ricompresi all'interno degli studenti universitari. L'italiano nel mondo che cambia - 2019.

¹¹ In alcuni paesi la Società Dante Alighieri eroga corsi anche in qualità di ente Gestore. Gli studenti di tali corsi sono già ricompresi all'interno degli studenti degli enti gestori. L'italiano nel mondo che cambia - 2019.

contesti (251.022); infine, studenti nelle scuole pubbliche locali (1.196.848) i quali rappresentano oltre il 56% del totale (Grafico 1).

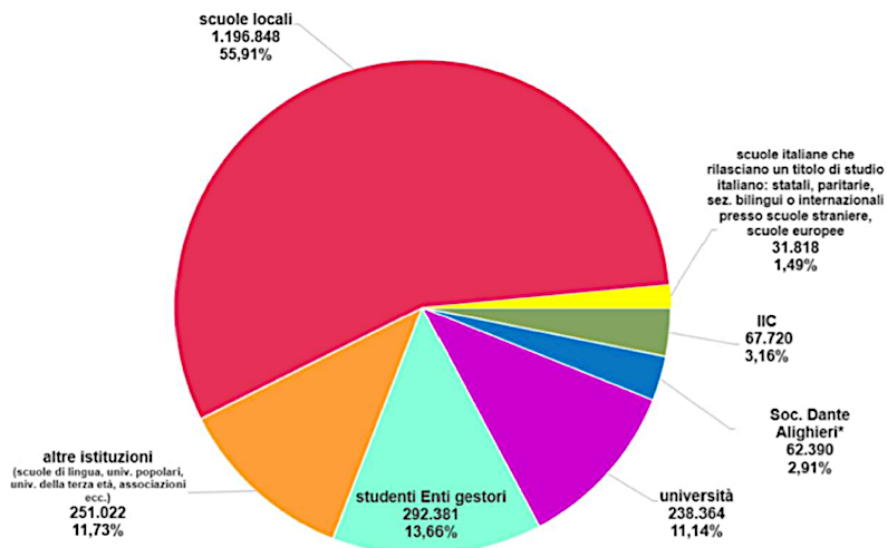


Grafico 1 Distribuzione degli studenti tra le istituzioni. Da: *L'italiano nel mondo che cambia - 2019*. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale.

Una riflessione aggiuntiva va fatta circa la nazionalità degli studenti di italiano, di cui una sezione non ha rapporti diretti con l'Italia. Questi dati testimoniano il passaggio in corso che accredita lo studio della lingua italiana non più solamente come lingua degli emigrati, ma anche come lingua di cultura (De Mauro, Vedovelli, Barni, Miraglia, 2002). Gli studenti di italiano all'estero sono diffusi in tutto il mondo; la maggior parte si concentra nei Paesi dell'Unione Europea e nelle Americhe (Grafico 2), dati che confermano le informazioni emerse dall'emigrazione ottonecentesca, trovando queste destinazioni un riscontro con le principali mete di migrazione dei nostri connazionali, sottolineando probabilmente la ricerca di un recupero delle proprie radici che è ancora motivo di studio in migranti di seconda, terza e quarta generazione. Il contrario accade per il 18,62% degli studenti provenienti da Asia e Oceania, le quali, non essendo tradizionale meta degli emigrati italiani, sottolineano l'emergere di nuove motivazioni che spingono una nuova utenza all'apprendimento di lingua e cultura italiana.

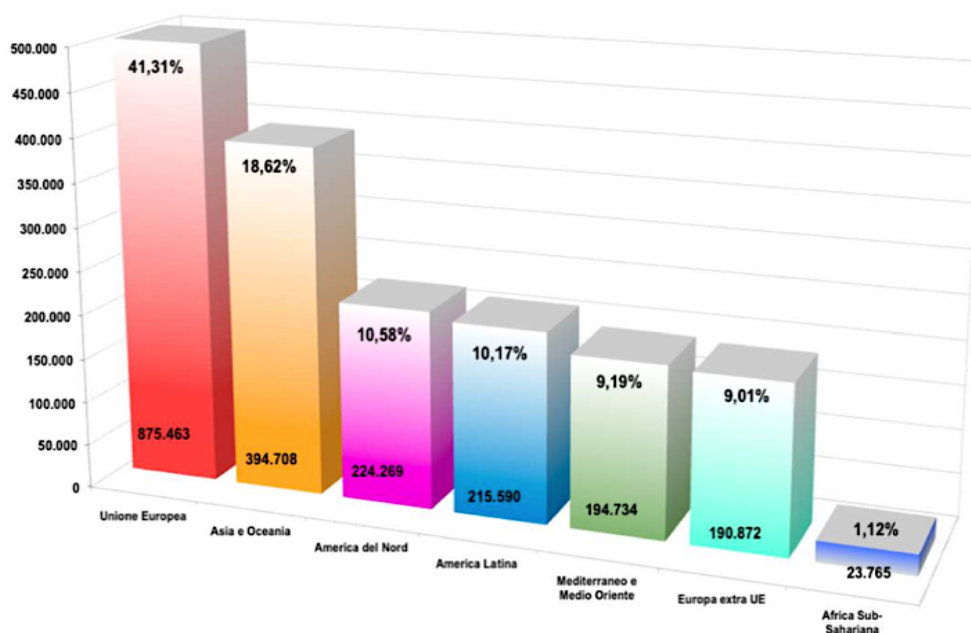


Grafico 2 Diffusione degli studenti di italiano nel mondo. Da: *L'italiano nel mondo che cambia - 2019*. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale.

Dall'analisi degli Stati Generali (2019), emerge che all'interno degli studenti di italiano all'estero, una parte (667.241) fa affidamento agli insegnamenti controllati dal MAECI (Grafico 3). Questi sono distribuiti in: studenti universitari (238.364); studenti frequentanti le Scuole Italiane Statali all'Estero (5.023); studenti delle scuole paritarie e non paritarie all'estero (16.489); studenti in sezioni bilingue e/o scuole straniere (8.658); studenti di Scuole Europee (1.648); studenti di docenti ministeriali e/o scuole straniere (36.958); studenti di corsi di enti gestori (292.381); infine, studenti iscritti agli Istituti Italiani di Cultura (67.720).

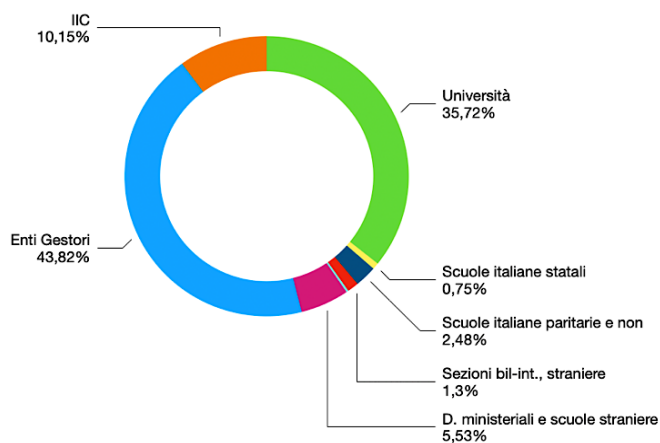


Grafico 3 Insegnamento dell'italiano sostenuto dal MAECI.

Si noti la distribuzione degli studenti all'interno delle scuole italiane statali o paritarie all'estero che rappresenta una percentuale inferiore al 4%; al contrario molto spazio è assunto dagli enti gestori e all'attività svolta dai lettori all'interno delle università coinvolgendo dunque studenti che non rientrano nei primi gradi scolastici e presuppongono una scelta consapevole, in prospettiva allo loro vita futura, non dettata dall'ambiente e dalle esigenze familiari dello studente.

La distribuzione degli studenti MAECI (Grafico 4) rispetta l'andamento che coinvolge l'intero gruppo di studenti di italiano nel mondo, concentrandosi però i primi rispetto a questi, in prevalenza nelle Americhe (48,75%) e solo a seguire nei paesi dell'Unione Europea (27,04%), infine con una percentuale inferiore (13,49%) in Asia e Oceania. I dati così emersi promuovono l'ipotesi che gli insegnamenti di lingua e cultura italiana proposti dal MAECI si concentrino dove le comunità di italiani emigrati si sono maggiormente sviluppate.

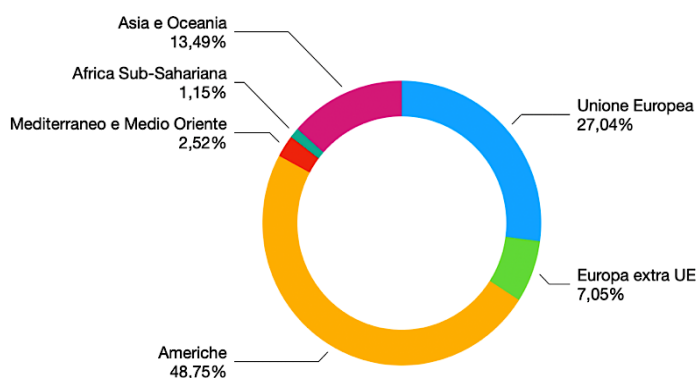


Grafico 4 Diffusione degli studenti MAECI nel mondo.

In questi ultimi due decenni la ricerca si è ampliata dimostrando il suo interesse a raccogliere i dati necessari a descrivere e conoscere il pubblico di italiano nel mondo, per poterlo quantificare e collocare, meglio comprendendo le sue motivazioni e l'uso che fa dell'italiano, al fine di trovare le modalità più adatte a continuare a rispondere ai bisogni linguistici in evoluzione e promuovere la lingua e la cultura italiana nel mondo.

La rete di formazione italiana nel mondo si è sviluppata a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, in corrispondenza dell'unità nazionale¹², a seguito dei grandi flussi migratori che nell'arco di 100 anni hanno coinvolto 25 milioni di italiani emigrati principalmente verso l'Europa e le Americhe¹³. La nascita delle prime forme di istruzione italiana all'estero avvenne ad opera di associazioni religiose o assistenziali create dagli emigrati stessi che si raccoglievano intorno a solide comunità di connazionali con lo scopo di promuovere la lingua e la cultura italiana per il mantenimento identitario.

Nel tempo gli studenti di italiano nel mondo sono cambiati e hanno presentato nuovi bisogni riguardanti sempre più questioni lavorative, il turismo e l'accesso alla cultura. Un pubblico sempre maggiore che non ha legami diretti con il Belpaese è colpito dai simboli di attrattività¹⁴ italiani come l'arte, l'opera, la moda, il design, la storia e la cucina; la conoscenza della lingua italiana diventa dunque una chiave di lettura necessaria per entrare in contatto con la nostra cultura e per meglio comprendere le dinamiche del "Vivere all'italiana"¹⁵. Con gli Stati Generali della Lingua italiana nel Mondo, a partire dal 2014, è stato presentato il primo censimento sulla diffusione dell'insegnamento dell'italiano all'estero al fine di delineare il pubblico studente per programmare strategie di promozione linguistica, orientare le attività culturali e individuare quale italiano insegnare di fronte ad una nuova utenza che dall'ultima analisi si aggira intorno ai due milioni¹⁶.

Proprio di fronte al mutare degli studenti di italiano nel mondo e dei loro bisogni, è emersa la necessità di comprendere come il Sistema della formazione italiana all'estero avesse reagito e si fosse adeguato al nuovo pubblico, in particolare capire se una Scuola Italiana all'Estero fosse ancora in grado di rispondere ai bisogni linguistici e culturali dei suoi studenti. Dunque, è stato intrapreso un percorso di

¹² La storia della rete scolastica italiana nel mondo. Italiana: Lingua cultura creatività nel mondo. Retrieved 29^h June 2023, from <https://italiana.esteri.it/italiana/chi-siamo/attivita-e-funzioni/storia-rete-scolastica/>

¹³ Ivi, p. 11.

¹⁴ Ivi, p. 14.

¹⁵ Promozione della lingua italiana. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI). Retrieved 27^h June 2023, from

<https://www.esteri.it/it/diplomazia-culturale-e-diplomazia-scientifica/cultura/promozionelinguaitaliana/>

¹⁶ Ivi, p. 17.

ricerca¹⁷ svoltosi all'interno di una Scuola Italiana all'Estero paritaria di Londra, che ha restituito una panoramica aggiornata di questo tipo di formazione italiana nel mondo.

Prima di presentare la ricerca, si entrerà nel dettaglio del Sistema della formazione italiana nel mondo identificando quali sono gli strumenti dello Stato italiano volti alla diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero. Si presenteranno le principali Istituzioni statali e quelle con cui il Paese collabora per la promozione dell'italianità come gli Istituti Italiani di Cultura, la Società Dante Alighieri, i lettori, le Scuole Europee, le sezioni italiane in scuole pubbliche locali e i corsi di lingua e cultura gestiti da enti gestori e associazioni.

Particolare attenzione sarà posta alle Scuole Italiane all'Estero, alla loro organizzazione, diffusione nel mondo e scopi, in riferimento alla principale normativa che le ha coinvolte e modificate a partire dalla legge Crispi del 1889¹⁸ fino al più recente Decreto legislativo n. 64/2017¹⁹ che ha delineato un nuovo quadro di riferimento per gli interventi all'estero e una ripartizione delle competenze tra il MAECI e il Ministero dell'Istruzione. Infine, sarà definito il profilo professionale richiesto al personale italiano destinato all'estero, identificandone i requisiti, la procedura di selezione e le modalità di spostamento.

¹⁷ Ivi, p. 85.

¹⁸ Regio Decreto 8 dicembre 1889, n. 6566.

¹⁹ Decreto legislativo 13 aprile 2017 n.64 Disciplina della scuola italiana all'estero, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera h), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

CAPITOLO 2

Il Sistema della formazione italiana nel mondo

Sulle tracce dell'emigrazione italiana è possibile ricostruire l'evoluzione delle iniziative scolastiche e culturali, realizzate dai migranti e dallo Stato italiano all'estero, che hanno dato forma a quello che oggi viene identificato come Sistema della formazione italiana nel mondo.

La nascita del Sistema Scolastico Nazionale risale al 1859 con la legge Casati²⁰, che ha sostituito la chiesa nel compito di garantire l'istruzione ai cittadini; la diffusione delle Scuole Italiane all'Estero si sviluppò in seguito, in riferimento alla tutela dell'emigrazione e della promozione dell'italianità.

Una delle strategie di dominio dello Stato era la diffusione della lingua e della cultura italiana, infatti, le prime intenzioni italiane per fondare scuole all'estero presero piede su rotte colonialistiche. Con il Decreto Reale del 25 settembre 1862, viene riconosciuto il collegio italiano di Alessandria d'Egitto, la prima Scuola statale Italiana all'Estero; a seguire Tunisi e Costantinopoli (1863), Atene (1865), Galatz (1866), Sarajevo (1866), e Salonicco (1868) (Milazzo, 2018). Seguì un veloce sviluppo della rete delle scuole italiane nel mondo grazie all'aumento degli stanziamenti finanziati, riconoscendo l'emigrazione italiana all'estero come una risorsa economica per l'Italia (Castellani, 2018).

La prima normativa che istituisce le Scuole Italiane all'Estero risale alla legge Crispi del 1889²¹: queste si dividevano in scuole *sussidiate*, istituti privati che ricevevano sovvenzioni dall'Italia purché si adeguassero ai suoi programmi e ai suoi metodi didattici, e scuole *governative*, meno numerose e situate nel bacino del Mediterraneo e nel Levante, interamente finanziate e gestite dalla Nazione come quelle presenti in territorio nazionale (Bevilacqua, De Clementi, Franzina, 2002). Le

²⁰ Legge Casati, 13 novembre 1859, n. 3725.

²¹ Regio decreto 8 dicembre 1889, n. 6566 Ordinamento organico per le scuole italiane all'estero.

Scuole Italiane all'Estero da una parte sono il frutto di iniziative promosse dai migranti per preservare il loro bagaglio linguistico e culturale, infatti, studiare il fenomeno migratorio ha permesso di affidarvi il merito di aver dato vita a forme di aiuto reciproco all'interno delle comunità all'estero realizzate attraverso l'alfabetizzazione e l'istruzione; dall'altra parte le Scuole Italiane all'Estero nascono dall'intento di effettuare penetrazioni culturali, commerciali e politiche sostenendo l'iniziativa colonialista e imperialista del Regno d'Italia (Castellani, 2018, p. 18). La politica nazionale privilegiò la penetrazione culturale nel bacino del Mediterraneo mentre gli italiani migrarono nell'Europa e nelle Americhe dove, in assenza di interventi statali, organizzarono in autonomia iniziative scolastiche.

Con il secondo dopoguerra ed il processo di decolonizzazione avvenne una progressiva decadenza del sistema scolastico statale italiano all'estero, aggravato dal cambiamento dei bisogni dei nuovi emigrati, dal mutamento delle ideologie che l'avevano sostenuto e dagli scarsi interventi per affrontarlo; dunque, molte iniziative scolastiche e culturali furono cedute all'iniziativa privata.

Oggi non si parla più di strategie di dominio, bensì di diplomazia culturale: lo strumento con cui gli Stati instaurano relazioni con altri Paesi grazie alla promozione internazionale della loro lingua e cultura e, in generale, di un'immagine positiva e attraente del proprio Paese. Negli ultimi decenni gli scambi di cooperazione interculturale sono aumentati nei rapporti sociali, politici e commerciali; ha preso avvio un processo di valorizzazione del ruolo della cultura e della diversità linguistica come strumento di contatto tra Paesi, attraverso l'aumento di politiche culturali, nei campi dell'istruzione e della formazione (Ebranati, 2019). Le Scuole Italiane all'Estero costituiscono ora un vero e proprio strumento di diplomazia culturale (Nocella, 2015), capace di promuovere la cultura e la lingua italiana, l'identità nazionale, il dialogo tra Paesi e di contribuire al progressivo aumento del *soft power*²² dello Stato (Ebranati, 2019).

²² Espressione coniata negli anni Novanta del XX secolo da Joseph Nye per definire l'abilità nella creazione del consenso attraverso la persuasione e non la coercizione. Il potenziale d'attrazione di uno stato non è rappresentato solamente dalla sua forza economica e militare, ma accresce grazie alla diffusione della propria cultura. Retrieved 18th April 2023, from

Il corso di lingua e cultura italiana [...] non è più un problema legato all'emigrazione e al perseguimento degli obiettivi di inserimento nel Paese o di mantenimento dell'identità culturale dei migranti. Esso diventa un obbligo formativo per tutti gli studenti e i cittadini europei. Un'esperienza di incontro-confronto, non solo con un'altra cultura, ma con elementi della propria quotidianità che trovano significato e valore dentro una prospettiva storica sovranazionale. L'obiettivo delle attività di insegnamento e di apprendimento delle lingue nazionali si allarga alla formazione di un uomo e di un cittadino appartenente ad una società complessa, cosmopolita, plurilingue, nella quale la competenza è data dalla capacità di navigare la differenza.

(Castellani, 2018, p. 131)

Con il D. Lgs. 64/2017²³, normativa più recente sull'argomento, il Sistema della formazione italiana nel mondo, che sarà illustrato nel dettaglio in seguito (paragrafi 2.1.1 e 2.2), è stato articolato in:

- scuole statali all'estero;
- scuole paritarie all'estero;
- altre scuole italiane all'estero (Sezioni italiane presso scuole straniere, Scuole Europee);
- associazione di scuole italiane all'estero;
- corsi promossi da enti gestori e altre iniziative per la lingua la cultura italiana all'estero;
- dottorati.

2.1 La storia delle Scuole Italiane all'Estero

La prima legge sulle Scuole Italiane all'Estero²⁴ inaugurò una politica dell'emigrazione volta a costruire uno Stato forte e un sistema estero potente.

https://www.treccani.it/enciclopedia/soft-power_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/

²³ Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 64 Disciplina della scuola italiana all'estero.

²⁴ R.D. 8 dicembre 1889, n. 6566 Portante l'ordinamento organico delle scuole italiane all'estero, noto come "Legge Crispi".

L'obiettivo delle Scuole era politico e l'istruzione degli emigrati italiani, in alta percentuale analfabeti, era uno strumento di influenza; per questo, il Ministero dell'Istruzione cedette la competenza delle Scuole Italiane all'Estero al Ministero degli Esteri, assegnandovi un funzionario affinché le amministrasse e assumesse la responsabilità dell'andamento didattico.

All'interno delle Scuole erano garantiti tolleranza e pluralità, infatti, dando preferenza a studenti italiani, potevano essere ammessi alunni di qualsiasi nazionalità e religione: la Scuola Italiana all'Estero era laica, ma assicurava l'insegnamento religioso a chi ne faceva richiesta.

I docenti venivano reclutati tramite concorso e furono istituiti ispettorati presso il Ministero degli Esteri individuando nuove figure professionali assegnate alle sedi estere, come diplomatici e consoli (Floriani, 1974).

Le Scuole italiane nel mondo aumentarono numericamente così come i fondi destinati a finanziarle. Gli Annuari delle Scuole Italiane all'Estero costituiscono una ricca fonte di informazioni per comprendere la politica scolastica; il primo Annuario delle Scuole Coloniali del 1888-1889 riportava il numero complessivo di 13.000 alunni all'interno di 64 Scuole, distribuite in 43 centri tra Argentina, Brasile, Cipro, Egitto, Francia, Romania, Inghilterra, Perù, Turchia, Spagna, Stati Uniti, Svizzera, Tunisia, Uruguay (Bevilacqua, De Clementi, Franzina, 2002).

A questo primo intervento seguirono altre leggi, come quella emanata da Di Rudinì, successore di Crispi, il quale chiuse o cedette a enti privati diverse Scuole Italiane all'Estero. Nel 1894²⁵ il Ministro degli Affari Esteri de Blanc promosse una nuova legge che continuò la riduzione dell'impegno statale nei confronti di queste Istituzioni, allora divenute 25 (Mongiello, 2012). Proseguì l'indebolimento della qualità e della quantità della presenza scolastica statale italiana all'estero anche a causa della competizione generata dall'offerta privata (Castellani, 2018).

Una successiva normativa, la legge Tittoni del 1910²⁶ emanata dal ministro degli esteri da cui prende il nome, ebbe l'obiettivo di intervenire sulle condizioni economiche e il trattamento giuridico degli insegnanti italiani, infine sui programmi

²⁵ R.D. 23 agosto 1894, n. 394 Che riordina le scuole italiane all'estero.

²⁶ L. 18 dicembre 1910, n. 867 Riordinamento delle scuole italiane all'estero

delle Scuole all'estero che dovevano essere conformati agli ordinamenti vigenti nel Regno d'Italia e adeguati al contesto storico e culturale dei Paesi ospitanti (Castellani, 2018). La legge non riuscì ad intervenire su alcuni problemi legati al funzionamento interno del sistema delle Scuole Italiane all'Estero, ad esempio, il personale incaricato di funzioni di controllo non sempre possedeva competenze in ordine educativo e didattico (Castellani, 2018, p.46).

Durante il regime fascista le Scuole Italiane all'Estero ripresero ad operare sostenute da investimenti; divennero strumenti di propaganda, di penetrazione politica ed economica e assunsero il compito di combattere la "snazionalizzazione" degli emigrati, impedendo così una loro piena integrazione nelle società di adozione (Gentile, 1995, pp. 900-903). Il regime si adoperò attivamente contro lo stereotipo dell'italiano appartenente ad una razza inferiore, esaltandone l'italianità attraverso la commemorazione all'estero della storia nazionale (Pretelli, 2004), inoltre "fascistizzò" le scuole all'estero, limitandone l'autonomia di gestione (Milazzo, 2018). In particolare, tra il 1923 ed il 1924 furono approvati alcuni provvedimenti specifici per le Scuole Italiane all'Estero, accanto alla Riforma Gentile²⁷, che accelerarono il processo annullando ogni tentativo di affidare ad esperti di settore la gestione didattica delle scuole in Italia e all'estero (Castellani, 2018) tanto che, anche gli organismi amministrativi si trasformarono in politici a discapito della competenza professionale. Venne infine introdotto l'insegnamento obbligatorio della religione interrompendo il carattere laico delle Scuole Italiane all'Estero (Bevilacqua, De Clementi, Franzina, 2002).

Queste scelte resero meno attraente le Scuole al pubblico straniero; inoltre, i migranti si organizzano in gruppi di opposizione al regime, portando alla nascita di forme di associazionismo e, in Italia, di nuovi tipi di emigrazione.

Il Regio Decreto 740/1940²⁸, che è rimasto il testo normativo di riferimento fino ai giorni nostri, mantenne una corrispondenza tra le Scuole Italiane all'Estero e

²⁷ R.D. 6 maggio 1923, n. 1054 Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali.

²⁸ R.D. 12 febbraio 1940, n. 740 Testo unico delle norme legislative sulle scuole italiane all'estero.

quelle in territorio italiano e definì che le prime, se conformi alle corrispondenti scuole dello Stato, avrebbero potuto ottenere il riconoscimento del valore legale degli esami finali e dei titoli conseguiti al loro interno.

Ripresero in quel periodo i flussi migratori e la politica scolastica all'estero riguardò principalmente il trattamento del personale insegnante, la salvaguardia della lingua e della cultura del Paese di provenienza e, allo stesso tempo, l'acquisizione della lingua e cultura della società di arrivo, per consentire ai migranti di inserirsi eliminando possibili cause di isolamento (Bevilacqua, De Clementi, Franzina, 2002).

Seguì la riforma Bottai²⁹, che rappresentò il primo tentativo di elaborare un curriculum unitario che prevedesse l'istruzione di base obbligatoria e uguale per tutti a partire dalla scuola materna, precisando l'articolazione e le modalità di funzionamento delle Scuole Italiane all'Estero, vincolate alle indicazioni in vigore sul territorio metropolitano (Castellani, 2018, p. 57).

L'esigenza di ripristinare il Paese al termine della Seconda guerra mondiale mise in secondo piano la faccenda delle Scuole Italiane all'Estero e rimasero in vigore i provvedimenti emanati in epoca fascista. Il dibattito avviato in Italia sui temi dell'emigrazione e dell'istruzione non riguardò gli interventi nel settore scolastico all'estero ancora concentrato sul lato amministrativo e sull'adeguamento dello stato giuridico ed economico del personale. Di fronte all'immobilità legislativa dello Stato si assistette alla diffusione e alla diversificazione delle iniziative scolastiche all'estero, inoltre, si fece forte l'iniziativa delle comunità di emigrati che continuarono a fondare scuole italiane nelle zone di maggiore migrazione³⁰.

La Legge 153/1971³¹ fu la prima legge che, sebbene fosse collocata in continuità con il quadro della normativa emanata in epoca fascista, ebbe come

²⁹ L. 1° luglio 1940, n. 899 Istituzione della Scuola media.

³⁰ La promozione della cultura e della lingua italiana all'estero: il quadro normativo vigente Parlamento italiano. Retrieved 17th May 2023, from <https://leg16.camera.it/561?appro=824&Promozione+della+cultura+e+della+lingua+italiana+all%27estero%3A+il+quadro+normativo+vigente>

³¹ L. 3 marzo 1971, n. 153 Iniziative scolastiche, di assistenza scolastica e di formazione e perfezionamento professionali da attuare all'estero a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti.

oggetto la lingua italiana (Vedovelli, 2020) e si caratterizzò per una nuova sensibilità e attenzione ai cambiamenti nel mondo e alle loro conseguenze sulla diffusione dell'italiano.

La rete delle Scuole Italiane dell'Estero assunse progressivamente una funzione diversa rispetto a quella avuta nel passato, vedendosi modificare la composizione del proprio pubblico³² (De Mauro, Vedovelli, 1998); al suo interno veniva proposto lo stesso tipo di programmi applicati nel sistema scolastico nazionale, in sintonia con le novità della ricerca pedagogica e con le nuove esigenze delle società di riferimento. Tuttavia, la legge n. 153 dimostrò di avere uno sguardo ancora rivolto al passato e non riuscì a vedere fino in fondo come l'emigrazione italiana si fosse trasformata, portando così ad una progressiva separazione dei corsi di lingua e cultura nel mondo dal sistema della Scuola Italiana all'Estero e favorendo ancora lo sviluppo dell'iniziativa privata a scapito di quella statale (Castellani, 2018).

Giunse al termine la politica nazionale iniziata nel secondo dopoguerra che si era caratterizzata come nuova forma di colonialismo assistenziale, diretta a favorire il progresso economico e sociale dei Paesi a cui era rivolta (Castellani, 2018, p.92). Con la promulgazione della legge 49/1987³³ ad entrare a far parte della politica estera fu la cooperazione internazionale che coinvolse anche il settore educativo. A questa nuova rotta del Paese si unì un nuovo tipo di migrante, che si spostava verso l'Europa rendendo l'emigrazione meno stanziale; emigrava per lavori stagionali sebbene il sogno americano fosse ancora presente. Si instaurarono multinazionali e aziende italiane all'estero impegnate nella distribuzione del *Made in Italy* da cui sarebbero poi nate, ad esempio, le scuole di cantiere (Castellani, 2018, p.65).

Con queste nuove prospettive, la legge del 22 maggio 1993³⁴ definì misure urgenti per la finanza pubblica portando ad un ulteriore taglio del personale in servizio all'estero, decisione che contribuì alla degradazione della rete statale di sostegno alle scuole e ai corsi di lingua e cultura italiana. Le Scuole Italiane all'Estero rimasero concentrate in Europa e nel bacino del Mediterraneo mentre nel Sud

³² Ivi, p. 15.

³³ L. 26 febbraio 1987, n. 49 Nuova disciplina della cooperazione dell'Italia con i paesi in via di sviluppo.

³⁴ L. 22 maggio 1993, n. 155 Misure urgenti per la finanza pubblica.

America, dov'era più consistente la presenza di emigrati italiani, venne pressoché cancellato l'intervento statale italiano.

Con il Testo Unico del 297/1994³⁵, le leggi precedenti vennero solo in parte riformulate; una novità nel settore dell'istruzione riguardò l'impegno preso dal Paese con i membri della comunità europea per la definizione di linee comuni a partire dal Trattato di Maastricht³⁶. Inoltre, le nuove disposizioni riformarono il regime delle Scuole Italiane all'Estero introducendo un modello di co-gestione, tra MAECI e l'allora MIUR, della rete scolastica e della promozione della lingua e cultura italiana all'estero (Milazzo 2018), sottolineando un nuovo impegno del secondo nella supervisione delle Scuole dal punto di vista didattico e pedagogico (Castellani, 2018).

Quanto stabilito dall'articolo 636 del Testo Unico³⁷ ebbe notevole importanza in materia di assistenza scolastica; il Ministero degli affari esteri e della Cooperazione Internazionale promosse iniziative a favore dei lavoratori italiani e dei loro familiari emigrati. Istituì corsi preparatori per facilitarne l'inserimento nelle scuole dei Paesi di immigrazione, scuole materne e nidi d'infanzia. Inoltre, i lavoratori e i loro congiunti potevano usufruire di provvidenze scolastiche simili a quelle vigenti in territorio nazionale.

La normativa più recente rivolta alle Scuole Italiane all'Estero è costituita dal D. Lgs. del 13 aprile 2017, n. 64³⁸. Questa legge pone fine ad un assetto organizzativo che risentiva ancora della legislazione fascista e ridisegna l'impianto complessivo del Sistema della formazione italiana nel mondo, riconoscendo che le Istituzioni italiane all'estero hanno cessato di essere uno strumento di penetrazione culturale, per diventare mezzo di cooperazione internazionale (Castellani, 2018).

³⁵ D. Lgs. 16 aprile 1994, n. 297 Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.

³⁶ Il Trattato di Maastricht entrò in vigore il 1° novembre 1992 dopo la firma dei dodici Paesi membri della Comunità europea e stabilì le regole politiche, economiche e sociali che caratterizzavano i rapporti tra gli Stati coinvolti.

³⁷ D. Lgs. 16 aprile 1994, n. 297. Art. 636 Iniziative scolastiche e attività di assistenza scolastica.

³⁸ D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 64 Disciplina della scuola italiana all'estero.

In particolare, nell'articolo 2³⁹ sono identificati gli obiettivi assegnati al Sistema della formazione italiana nel mondo, come la promozione del modello educativo e formativo della scuola italiana in contesti multiculturali e pluralistici, fondato sull'inclusività e sull'interculturalità, infine la diffusione e la promozione della lingua e della cultura italiana all'estero in una dimensione internazionale. Il decreto si presenta come il primo tentativo di intervento sistematico, seppur di natura soprattutto economica ed a senso unico, pensato dall'Italia verso l'estero, senza l'adeguata attenzione ai cambiamenti politici, sociali e culturali avvenuti nel nostro Paese e nel mondo (Castellani, 2018).

I processi di globalizzazione hanno favorito lo spostamento dei lavoratori portando ad un'emigrazione che presenta nuovi bisogni rispetto ai tradizionali percorsi di educazione dei migranti. L'interesse delle famiglie ricade nel voler crescere i propri figli in ambienti plurilingue e interculturali non perdendo la lingua e la cultura d'origine (Castellani, 2018). All'interno del Sistema della formazione italiana nel mondo, sebbene manchino indicazioni e normative sui suoi obiettivi ed una politica di investimenti, l'offerta formativa si concentra progressivamente sulla valorizzazione ed il potenziamento delle competenze linguistiche dei suoi alunni, lo sviluppo di cittadinanza attiva e democratica attraverso l'educazione interculturale al rispetto e alla solidarietà, infine sull'introduzione del concetto di bilinguismo inteso come obiettivo da perseguire. La progettazione dell'attività didattica all'estero non può ricadere nella semplice riproduzione di quanto realizzato in territorio nazionale, ma deve essere adattata alla complessità di ogni contesto locale; per questo plurilinguismo e intercultura sono i due assi portanti su cui costruire un curriculum che renda la proposta educativa e culturale italiana plausibile in qualsiasi contesto estero (Castellani, 2018).

L'attività normativa realizzata finora, evidenzia il prevalere dell'orientamento alla privatizzazione del Sistema della formazione italiana nel mondo a conferma del progressivo disimpegno dei Ministeri nella sua gestione e nell'attività di promozione

³⁹ D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 64 Disciplina della scuola italiana all'estero. Art. 2 Obiettivi del sistema della formazione italiana nel mondo.

della lingua e della cultura italiana all'estero, sempre più delegata a soggetti altri e all'iniziativa privata (Castellani, 2018, p. 170).

2.1.1 La rete delle Scuole statali Italiane all'Estero

La rete delle Scuole statali Italiane all'Estero, a partire dalla Scuola dell'Infanzia paritaria che svolge un'importante lavoro di preparazione, abbraccia l'intero ciclo formativo previsto nell'ordinamento italiano per consentire agli studenti di portare a termine il percorso di studi al suo interno, fino all'ottenimento del titolo di diploma di Scuola Secondaria di II grado con valore legale⁴⁰.

La rete si articola⁴¹ in:

- 8 istituti scolastici statali omnicomprensivi;
- 45 scuole italiane paritarie;
- 1 scuola non paritaria a Smirne;
- 85 sezioni italiane presso scuole straniere, bilingui o internazionali e presso 13 Scuole Europee.

Le Scuole statali Italiane all'Estero rappresentano una diretta emanazione del sistema scolastico italiano nei Paesi esteri; si tratta di otto istituti scolastici omnicomprensivi (Tabella 1) presenti a⁴²:

1. Addis Abeba: istituito nel 1954 per offrire istruzione alla grande comunità italiana presente.
2. Asmara: temporaneamente chiuso a decorrere dall'anno scolastico 2020/2021.
3. Atene: nato nel 1956 a partire da una scuola privata resa statale nel 2013.

⁴⁰ Documento LXXX n. 3 XVIII Legislatura: Relazione sull'attività svolta per la riforma degli Istituti Italiani di Cultura e sugli interventi per la promozione della cultura e della lingua italiane all'estero relativa all'anno 2019.

⁴¹ Sistema della formazione italiana nel mondo. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. Retrieved 24th April 2023, from <https://www.esteri.it/it/diplomazia-culturale-e-diplomazia-scientifica/cultura/sistema-della-formazione-italiana-nel-mondo/>

⁴² Scuole italiane nel mondo. Italiana: lingua, cultura, creatività nel mondo. Ufficio V DGDP – Ultimo aggiornamento: 2 gennaio 2023.

<https://italiana.esteri.it/italiana/opportunita/scuole-italiane-nel-mondo/#1607096526508-47ee1a68-f04f>

4. Barcellona: istituito nel 1958 con un Accordo Culturale tra Italia e Spagna.
5. Madrid: come la Scuola italiana a Barcellona, è stato istituito nel 1958.
6. Istanbul: nel 1861 viene istituita una scuola statale italiana serale; nel 1888 fu riconosciuta la scuola “elementare e media”.
7. Parigi: il suo istituto è entrato in azione a partire dall’Accordo Culturale tra Italia e Francia del 1949.
8. Zurigo: tra le Scuole Italiane all’Estero è la più recente, istituita a partire dall’anno scolastico 2009/2010⁴³.

Area geografica	Stato	Città	Denominazione	Ordini di scuola
Unione Europea	Grecia	Atene	Scuola Italiana Statale Comprensiva di Atene	Primaria, Secondaria di I e II grado
	Spagna	Barcellona	Scuola Italiana Statale Comprensiva di Barcellona	Primaria, Secondaria di I e II grado
		Madrid	Scuola Italiana Statale Comprensiva di Madrid	Primaria, Secondaria di I e II grado
	Francia	Parigi	Scuola Italiana Statale Comprensiva di Parigi	Primaria, Secondaria di I e II grado
	Turchia	Istanbul	Istituti Medi Italiani	Secondaria di I e II grado
Europa extra UE	Svizzera	Zurigo	Scuola Statale Italiana “Casa d’Italia”	Infanzia, Scuola Primaria
Africa subsahariana	Etiopia	Addis Abeba	Scuola Italiana Statale Omnicomprensiva di Addis Abeba	Primaria, Secondaria di I e II grado
	Eritrea	Asmara	Scuola Italiana Statale Omnicomprensiva di Asmara	Primaria, Secondaria di I e II grado

Tabella 1 Scuole statali all'estero.

Le Scuole Italiane all'Estero sono organizzate attraverso gli strumenti di controllo affidati al Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, il quale, insieme al Ministero dell’Istruzione e del Merito⁴⁴ (MIM), gestisce le procedure di selezione dei docenti che insegnano all’estero, scegliendoli tra i candidati del corpo docente italiano⁴⁵.

⁴³ Approfondimento sulle Scuole statali italiane all’estero. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. Retrieved 27th July 2023, from <https://www.esteri.it/it/diplomazia-culturale-e-diplomazia-scientifica/cultura/sistema-della-formazione-italiana-nel-mondo/approfondimento-sulle-scuole-statali-italiane-allestero/>

⁴⁴ D.L. 11 novembre 2022, n. 173 Disposizioni urgenti in materia di riordino delle attribuzioni dei Ministeri.

⁴⁵ Ivi, p. 48.

Secondo l'articolo 4 del D. Lgs. 64/2017⁴⁶ le Scuole Italiane all'Estero conformano il proprio ordinamento, le proprie finalità e programmi a quelli delle corrispondenti scuole del sistema scolastico in Italia, accogliendo varianti in relazione alle esigenze locali, dunque, integrando la propria offerta formativa con lo studio della lingua e della cultura del Paese ospitante, rispettando le disposizioni definite dai Ministeri di riferimento e secondo il D.I. 267/4642 del 3 settembre 2002 che ha esteso l'istituto giuridico delle autonomie didattiche anche all'estero (Castellani, 2018).

Ciascuna istituzione redige un Piano Triennale dell'Offerta Formativa⁴⁷ (PTOF) alla cui formulazione possono partecipare realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche italiane, inoltre ad ogni scuola viene assegnato un Dirigente scolastico (Art. 5 D. Lgs. 64/2017) che gestisce i rapporti con il MIUR ed il MAECI attraverso l'ufficio consolare o la rappresentanza diplomatica.

I curricula di ogni scuola, sempre per effetto dell'adozione dell'autonomia didattica, vengono elaborati dalle singole realtà tenendo conto delle Indicazioni Nazionali (2012) e delle particolarità del Paese che le ospita. Questo aspetto nel tempo ha portato ad una maggiore presenza nelle scuole di studenti non italiani, rendendo l'ambiente multiculturale e gli Istituti non solo uno strumento di sostegno alle comunità italiane all'estero, ma anche un mezzo di diffusione della lingua e cultura italiana (Castellani, 2018).

Più ci si distanzia dall'Europa, più queste realtà acquistano carattere di scuole internazionali, aperte ad una maggioranza di utenza locale (Fazzi, 2021). Si testimoniano così le diverse funzioni svolte dalle Scuole Italiane all'Estero rispetto al tipo di pubblico da cui vengono frequentate; inoltre, viene sottolineato il passaggio dello studio dell'italiano che accredita la nostra lingua come lingua di cultura e non più solamente come lingua degli emigrati (Castellani, 2018).

⁴⁶ Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 64 Disciplina della scuola italiana all'estero. Art. 4 Scuole statali all'estero.

⁴⁷ Legge 13 luglio 2015, n. 107 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Le scuole non statali all'estero che presentano requisiti analoghi a quelli previsti per le scuole paritarie in territorio nazionale, possono richiedere il riconoscimento della parità scolastica adeguandosi alle scuole statali⁴⁸.

Le scuole paritarie contribuiscono al perseguimento della promozione della lingua e cultura italiana secondo le linee di indirizzo della politica estera; nel mondo le scuole italiane paritarie presenti sono 45 (Tabella 2) e, diffuse per la maggior parte nel Sud America, nell'anno scolastico 2021/2022 hanno accolto circa 16.000 alunni⁴⁹.

Area geografica	Stato	Città	Denominazione	Ordini di scuola
Unione Europea	Grecia	Atene	Scuola dell'infanzia di Atene	Infanzia
	Spagna	Barcellona	Scuola dell'infanzia "Maria Montessori"	Infanzia
		Madrid	Scuola dell'Infanzia Italiana di Madrid	Infanzia
	Francia	Parigi	Scuola dell'infanzia "L. da Vinci"	Infanzia
	Romania	Bucarest	"Scuola Italiana Aldo Moro"	Primaria, Secondaria I e II grado
Europa extra UE	Albania	Tirana	"Scuola Italiana a Tirana"	Infanzia, Primaria, Secondaria I grado
	Russia	Mosca	"Scuola Italiana Italo Calvino"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado
	Regno Unito	Londra	SIAL (La Scuola Italiana a Londra)	Infanzia, Primaria
	Turchia	Istanbul	"Galileo Galilei"	Secondaria II grado
	Svizzera	Losanna e Mies	"Vilfredo Pareto"	Secondaria II grado
			"Liceo Internazionale Don Bosco"	Secondaria II grado
		Lugano	"Istituto da Vinci"	Primaria, Secondaria I e II grado
			Zurigo	"Enrico Fermi"
"Pier Martire Vermigli"	Secondaria II grado			
Americhe	Argentina	Buenos Aires	"C. Colombo"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado
			"E. De Amicis"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado
		Cordoba	"Castelfranco Bilingue e Biculturale"	Primaria, Secondaria I grado
			"Scuola bilingue biculturale D. Alighieri"	Primaria, Secondaria I e II grado
		La Plata	"Istituto di Cultura Italica"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado
		Mendoza	"XXI Aprile"	Infanzia, Primaria, Secondaria I grado
	Olivos	"Centro culturale Alessandro Manzoni"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado	
	Brasile	Belo Horizonte	Istituto "Fondazione Torino"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado
		San Paolo	"Colégio Dante Alighieri"	Secondaria II grado
			"Istituto E. Montale"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado
	Cile	La Serena	"Alcide De Gasperi"	Infanzia, Primaria, Secondaria I grado
		Santiago	"Vittorio Montiglio"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado

⁴⁸ Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 64 Disciplina della scuola italiana all'estero. Art. 6 Scuole paritarie all'estero.

⁴⁹ Scuole italiane paritarie all'estero. Italiana: lingua, cultura, creatività nel mondo. Retrieved 18th July 2023, from <https://italiana.esteri.it/italiana/wp-content/uploads/2023/03/Elenco-Scuole-Paritarie-27feb23.pdf>

		Valparaiso	"Arturo dell'Oro"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado
	Colombia	Bogotà	"L. Da Vinci"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado
			"Ginnasio A. Volta"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado
	Perù	Lima	"Collegio A. Raimondi"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado
			"Dante Alighieri"	Primaria, Secondaria I grado
	USA	New York	"La Scuola d'Italia G. Marconi"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado
		San Francisco	"La scuola International School"	Infanzia, Primaria
Uruguay	Montevideo	"Scuola Italiana di Montevideo"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado	
Venezuela	Caracas	"Agustin Codazzi"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado	
Mediterraneo e Medio Oriente	Alegria	Algeri	"Scuola Italiana Roma"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado
	Arabia Saudita	Gedda	"Scuola Italiana" di Gedda	Infanzia, Primaria, Secondaria I grado
	Egitto	Alessandria	Istituto "Don Bosco"	Secondaria II grado
		Il Cairo	"Istituto Salesiano Don Bosco"	Secondaria II grado
	Iran	Teheran	"Pietro Della Valle"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado
	Marocco	Casablanca	"Scuole Italiane Private E. Mattei"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado
	Tunisia	Tunisi	"Giovanni Battista Hodierna"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado
Africa subsahariana	Etiopia	Addis Abeba	"Scuola Materna Italiana"	Infanzia
	Congo	Pointe Noire	"Enrico Mattei"	Infanzia, Primaria, Secondaria I grado
	Nigeria	Lagos	Italian International School "E. Mattei"	Infanzia, Primaria, Secondaria I e II grado

Tabella 2 Scuole paritarie all'estero⁵⁰.

Il riconoscimento della parità è concesso dopo una valutazione condotta dal MAECI in raccordo con il Ministero dell'Istruzione e del Merito, a partire dall'analisi del PTOF della scuola che deve rispondere ai principi ed essere coerente con gli ordinamenti della scuola italiana. Il riconoscimento della parità assicura la parificazione dei diritti degli studenti, le stesse modalità di svolgimento degli esami di Stato e l'abilitazione a rilasciare titoli di studio con valore legale. Alle scuole paritarie italiane all'estero sono destinati docenti italiani selezionati ed inviati tramite le medesime procedure che si applicano alle scuole statali⁵¹ (Castellani, 2018).

Nonostante le scuole paritarie si conformino ai modelli scolastici nazionali, hanno modo di differenziarsi per un rapporto maggiormente osmotico con l'offerta educativa straniera. Essendo frequentate da un elevato numero di alunni stranieri;

⁵⁰ Scuole italiane paritarie all'estero. Italiana: lingua, cultura, creatività nel mondo. Retrieved 18th July 2023, from <https://italiana.esteri.it/italiana/wp-content/uploads/2023/03/Elenco-Scuole-Paritarie-27feb23.pdf>

⁵¹ Ivi, p. 49.

benché siano caratterizzate da una proposta formativa di matrice italiana, presentano un'impostazione a carattere internazionale (Castellani, 2018).

Tra le Scuole Italiane all'Estero rientrano anche le scuole *non paritarie* italiane: una tipologia di scuole presente altresì in territorio nazionale e prevista dalle Linee Guida per l'inclusione ed il mantenimento nell'elenco delle scuole italiane non paritarie del MAE⁵². Non rilasciano titoli di studio con valore legale, dunque, non sono riconosciute per il proseguimento degli studi in Italia; ad ogni modo la loro frequenza assicura l'adempimento dell'obbligo d'istruzione ai sensi della Legge 296/2006⁵³ (Ebranati, 2019).

2.2 Altri modi per diffondere la lingua e la cultura italiana all'estero

Il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale partecipa alla promozione della lingua italiana, dando forma ad iniziative dedicate al settore educativo; infatti, assegna contributi a supporto di enti gestori e soggetti *no profit* che organizzano corsi di lingua, ed invia docenti ministeriali per svolgere attività di insegnamento nelle scuole straniere⁵⁴. Sollecita la partecipazione all'interno del Sistema della formazione italiana nel mondo⁵⁵ realizzando forme di collaborazione, come accade per gli Istituti Italiani di Cultura e gli enti gestori, attivi nella diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero. Interviene, inoltre, promuovendo iniziative volte a favorire il bilinguismo, dà vita a corsi di lingua italiana in cooperazione con le università italiane ed estere e con le scuole locali, sostiene la divulgazione di buone pratiche e di sistemi educativo-didattici innovativi, infine promuove iniziative di formazione per i docenti *in loco*⁵⁶. Tutte le iniziative accolte dallo Stato, che saranno ora illustrate nel dettaglio, delineano la complessiva

⁵² L. 6 settembre 2012, n. 4461

⁵³ L. 27 dicembre 2006, n. 296 Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato.

⁵⁴ Iniziative di promozione linguistico-culturale. Italiana, lingua cultura, creatività nel mondo. Retrieved 28th July 2023, from <https://italiana.esteri.it/italiana/chi-siamo/attivita-e-funzioni/iniziativa-promozione/>

⁵⁵ Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 64 Art. 9 Partecipazione di soggetti pubblici e privati al sistema della formazione italiana nel mondo.

⁵⁶ Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 64 Art. 10 Iniziative per la lingua e la cultura italiana all'estero.

strategia di promozione della cultura e della lingua italiana che mira ad attirare un numero crescente di pubblico straniero, superando il tradizionale ruolo di assistenza scolastica rivolta alle collettività italiane nel mondo attraverso l'istituzione di Scuole statali Italiane all'Estero.

2.2.1 Gli Istituti Italiani di Cultura

Per ragioni diplomatiche e per mantenere un legame con gli italiani emigrati all'estero, il Regio Decreto⁵⁷ del 1926 istituì gli Istituti Italiani di Cultura. Questi avevano il compito di promuovere la lingua e la cultura italiana all'estero attraverso l'organizzazione di eventi letterari, artistici, musicali, gestendo un'efficiente rete di biblioteche e creando contatti tra gli operatori culturali italiani e stranieri.

La legge n. 401 del 22 dicembre 1990⁵⁸ ha riformato gli Istituti Italiani di Cultura il cui Regolamento applicativo⁵⁹, contenente i criteri sul loro funzionamento, organizzazione e gestione finanziaria-economica, sarà emanato 5 anni dopo.

L'articolo 7⁶⁰ prevede che gli Istituti Italiani di Cultura all'estero, dotati di autonomia operativa e finanziaria, siano costituiti nelle principali città degli Stati con cui l'Italia intrattiene relazioni diplomatiche. Tra le loro funzioni (Art. 8)⁶¹ figurano: stabilire contatti con Istituzioni ed enti del Paese ospitante favorendo lo sviluppo di iniziative per la promozione della conoscenza della cultura italiana e della collaborazione culturale e scientifica; promuovere manifestazioni culturali; sostenere iniziative per lo sviluppo delle comunità italiane all'estero; infine, favorire iniziative per la diffusione della lingua italiana e porsi come facilitatori del dialogo tra le culture.

⁵⁷ R. D. 19 dicembre 1926 n. 2179 Disposizioni per la creazione di Istituti di cultura italiana all'estero.

⁵⁸ L. 22 dicembre 1990, n. 401 Riforma degli Istituti italiani di cultura e interventi per la promozione della cultura e della lingua italiane all'estero.

⁵⁹ D.M 27 aprile 1995, n. 392 Regolamento recante norme sull'organizzazione, il funzionamento e la gestione finanziaria ed economico-patrimoniale degli Istituti Italiani di Cultura all'estero.

⁶⁰ L. 22 dicembre 1990, n. 401 Art, 7 Istituti.

⁶¹ L. 22 dicembre 1990, n. 401 Art, 8 Funzioni degli Istituti.

Per l'insegnamento dell'italiano gli Istituti organizzano corsi che, oltre al perseguimento del loro obiettivo, diventano una forma di autofinanziamento che consente di potenziare le attività culturali e garantire l'aggiornamento dei docenti.

Nell'articolo 12⁶² sono individuati i titoli di studio ed i requisiti linguistici e culturali per l'accesso ai concorsi; questi vengono istituiti con un decreto ministeriale MAECI in cui sono indicate le modalità sullo svolgimento dello stesso, la natura delle prove, le materie d'esame, la composizione delle commissioni e la formazione delle graduatorie. È proprio il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale a gestire e coordinare la rete degli attuali 84 Istituti nel mondo⁶³ che rappresentano un punto di incontro e di scambio per studiosi e artisti, per gli italiani all'estero e per chi desidera instaurare un rapporto con il nostro Paese.

2.2.2 *La Società Dante Alighieri*

L'articolo 1 dello Statuto della Società Dante Alighieri⁶⁴ puntualizza la missione della "Dante", fondata nel 1889 da un gruppo di intellettuali con a capo Giosuè Carducci:

La "Società Dante Alighieri", istituita nel 1889, [...] esercita la propria attività attraverso la promozione della cultura e dell'arte, per la tutela e la diffusione della lingua e della cultura italiane nel mondo, ravvivando i legami dei connazionali all'estero con la madrepatria e alimentando tra gli stranieri l'amore per la cultura, la civiltà e la lingua italiana.

La Società Dante Alighieri, eretta come ente morale⁶⁵ e divenuta poi associazione non lucrativa di utilità sociale, connette 134 mila soci e studenti nel mondo; animano la sua rete più di 80 Paesi che apprezzano l'Italia, la sua lingua e cultura, tra i quali sono distribuiti 482 comitati⁶⁶.

⁶² L. 22 dicembre 1990, n. 401 Art. 12 Reclutamento del personale dell'area della promozione culturale e del ruolo degli esperti per la programmazione della promozione culturale all'estero

⁶³ Istituti Italiani di Cultura. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. . Retrieved 18th June 2023, from <https://www.esteri.it/it/diplomazia-culturale-e-diplomazia-scientifica/cultura/reteic/>

⁶⁴ Statuto della Società Dante Alighieri. Art. 1 Origine, denominazione, scopo e sede. . Retrieved 19^h June 2023, from <https://ladante.it/images/PDF/istituzionale/Statuto20luglio2019.pdf>

⁶⁵ Regio Decreto 18 luglio 1893, n. 347 Erige in ente morale la Società Dante Alighieri.

⁶⁶ Dante nel mondo. Società Dante Alighieri. Retrieved 19^h June 2023, from

La “Dante” rappresenta una delle Istituzioni più importanti in ambito di valorizzazione, promozione e diffusione della nostra lingua e della nostra cultura; eroga corsi di lingua per studenti e docenti, realizza attività di formazione e aggiornamento professionale, diffonde libri e pubblicazioni, promuove manifestazioni artistiche e musicali, assegna premi e borse di studio, promuove iniziative culturali, infine istituisce e sussidia biblioteche e scuole. Attualmente le scuole all'estero istituite della Società Dante Alighieri sono 20⁶⁷. Si tratta di scuole private, legalmente riconosciute dal Ministero dell'Istruzione del Paese in cui si trovano, che offrono un insegnamento multilingue e multiculturale, con l'idea che l'apprendimento linguistico sia un'opportunità di crescita nello sviluppo cognitivo, affettivo e sociale del discente.

Grazie alla convenzione del 4 novembre 1993, n. 1903 con il Ministero degli Affari Esteri⁶⁸, la Società opera per la certificazione dell'italiano come lingua straniera con il proprio progetto certificato, il PLIDA⁶⁹, che conta 374 sedi d'esame.

La "Giornata della Dante" rappresenta il momento culminante dell'attività culturale e sociale della Società Dante Alighieri; durante la Giornata si organizzano le attività più importanti per l'iscrizione dei soci e per la raccolta fondi. È stata istituita nel 2016 e ogni anno, il 29 maggio, data convenzionale della nascita di Dante, coinvolge la partecipazione di tutti i suoi Comitati.

2.2.3 Le Scuole Europee

Le nuove forme di collaborazione tra Stati e la fondazione di organismi sovranazionali, come l'Unione Europea⁷⁰, richiedono lo spostamento di funzionari nelle loro sedi. L'inserimento nelle scuole locali dei figli del personale emigrato, per garantire il mantenimento dei contatti con la madrepatria, porta alla fondazione, a

<https://www.dante.global/it/la-dante/sedi>

⁶⁷ Scuole italiane nel mondo. Italiana: lingua, cultura, creatività nel mondo. Retrieved 19^h July 2023, from <https://italiana.esteri.it/italiana/opportunita/scuole-italiane-nel-mondo/>

⁶⁸ La promozione della cultura e della lingua italiana all'estero: il quadro normativo vigente. Parlamento italiano. Retrieved 24^h July 2023, from <https://leg16.camera.it/561?appro=363>

⁶⁹ Ivi, p. 47.

⁷⁰ Maastricht, 7 febbraio 1992.

Lussemburgo, della prima Scuola Europea nel 1953, riconosciuta con un successivo *Protocollo*⁷¹.

Le Scuole Europee danno il via ad una forma di organizzazione scolastica internazionale esterna al sistema delle Istituzioni scolastiche statali italiane (Castellani, 2018); hanno carattere elitario ed esclusivo essendo riservate solo al personale dipendente delle Istituzioni europee. Il percorso di studi delle Scuole Europee segue un programma comune, nato dall'unione dei programmi nazionali degli Stati membri dell'Unione⁷² e prevede 12 anni di scolarizzazione suddivisi in un ciclo primario e un ciclo secondario al cui termine vengono svolti esami per il *Baccalaureato europeo*⁷³.

Ciò che maggiormente caratterizza queste scuole è l'organizzazione dell'insegnamento per sezioni linguistiche; ogni studente viene istruito nella sua lingua materna ed è chiamato a studiare, fin dal suo primo ingresso a scuola, almeno una delle lingue ufficiali riconosciute tra inglese, francese e tedesco, in cui verranno impartiti alcuni insegnamenti, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo di un ambiente di apprendimento multilingue e multiculturale (Luongo, 2002).

Le Scuole Europee sono attualmente 13, distribuite in sei Paesi dell'Unione: Belgio (Bruxelles I, II, III e IV, Mol), Germania (Francoforte, Karlsruhe, Monaco), Italia (Varese), Lussemburgo (Lussemburgo I e II), Olanda (Bergen), Spagna (Alicante)⁷⁴. Nelle Scuole Europee di Bruxelles I, II e IV, Francoforte, Lussemburgo II, Monaco e Varese sono attive sezioni linguistiche italiane. In Italia sono inoltre presenti due scuole nazionali accreditate alle Scuole Europee autorizzate a rilasciare il *Baccalaureato europeo*.

⁷¹ "Ratifica ed esecuzione del *Protocollo* concernente la creazione di Scuole europee, firmato a Lussemburgo il 13 aprile 1962".

⁷² Scuole italiane nel mondo. Italiana: lingua, cultura, creatività nel mondo. Retrieved 19th July 2023, from <https://italiana.esteri.it/italiana/opportunita/scuole-italiane-nel-mondo/>

⁷³ Diploma di maturità assegnato agli studenti delle Scuole Europee che abbiano terminato il ciclo di istruzione. È riconosciuto ed equivalente a tutti i diplomi di maturità degli stati membri dell'Unione Europea. Scuole italiane nel mondo. Italiana: lingua, cultura, creatività nel mondo. Retrieved 19th July 2023, from <https://italiana.esteri.it/italiana/opportunita/scuole-italiane-nel-mondo/#1607096526508-47ee1a68-f04f>

⁷⁴ Scuole italiane nel mondo. Italiana: lingua, cultura, creatività nel mondo. Retrieved 19th June 2023, from <https://italiana.esteri.it/italiana/opportunita/scuole-italiane-nel-mondo/#1607096526508-47ee1a68-f04f>

2.2.4 I corsi di lingua italiana

Le dinamiche della globalizzazione hanno relativizzato il primato dato alla cultura e alla lingua nazionale di appartenenza e hanno fatto sì che le culture altre iniziassero ad essere considerate un risorsa; per questo motivo, i corsi di italiano si sono rivolti progressivamente a studenti stranieri o oriundi con un calo di interventi diretti dello Stato italiano (Castellani, 2018).

Il pubblico straniero interessato a studiare l'italiano può oggi rivolgersi a diverse Istituzioni che si occupano dell'erogazione di corsi, tra cui gli Istituti Italiani di Cultura, i Comitati della Società Dante Alighieri, enti gestori e Associazioni⁷⁵. Nel 2021 i contributi ministeriali sono stati assegnati a 65 enti gestori, distribuiti in Europa, Americhe, Sudafrica, Australia e Medio Oriente, all'interno dei quali ha avuto luogo l'attivazione di 10.979 corsi di lingua italiana⁷⁶.

Le Associazioni di cittadini italiani all'estero danno forma a corsi di lingua e cultura come attività extra scolastiche o serali, che fanno capo al MAECI; poche invece sono le informazioni disponibili per quanto riguarda le associazioni e i corsi condotti da settori privati.

I corsi di lingua italiana proposti si differenziano a seconda del livello di competenza dell'apprendente e possono terminare con un esame per ottenere la certificazione linguistica rilasciata da uno degli enti certificatori⁷⁷. Si svolgono in modalità analoghe all'insegnamento della lingua straniera nelle scuole italiane con l'intervento di docenti madrelingua: a livello europeo il processo di unificazione ha favorito l'adozione di strumenti didattici, organizzativi e valutativi condivisi.

2.2.5 I lettori

La promozione della lingua italiana nelle università straniere ha un ruolo fondamentale nella diplomazia culturale del nostro Paese; è il Ministero degli Affari

⁷⁵ Corsi all'estero. Italiana: lingua, cultura, creatività nel mondo. Retrieved 19^h June 2023, from <https://italiana.esteri.it/italiana/lingua/corsi-allestero/#1604575005564-a32637a1-f071>

⁷⁶ Il Sistema della Formazione Italiana nel Mondo. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. Retrieved 19^h June 2023, from <https://www.esteri.it/wp-content/uploads/2022/12/Scheda-Sistema-Formazione-Italiana-nel-Mondo.pdf>

⁷⁷ Ivi, p. 47.

Esteri e della Cooperazione Internazionale a diffondere l'italiano nelle università attraverso i dottorati e la concessione di contributi alle cattedre. I dottorati di italiano svolgono attività di promozione italiana all'estero e di insegnamento collaborando con i docenti universitari di italianistica (Luongo, 2002). Con il contributo dei lettori⁷⁸ vengono sostenuti progetti innovativi e corsi di studi volti ad aumentare il numero di studenti di italiano nel mondo, raggiungendo così una fascia di pubblico qualificato. Il MAECI garantisce la presenza di lettori italiani nelle Università straniere inviando docenti di ruolo dall'Italia. I dottorati istituiti sono distribuiti in 63 Paesi nel mondo⁷⁹ concentrati per la maggior parte in Europa, a seguire nelle Americhe e per finire in Asia e Oceania.

2.2.6 Sezioni italiane presso scuole straniere

Secondo il D. lgs. 64/2017⁸⁰, il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale può riconoscere o istituire sezioni italiane all'estero in scuole straniere o internazionali e definirne l'ordinamento. Le sezioni si presentano come un nuovo modo di affrontare la promozione della lingua italiana nei sistemi scolastici stranieri; infatti, grazie alla loro istituzione è possibile intervenire nei Paesi del mondo dove non sono presenti né scuole statali né paritarie, come per esempio accade nell'Europa orientale.

All'interno delle sezioni attive presso scuole straniere, europee, bilingui o internazionali, le quali hanno raggiunto il numero di 85 nell'anno scolastico 2021/2022⁸¹, si insegnano la lingua italiana e altre materie veicolate in lingua: le sezioni presentano retroterra differenti, infatti, ognuna ha caratteristiche specifiche e non esiste, a livello nazionale, una normativa di riferimento.

⁷⁸ Ivi, p. 54.

⁷⁹ L'italiano nelle università straniere. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. Retrieved 7^h July 2023, from <https://www.esteri.it/it/diplomazia-culturale-e-diplomazia-scientifica/cultura/promozionelinguaitaliana/litaliano-nelle-universita-straniere/>

⁸⁰ Decreto Legislativo 13 aprile 2017 n. 64 Disciplina della scuola italiana all'estero. Art. 7. Altre scuole italiane all'estero e sezioni italiane all'estero.

⁸¹ Scuole italiane nel mondo. Italiana: lingua, cultura, creatività nel mondo. Retrieved 17^h July 2023, from <https://italiana.esteri.it/italiana/opportunita/scuole-italiane-nel-mondo/#1607096526508-47ee1a68-f04f>

Presso le scuole internazionali la frequenza di sezioni italiane consente una nuova forma di identificazione e di tutela della propria cultura di provenienza, inoltre, il riconoscimento a livello internazionale dei titoli di studio conseguiti fa sì che siano frequentate anche da altri membri della comunità sovranazionale (Castellani, 2018).

Le scuole bilingui sono recenti, nate infatti in seguito ad accordi bilaterali di cooperazione culturale con i paesi dell'Europa, riprendono l'organizzazione e i programmi dei rispettivi curricula nazionali di riferimento, rendendo l'insegnamento plurilingue. La prima scuola elementare bilingue Italo-tedesca è stata istituita a Düsseldorf il 21 ottobre 1998 (Castellani, 2018) e prevedeva l'assegnazione di un insegnante italiano che operava per metà del suo orario insieme ad un collega tedesco. L'equa compresenza delle due lingue consente la realizzazione di un ambiente di apprendimento inedito, favorevole allo sviluppo di futuri cittadini consapevoli della propria origine culturale ma anche aperti e sensibili ai valori espressi dalle altre culture. SIAL⁸², la scuola italiana paritaria di Londra a cui è stata rivolta questa ricerca, è una scuola bilingue, biculturale e bicurricolare, essendo i contenuti dell'insegnamento individuati a partire da entrambi i curricula: italiano ed inglese.

2.2.7 Alcune iniziative

A contribuire alla promozione della lingua e cultura italiana nel mondo sono alcune iniziative come la Settimana della Lingua Italiana nel mondo e le Giornate della Formazione Italiana.

Ogni anno, nella seconda settimana di ottobre, il MAECI, l'Accademia della Crusca, la Società Dante Alighieri e gli Istituti Italiani di Cultura all'estero celebrano la Settimana della Lingua Italiana nel mondo nata a partire dal 2001 su iniziativa di Francesco Sabatini, allora presidente dell'Accademia. L'iniziativa ha riscosso un grande successo coinvolgendo sempre più partecipanti che hanno dimostrato un forte interesse per la lingua e la cultura italiana in tutto il mondo; con il passare degli anni è diventata un'occasione per raccogliere iniziative ed eventi legati al tema della

⁸² Ivi, p. 85.

promozione linguistica dell'italiano all'estero (Sholkamy Mohey Eddin, 2018); ogni edizione si fonda su un tema diverso, che serve da filo conduttore per tutto il programma.

La prima edizione delle Giornate della Formazione Italiana nel Mondo (17 novembre 2022) è stata realizzata dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale per onorare il Sistema della formazione italiana nel mondo. Ha visto studenti, docenti, dirigenti e personale amministrativo discorrere con esperti sui temi centrali della promozione linguistica e culturale italiana nel mondo attraverso le Istituzioni italiane all'estero, al fine di specificare le linee guida per il futuro della rete internazionale. Anche in questo caso sono diversi i temi che coinvolgono le riflessioni e le idee dei partecipanti, tra i più recenti si individua l'innovazione delle metodologie didattiche e della formazione dei docenti volta a sviluppare nuovi approcci di insegnamento non formale e formale, implementare l'uso di metodologie laboratoriali, promuovere l'apprendimento tra pari e programmi di scambio, favorire il bilinguismo, infine formare il personale scolastico volto a condividere il patrimonio culturale italiano⁸³.

2.3 Strumenti e certificazioni linguistiche

Il rispetto della diversità linguistica è uno dei valori più importanti dell'Unione europea, la quale considera il multilinguismo come un elemento fondamentale nella competitività. Infatti, una delle competenze chiave di base che tutti i cittadini europei dovrebbero avere per migliorare le proprie opportunità di istruzione e impiego è la padronanza, oltre alla propria lingua materna, di altre due lingue (Ebranati, 2019).

A partire dal Trattato di Maastricht (1992), il Consiglio d'Europa ha segnalato l'importanza di due documenti nel settore dell'istruzione di qualità: il Quadro ed il Portfolio⁸⁴, strumenti di riferimento per la promozione di un apprendimento

⁸³ Sistema della Formazione Italiana nel Mondo (SFIM). Documento programmatico novembre 2022. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale.

https://www.esteri.it/wp-content/uploads/2022/11/GFIM_DOCUMENTO-PROGRAMMATICO.pdf

⁸⁴ Archivio dell'area istruzione. Portfolio Europeo delle Lingue. Retrieved 9^h July 2023, from

europeo e comune delle lingue. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER) facilita il riconoscimento reciproco delle certificazioni linguistiche nei diversi Paesi membri, offre a docenti e studenti la possibilità di definire i contenuti e gli obiettivi del processo di insegnamento e di apprendimento, infine indica i risultati e i livelli di acquisizione linguistica (Consiglio d'Europa, 1996). Infatti, il Quadro come strumento trasparente e coerente, descrive i livelli di competenza linguistica che lo studente di lingua può raggiungere (A1/A2, B1/B2, C1/C2), suddivisi in tre più ampi livelli: elementare, intermedio ed avanzato.

Un lavoro di aggiornamento del Quadro nel 2018 ha portato alla realizzazione del *Volume Companion*⁸⁵, diffuso in versione originale nel 2020 con il titolo *Companion Volume of Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFRCV)*. Il Volume Complementare, senza modificare il Quadro, introduce nuove risorse per perseguire gli obiettivi di base ed implementare un'educazione interculturale e plurilingue.

Il Portfolio Europeo delle lingue, invece, è una forma di attuazione pratica di quanto indicato dal Quadro. È un documento che ogni cittadino europeo può esibire per dimostrare le sue competenze linguistiche. Nel Portfolio l'individuo può registrare i propri apprendimenti linguistici, riflettere sui risultati raggiunti, infine porsi nuovi obiettivi. Le sue finalità riguardano ad esempio: il rafforzamento della comprensione e conoscenza reciproca tra i cittadini europei; il rispetto e la promozione della diversità linguistica e culturale; lo sviluppo del plurilinguismo; la promozione di coerenza nei programmi linguistici; infine, la descrizione specifica delle competenze linguistiche del discente⁸⁶.

La certificazione linguistica consente la misurazione e la valutazione oggettiva di una competenza linguistica utile a livello personale, professionale e di studio, in

https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/uso_pel.shtml

⁸⁵ *Companion Volume of Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFRCV)*, Consiglio d'Europa. Retrieved 9^h August 2023, from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

⁸⁶ Archivio dell'area istruzione. Portfolio Europeo delle Lingue. Retrieved 9^h July 2023, from https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/uso_pel.shtml

qualunque contesto si sia sviluppata; rappresenta un'attestazione formale del livello di conoscenza delle lingue, riconosciuta a livello europeo e internazionale⁸⁷. È svincolata dai percorsi d'apprendimento e si riferisce a parametri generali che indicano i livelli di competenza descritti dal QCER. Le certificazioni avvengono utilizzando modelli diversificati che possono variare per struttura, finalità e metodologie di misurazione. Attraverso le certificazioni è inoltre possibile controllare la varietà dell'offerta formativa all'estero e in Italia, talvolta occasionale, troppo diversificata e incontrollata (Vedovelli, Villarini, 1998).

Il compito di rilasciare certificati ufficiali di competenze in lingua italiana è assegnato agli enti certificatori dell'italiano come lingua straniera: Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena, Università degli Studi Roma Tre e Società Dante Alighieri, al fine di garantire certificazioni delle competenze linguistiche di qualità. Queste realtà fanno parte dell'Associazione CLIQ⁸⁸ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità) e rappresentano gli unici enti riconosciuti per la certificazione della lingua italiana. In particolare, sono stati elaborati dei modelli di certificazione specifici per l'Università per Stranieri di Siena, il CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera), il CELI (Certificati di Lingua Italiana) per quella di Perugia⁸⁹, infine il PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) per la Società Dante Alighieri.

2.4 Il personale scolastico italiano all'estero

All'interno del Sistema della formazione italiana nel mondo operano personale amministrativo, dirigenti scolastici e docenti che vengono selezionati ed inviati all'interno delle Istituzioni educative all'estero, per garantire la diffusione della

⁸⁷ Il documento conclusivo "Lingua e cultura italiana nel mondo", un'indagine di Commissione Cultura e CQIE. Retrieved 9th July 2023, from <https://www.comunitaitalofona.org/archivio/lingua-e-cultura-italiana-nel-mondo-indagine-commissione-cultura-e-cqie-il-documento-conclusivo/>

⁸⁸ L'associazione CLIQ, Certificazione lingua italiana di qualità, è stata costituita nel 2011 a seguito della sottoscrizione dei quattro enti certificatori che ve ne fanno parte. <https://www.associazionecliq.it>

⁸⁹ Università per Stranieri di Perugia. Certificati di conoscenza della lingua italiana e certificazioni glottodidattiche. Retrieved 7th June 2023, from <https://www.unistrapg.it/node/457>

lingua e della cultura italiana. In particolare, il docente nativo italiano diviene facilitatore per gli apprendenti all'estero offrendo modelli linguistici e culturali autentici; la sua riflessione sui fenomeni di uso della lingua e l'offerta di occasioni di confronto interlinguistico e interculturale, consentono l'avvicinamento degli apprendenti all'italiano in modo significativo (Diadori, 2018).

2.4.1 L'evoluzione del contingente italiano all'estero

All'interno della legislazione italiana dedicata al Sistema della formazione italiana nel mondo, nella seconda metà degli anni '60, il D.P.R. 23 gennaio 1967 n. 215⁹⁰, determinò un intervento significativo sullo stato giuridico ed economico del personale che intervenne sul reclutamento e sulla formazione dei docenti all'estero, il cui servizio era fissato ad una durata massima di 14 anni, articolati in due settenni intervallati da almeno tre anni di servizio in Italia (Castellani, 2018, p. 64).

La legge del 25 agosto n. 604 del 1982 intervenne sulla *revisione della disciplina sulla destinazione del personale di ruolo dello Stato alle istituzioni scolastiche e culturali italiane funzionanti all'estero nonché ai connessi ai servizi del ministero degli affari esteri*. In particolare, stabilì nuove regole per la destinazione del personale di ruolo in Italia, definì il profilo professionale di chi era chiamato ad operare all'estero e stanziò risorse significative per la formazione del contingente istituendo programmi di studio specifici per indirizzare i candidati verso l'acquisizione di competenze per lavorare all'estero, infine istituì un nuovo percorso di selezione mediante bando di concorso pubblico. Questo prevedeva la valutazione mediante prove scritte e orali della preparazione culturale e professionale e della competenza linguistica e comunicativa in lingua straniera (Castellani, 2018, p. 89).

A seguire, il Testo Unico del 1994⁹¹ contribuì alla privatizzazione del rapporto di lavoro del pubblico impiego, prevedendo che i rapporti dei dipendenti delle pubbliche amministrazioni fossero ricondotti sotto il diritto civile e regolati mediante contratti individuali e collettivi. Il Testo Unico portò anche alla

⁹⁰ D.P.R. 23 gennaio 1967, n. 215. Personale in servizio nelle istituzioni scolastiche e culturali all'estero.

⁹¹ D. Lgs. 16 aprile 1994, n. 297 Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.

semplificazione delle prove in fase di selezione; la destinazione all'estero del personale scolastico finì per costituire mobilità professionale, garantita dal superamento della sola prova di accertamento delle competenze nelle lingue, cancellando così il percorso che mirava alla definizione di uno specifico profilo professionale per il personale scolastico da inviare all'estero, che da questo momento non veniva sottoposto ad accertamenti specifici. Il periodo di servizio all'estero fu fissato a 15 anni suddivisi in tre momenti di 5 anni alternati da un periodo minimo di tre anni di servizio in Italia.

Senza un quadro di riferimento unitario del sistema formativo, senza una chiara e precisa definizione degli standard culturali e professionali del personale da destinarsi all'estero e senza un'adeguata formazione propedeutica ed in servizio, anche le migliori professionalità selezionate non erano adeguate.

La Legge in materia di istruzione 107/2015⁹², puntando sull'autonomia scolastica, ha aperto la partecipazione alla comunità educativa anche del docente all'estero, assegnandogli responsabilità progettuale e formativa. Dunque, i suoi compiti all'estero non si potevano più limitare al mantenimento dell'identità e alla formazione linguistica, ma dovevano includere anche la promozione del patrimonio culturale in un mondo multietnico e multiculturale (Cinganotto, 2018, p. 9).

La successiva legislazione in merito al contingente da inviare all'estero risiede nel Decreto Legislativo del 2017⁹³, il cui obiettivo è garantire che nelle sedi di formazione italiana bel mondo sia presente personale effettivamente portatore non solo di lingua e cultura italiana, ma anche esperto sul piano professionale; le nuove competenze richieste ai docenti hanno sottolineato la volontà di innalzare la qualità all'interno del Sistema della formazione italiana nel mondo.

2.4.2 Le procedure di selezione del personale da destinare all'estero

I contingenti per il personale da destinare all'estero sono definiti tramite Decreto Interministeriale MAECI, MEF (Ministero dell'Economia e delle Finanze), MIM e

⁹² Legge 13 luglio 2015, n. 107 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

⁹³ Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 64 Disciplina della scuola italiana all'estero.

sentite le autorità consolari e diplomatiche. Al primo spetta il compito di definire il numero dei posti del contingente che ogni anno si renderanno disponibili per l'anno scolastico successivo, comunicandolo al Ministero dell'Istruzione e del Merito, il quale curerà la procedura di selezione del personale definendo un bando contenente procedure, requisiti e criteri per la selezione⁹⁴. Due sono i bandi⁹⁵ realizzati nell'ultimo biennio: uno rivolto ai dirigenti scolastici e l'altro, più recente, ai docenti e al personale ATA, entrambi costituiti da una selezione tramite titoli e da un colloquio. Dal 1° settembre 2023, il contingente del personale scolastico italiano all'estero, composto da 674 unità, è stato così distribuito⁹⁶ (Tabella 3):

- Dirigenti scolastici – 46
- Docenti di scuola dell'Infanzia – 5
- Docenti di scuola Primaria – 225
- Docenti di scuola Secondaria di I grado – 104
- Docenti di scuola Secondaria di II grado– 142
- Docenti di scuola Secondaria di I e II grado – lettori – 89
- Docenti di scuola Secondaria di I e II grado – lettori con incarichi extra accademici – 43
- Direttori dei servizi generali ed amministrativi – 10
- Assistenti amministrativi – 10.

⁹⁴ Ministero dell'Istruzione e del Merito. Procedura selettiva personale scuola all'estero.

<https://www.miur.gov.it/procedura-selettiva-personale-scuola-all-estero>

⁹⁵ Decreto Direttoriale 13 marzo 2023 n. 4815/0191 Bando selezione copertura posti personale docente da destinare all'estero a.s. 2023-2024.

Decreto Direttoriale 9 marzo 2022 n. 4815/0233 Selezione personale dirigente scolastico da destinare all'estero. Retrieved 7^h July 2023, from <https://www.esteri.it/it/diplomazia-culturale-e-diplomazia-scientifica/cultura/sistema-della-formazione-italiana-nel-mondo/personalescolastico/selezione-del-personale-della-scuola-da-destinare-all-estero/>

⁹⁶ Decreti di contingente. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. Retrieved 7^h July 2023, from <https://www.esteri.it/it/diplomazia-culturale-e-diplomazia-scientifica/cultura/sistema-della-formazione-italiana-nel-mondo/personalescolastico/decreti-di-contingente/>

Tipologia personale scolastico	Dirigenti scolastici presso le Istituzioni scolastiche statali italiane	Dirigenti scolastici presso rappresentanze diplomatiche e consolari	Direttori dei servizi generali ed amministrativi	Assistenti amministrativi	Istituzioni scolastiche italiane statali e paritarie	Istituzioni scolastiche estere	Iniziative per la lingua e la cultura italiana all'estero	Cattedre miste (*)	Istituzioni universitarie estere	Totali
Dirigenti scolastici	8	38								46
Docenti scuola dell'infanzia					5	0				5
Docenti scuola primaria di cui di sostegno n.	9				98	29	96	2		225
Docenti scuola secondaria di I grado di cui di sostegno n.	7				51	21	29	3		104
Docenti scuola secondaria di II grado di cui di sostegno n.	5				74	67		1		142
Direttori dei servizi generali ed amministrativi			10							10
Assistenti amministrativi				10						10
Docenti scuola secondaria di I e II grado - Lettori									89	89
Docenti scuola secondaria di I e II grado - Lettori con IEA (**)									43	43
Totali	8	38	10	10	228	117	125	6	132	674

Tabella 3 Personale scolastico all'estero. Da: D.I. Contingente personale scolastico all'estero 2023-24 n. 0348.⁹⁷

Nel Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 64, per assicurare la qualità del Sistema della formazione italiana nel mondo, è stata sottolineata l'importanza di definire i requisiti culturali e professionali fondamentali e le attività di formazione del personale da destinare all'estero che verranno solo in seguito identificati all'interno del Decreto interministeriale 634⁹⁸.

L'articolo 19⁹⁹ del D. lgs. 64/2017 definisce i criteri di selezione del contingente mediante bando, emanato dal MIM sentito il MAECI, dove sono indicate le procedure, i requisiti, i criteri, le lingue richieste e i livelli di certificazione, i titoli culturali, professionali e di servizio valutabili. La selezione si conclude con un colloquio obbligatorio comprensivo dell'accertamento linguistico.

L'articolo 21¹⁰⁰ definisce invece la durata del servizio all'estero che non può essere superiore, nell'arco dell'intera carriera, a due periodi ciascuno di sei anni scolastici consecutivi separati da almeno sei anni di servizio in territorio nazionale. L'interruzione del servizio all'estero dopo i sei anni, volta al riavvicinamento alla cultura e alla lingua italiana, non solo interrompe la continuità didattica e lavorativa all'estero, ma impedisce al personale di stabilizzarsi completamente nel Paese di destinazione. Questi vincoli possono scoraggiare il docente italiano a partecipare

⁹⁷ D. I. Contingente personale scolastico all'estero 2023-2024 n. 0348 dell'11 maggio 2023. Retrieved 15^h July 2023, from <https://www.esteri.it/wp-content/uploads/2023/06/D.I.-Contingente-2023-2024-n.-0348-dell11-maggio-2023.pdf>

⁹⁸ D. I. 2 ottobre 2018 n. 634 Requisiti del personale da destinare all'estero.

⁹⁹ D. L. 13 aprile 2017 n. 64 Disciplina della scuola italiana all'estero. Art. 19 Selezione.

¹⁰⁰ D. L. 13 aprile 2017 n. 64 Art. 21 Durata del servizio all'estero.

alla selezione e ne consegue che, nelle scuole statali all'estero, il personale straniero o italiano residente nel Paese ospitante prenda il sopravvento con contratto a livello locale. A questo tipo di personale è richiesta la residenza nel Paese di riferimento da almeno un anno, il possesso dei requisiti prescritti dalle disposizioni locali e quelli previsti dalla normativa italiana e la conoscenza certificata della lingua italiana con finalità didattiche a livello Avanzato secondo il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (Capo V, Art. 31 Docenti a contratto locale). Il personale locale può essere reclutato con contratti di lavoro anche per l'insegnamento di materie previste dall'ordinamento italiano; questa si presenta come una scelta adeguata per il contenimento della spesa pubblica, ma contraddittoria rispetto alla proposta culturale italiana all'estero (Castellani, 2018).

Il Decreto Interministeriale n. 634 del 2 ottobre 2018 definisce i requisiti che dirigenti scolastici, docenti e personale amministrativo devono possedere per prestare servizio all'estero, nonché le linee guida per la loro formazione. In particolare, l'articolo 3¹⁰¹ definisce i requisiti culturali e professionali del personale docente, il quale deve:

- essere assunto con contratto a tempo indeterminato e aver prestato, dopo il periodo di prova, almeno tre anni di effettivo servizio in Italia;
- possedere la certificazione della lingua straniera per cui si partecipa almeno ad un livello B2 del Quadro comune europeo di riferimento;
- aver partecipato ad iniziative formative di almeno 25 ore promosse da enti accreditati su tematiche riguardanti l'intercultura e l'internazionalizzazione¹⁰²;
- non essere stato restituito al servizio metropolitano durante un periodo all'estero;
- non essere incorso in provvedimenti disciplinari;
- poter assicurare la permanenza in servizio all'estero per sei anni scolastici.

¹⁰¹ D.I. 2 ottobre 2018 n. 634. Requisiti del personale *da* destinare all'estero. Art. 3 Requisiti culturali e professionali del personale docente.

¹⁰² Ministero dell'Istruzione e del Merito. Procedura selettiva personale scuola all'estero. Retrieved 7^h July 2023, from <https://www.miur.gov.it/procedura-selettiva-personale-scuola-all-estero>

Il contingente, secondo l'articolo 7¹⁰³, viene sottoposto a due percorsi di formazione: uno precedente all'inizio dell'attività, per l'inserimento nel nuovo contesto lavorativo, con attenzione alla conoscenze del sistema delle Scuole Italiane all'Estero; l'altro in servizio, per la conoscenza delle leggi e degli usi dei Paesi di destinazione, per coglierne gli spunti di apprendimento favorendo un efficace inserimento in un contesto plurilinguistico e multiculturale (Milazzo, 2018). Il supporto in servizio è erogato anche tramite piattaforme online, affinché sia sviluppato uno spirito aperto al dialogo interculturale che solleciti la riflessione sui temi dell'apprendimento e insegnamento dell'Italiano, del dialogo interculturale e della cultura italiana¹⁰⁴.

2.4.3 Altro contingente italiano all'estero

Oltre ai docenti che prestano servizio all'interno delle Scuole Italiane all'Estero, per l'insegnamento dell'italiano nel mondo esistono altri profili professionali¹⁰⁵:

- Assistente di lingua italiana: accordi stipulati tra l'Italia e alcuni Paesi dell'UE (Austria, Belgio, Francia, Germania, Irlanda, Regno Unito e Spagna) promuovono la diffusione delle lingue nazionali prevedendo la presenza di assistenti di lingua italiana all'estero e di assistenti di lingua straniera nelle scuole italiane. Previo bando di concorso per la selezione è concesso, ai neolaureati che non hanno compiuto il trentesimo anno di età, trascorrere un anno scolastico nelle scuole di un Paese partner affiancando un docente di lingua italiana. L'assistente promuove la lingua italiana attraverso conversazioni guidate per un ammontare di 12 ore settimanali. Questa si presenta come opportunità di formazione, di scambio culturale e un'occasione per apprendere sul campo l'insegnamento

¹⁰³ D. I. 2 ottobre 2018 n. 634. Art. 7 Formazione del personale scolastico da destinare all'estero.

¹⁰⁴ Formazione per il personale scolastico in servizio nelle scuole italiane all'estero – INDIRE. Retrieved 26^h July 2023, from <https://www.indire.it/progetto/formazione-per-il-personale-scolastico-in-servizio-nelle-scuole-italiane-allestero/>

¹⁰⁵ Procedura selettiva personale scuola all'estero. Ministero dell'istruzione e del Merito.

<https://www.miur.gov.it/insegnare-all-estero#:~:text=L%27Assistente%20di%20lingua%20italiana,per%20circa%2012%20ore%20settimanali>

delle lingue straniere. Nell'anno scolastico 2022/23, gli assistenti di lingua italiana all'estero ammontano a 173, mentre gli assistenti di lingua straniera in servizio nelle scuole italiane sono 155¹⁰⁶.

- Lettore universitario¹⁰⁷: il Ministero dell'istruzione e del Merito può cooperare con le università straniere nella selezione di personale qualificato nell'insegnamento della lingua e cultura italiana (Giovanardi, Trifone, 2012). I lettori sono docenti di ruolo individuati per ricoprire l'insegnamento della grammatica e del lessico italiani estendendosi alla didattica delle varietà e degli usi della lingua; tra le loro mansioni è esplicitamente riconosciuta la promozione della cultura italiana all'estero, danno contributo alla formazione dei docenti locali, organizzano eventi culturali, sviluppano rapporti culturali bilaterali, infine, assegnano borse di studio e gestiscono gli scambi giovanili. La selezione dei lettori avviene tramite un concorso disposto a cadenza triennale dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e dal Ministero dell'Istruzione e del Merito che gestiscono congiuntamente le procedure. I requisiti richiesti sono la laurea in lingue o lettere ed essere docenti di ruolo alla scuola Secondaria di I o II grado¹⁰⁸.
- Insegnante negli Istituti Italiani di Cultura: gli Istituti Italiani di Cultura¹⁰⁹, con le loro sedi diffuse in tutto il mondo, promuovono la cultura e la lingua italiana e per insegnare al loro interno è necessaria la partecipazione a concorsi pubblici pubblicati nella Gazzetta Ufficiale¹¹⁰. I requisiti richiesti in fase di selezione sono la laurea magistrale in Lettere o Lingue e letterature straniere

¹⁰⁶ Assistenti di lingua – INDIRE. Retrieved 7^h July 2023, from <https://www.indire.it/progetto/assistenti-di-lingua/>

¹⁰⁷ Ivi, p. 42.

¹⁰⁸ L'italiano nelle università straniere. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. <https://italiana.esteri.it/italiana/lingua/litaliano-nelle-universita-straniere/>

¹⁰⁹ Ivi, p. 38.

¹¹⁰ <https://www.gazzettaufficiale.it/home>

conseguita con votazione non inferiore a 110/110 ed una buona competenza nella lingua del Paese di destinazione.

- Docente supplente: le supplenze sono stabilite per coprire le cattedre momentaneamente prive di docente dal Ministero dell'Istruzione e del Merito¹¹¹, il quale definisce le supplenze la cui durata può variare a seconda delle necessità di ogni singola scuola. Per insegnare italiano all'estero come docente supplente è necessario entrare nelle graduatorie definite ogni tre anni dal Ministero, per il cui inserimento è necessario possedere il titolo di studio idoneo all'insegnamento della classe di concorso per cui si fa richiesta.
- Docente in scuole ed enti privati: è possibile insegnare italiano all'estero all'interno di scuole o enti gestori privati e nelle scuole di lingua inviando una candidatura spontanea.

2.5 Conclusioni

Nel corso dell'Ottocento, l'emigrazione italiana e una politica estera volta alla penetrazione culturale e commerciale dello Stato italiano, hanno portato alla nascita del Sistema della formazione italiana nel mondo.

Con la legge Crispi (1889) furono istituite le Scuole Italiane all'Estero, divise in *sussidiate* e *governative*, che vennero sottoposte alla normativa e al diretto controllo del Paese; si diffusero nelle principali mete di destinazione degli emigrati italiani, i quali vi ci accedevano per mantenere legami con la madrepatria.

Lungo il corso del Novecento si susseguì una legislazione volta a disciplinare le Istituzioni scolastiche all'estero, ma spesso si dimostrò poco adeguata a rispondere ai bisogni di un nuovo pubblico di italiano. L'immobilità legislativa statale portò alla diversificazione delle iniziative scolastiche nel mondo: queste nascevano sempre più da forme private sostenute dalle comunità di emigrati all'estero, inoltre, la

¹¹¹ Procedura selettiva personale scuola all'estero. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Retrieved 7th July 2023, from <https://www.miur.gov.it/insegnare-all-estero>

fascistizzazione dell'istruzione, dentro e fuori l'Italia, rese le Scuole meno appetibili al pubblico straniero.

Gli intenti di dominio statale vennero sostituiti, nel secondo dopoguerra, dai fondamenti della diplomazia culturale e dall'instaurarsi di scambi di cooperazione internazionale tra Paesi, così anche le Scuole Italiane all'Estero assunsero nuove funzioni, portando al rinnovamento del ruolo della lingua e della cultura come strumenti di contatto.

Fu solo con il D. Lgs. del 13 aprile 2017, n. 64 che si cercò un allontanamento da quanto rimasto della legislazione fascista, ridisegnando l'intero impianto del Sistema, ridefinendone gli obiettivi in relazione ai principi dell'inclusività e dell'interculturalità, emersi dai più recenti processi di globalizzazione.

All'interno del Sistema della formazione italiana nel mondo operano oggi diverse Istituzioni; prime tra tutte le 8 Scuole statali Italiane all'Estero. Al loro interno l'offerta formativa nazionale viene integrata con le esigenze locali per offrire agli studenti percorsi coerenti con i loro bisogni; inoltre, le Scuole acquisiscono un carattere sempre più internazionale, poiché i figli di emigrati italiani non rappresentano più l'intera utenza.

All'interno delle Scuole Italiane all'Estero opera personale italiano individuato attraverso procedure di reclutamento che, verificando specifici requisiti professionali e culturali, garantiscono la diffusione della lingua e della cultura italiana attraverso l'offerta di modelli linguistici autentici; inoltre, il contingente italiano all'estero è sottoposto a corsi di formazione prima e durante la presa in servizio, per innalzare la qualità dell'offerta formativa all'interno delle Scuole.

Altre sono le iniziative che lo Stato italiano accoglie per promuovere e diffondere la lingua e la cultura italiana nel mondo, assegnando finanziamenti e supporti; tra questi troviamo gli Istituti Italiani di Cultura, la Società Dante Alighieri, le Scuole Europee, le sezioni italiane presso scuole straniere, internazionali o bilingue, i dottorati, infine gli enti e le associazioni che gestiscono corsi di lingua italiana all'estero.

Il pubblico di italiano nel mondo è cambiato nel tempo, mosso da nuove motivazioni, da nuove forme di attrattività che lo portano a scegliere la nostra lingua

come materia di studio. Questo accade anche per i discendenti delle generazioni italiane emigrate più anziane, i quali sono linguisticamente differenti rispetto ai loro genitori, nonni e bisnonni; per loro l'italiano è una vera e propria lingua straniera che può essere scelta come oggetto di apprendimento intenzionale (Vedovelli, 2011). Dunque, risulta ora fondamentale chiedersi quale italiano sia giusto insegnare.

La tutela della diversità linguistica è uno dei valori più importanti dell'Unione europea, la quale considera il multilinguismo come un elemento di forza; difatti, tra le competenze chiave di base che tutti i cittadini europei dovrebbero possedere, individua la padronanza, oltre alla propria lingua materna, di altre due lingue.

A questo punto, con l'aumento dei flussi migratori e con l'acquisizione precoce delle lingue straniere, si può intendere il monolinguisimo come un'eccezione. Il bilinguismo è presente in differenti forme in pressoché tutti i Paesi del mondo, in tutti le classi sociali ed a tutte le età (McLaughlin, 1984), portando vantaggi molteplici e diversificati.

Tra le nuove dinamiche di cooperazione, le nuove migrazioni e un nuovo pubblico di italiano nel mondo, si inserisce SIAL, la Scuola Italiana all'Estero paritaria di Londra, bilingue, biculturale e bicurricolare. In quanto oggetto di indagine della presente ricerca¹¹², ha consentito di osservare da vicino il suo funzionamento e le modalità adottate per rispondere ai bisogni culturali e linguistici della sua nuova utenza, all'interno degli scenari plurali e multilingui che caratterizzano il panorama internazionale odierno.

¹¹² Ivi, p. 85.

CAPITOLO 3

L'educazione linguistica

Il Sistema della formazione italiana nel mondo ha come obiettivo la diffusione e la promozione della lingua e della cultura italiana all'estero, all'interno di una dimensione internazionale che, assistendo all'aumento dei flussi migratori, alla globalizzazione e all'apprendimento precoce delle lingue straniere, si impegna alla valorizzazione del multilinguismo.

Il multilinguismo è un elemento fondamentale che caratterizza gli scenari odierni; si realizza nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere ed è volto a educare all'apertura e al rispetto della diversità, nonché al mantenimento delle proprie origini linguistiche e culturali. È l'educazione linguistica ad assicurare che questo avvenga, poggiando il suo interesse non tanto sul prodotto linguistico, ma sulla lingua intesa come processo comunicativo ed espressivo; i suoi obiettivi ricadono infatti sulla culturizzazione, la socializzazione e l'autopromozione dell'individuo.

3.1 L'acquisizione linguistica

Ogni bambino, così come apprende a manipolare oggetti o a camminare, è in grado di acquisire con naturalezza il linguaggio. Il linguaggio rappresenta un tratto specifico ed innato della specie umana; tutti i bambini, con un opportuno sviluppo neurologico e con un'adeguata esposizione a stimoli affettivi e sociali, acquisiscono la lingua materna naturalmente. Lo sviluppo del linguaggio in un bambino segue percorsi simili indipendentemente dall'ambiente socioculturale in cui cresce (Daloiso, 2009); poste alcune condizioni contestuali, come la quantità di esposizione all'input, la presenza di un ambiente di sostegno allo sviluppo e l'opportunità d'uso della lingua, il processo di acquisizione linguistica si innesca in modo naturale,

seguendo tappe evolutive che mostrano un ordine che vale non solo per l'acquisizione della madrelingua, ma anche delle altre lingue (Balboni, 2012).

Secondo il linguista e cognitivista Noam Chomsky (1959), ogni persona nasce provvista di un preciso meccanismo di acquisizione della lingua: il *Language Acquisition Device* (LAD) che gli permette di assimilare la prima lingua, intesa come un complesso di strumenti comunicativi, verbali e non verbali che agiscono in uno spazio culturale e secondo regole linguistiche e sociali (Freddi, 2015). Tuttavia, secondo lo psicologo statunitense Jerome Bruner (1983), tale meccanismo non è sufficiente ad assicurare la piena acquisizione della lingua. È necessario un sistema di supporto: il *Language Acquisition Support System* (LASS), che rappresenta il contesto sociale nel quale l'apprendente è inserito e sottolinea il ruolo dell'adulto, della famiglia o dell'insegnante nel creare le condizioni affinché il processo di acquisizione linguistica possa innescarsi (Freddi, 2015). Questo avviene all'interno di un ambiente facilitante che:

- a. rende l'input accessibile: l'elemento principale per garantire che un individuo possa imparare una lingua è l'esposizione alla lingua stessa; dunque, l'input linguistico a cui è esposto deve essere presentato in quantità, diversificato, ricco e di qualità per essere interiorizzato e stimolare lo sviluppo linguistico (Garraffa, Sorace, Vender, 2020);
- b. offre situazioni comunicative significative;
- c. sollecita il bambino all'interazione linguistica;
- d. fornisce un rinforzo positivo: per raggiungere un livello adeguato di competenza orale nella seconda lingua può essere necessario molto tempo durante il quale si manifestano fenomeni di *interlingua*, una lingua intermedia tra lingua materna e la seconda lingua che evidenzia il ruolo attivo del bambino il quale, nel tentativo di padroneggiarla, formula ipotesi sulla lingua che devono essere sostenute dall'adulto (Viterbori, Gandolfi, Scopesi, 2016).

3.1.1 Memoria e linguaggio

La memoria è una funzione fondamentale del cervello: aiuta l'essere umano ad evitare situazioni pericolose e ad indirizzare la sua vita verso ciò che è utile e vantaggioso. Numerosi studi si sono progressivamente interessati a chiarire la

struttura della memoria ed i suoi rapporti con il linguaggio (Fabbro, 2004). Questa si struttura in:

- *memoria a breve termine*: ciò che è stato elaborato dalla memoria di lavoro, viene trasferito nella memoria a breve termine, la quale elabora le strutture di superficie. Le informazioni vengono velocemente dimenticate e ne vengono assimilate di nuove sulla base dei contenuti precedenti (Balboni, 2014);
- *memoria a lungo termine*: all'interno di questo tipo di memoria vengono conservate le informazioni che sono state adeguatamente elaborate per tutto l'arco della vita. La memoria a lungo termine si divide a sua volta in esplicita ed implicita.

La *memoria esplicita* è quella forma di memoria che viene attivata quando si vuole memorizzare volontariamente un'informazione; fa riferimento alle conoscenze apprese consapevolmente che l'individuo è in grado di verbalizzare (Balboni, 2014) e permette di immagazzinare episodi ed eventi (*memoria episodica*), conoscenze dichiarative e informazioni (*memoria semantica*), inoltre, fa sì che l'apprendimento venga facilitato dalla volontà e dalla focalizzazione dell'attenzione (Fabbro, Cargnelutti, 2019).

La *memoria implicita* è la prima ad essere sviluppata nell'individuo mentre quella esplicita è ancora poco sviluppata entro i tre anni di vita. In questo tipo di memoria le conoscenze implicite avvengono casualmente e non sono accessibili all'introspezione verbale, inoltre vengono utilizzate in forma automatica e migliorano con la pratica. Si sviluppa indipendentemente dalla consapevolezza e consente di memorizzare procedure, sequenze motorie, complessi comportamentali che il corpo ha imparato ad eseguire in modo automatico ed inconscio (Daloiso, 2009). Vasti settori della prima lingua vengono memorizzati nei sistemi della memoria implicita, per esempio, quegli aspetti che riguardano il riconoscimento e l'articolazione dei suoni, quindi gli aspetti fonologici e le regole di combinazione delle parole (Fabbro, 2004).

Alcuni studi hanno permesso di capire che la rappresentazione delle lingue nel cervello dipende dalle modalità di apprendimento e dal periodo in cui questo avviene. L'organizzazione della seconda lingua in sistemi della memoria differenti rispetto alla prima lingua influenza le modalità di utilizzazione delle due lingue per

tutta la vita. Michael Paradis, professore di neurolinguistica, nei primi anni '90 ha dimostrato che la lingua materna viene acquisita e memorizzata nei sistemi della memoria implicita mentre una lingua appresa successivamente, sui banchi di scuola ed in modo formale, viene memorizzata prevalentemente nei sistemi di memoria esplicita (Fabbro, 2004). Un sistema educativo che ha l'obiettivo di fornire una profonda conoscenza delle lingue straniere deve far sì che queste possano essere memorizzate nella memoria implicita come avviene per la prima lingua; l'esposizione alle lingue straniere deve essere quindi precocemente realizzata a partire dall'asilo nido e dalla Scuola dell'Infanzia, non attraverso l'insegnamento, bensì con un accostamento alle lingue (Daloiso, 2009), dunque tramite un contatto positivo con il plurilinguismo ed un utilizzo della lingua nell'interazione comunicativa (Fabbro, 2004).

3.1.2 I periodi critici

A spiegare il rapporto tra l'età e l'esito del processo di acquisizione linguistica interviene anche l'esistenza di uno o più periodi critici. Il cervello umano nasce non lateralizzato; il processo che porta alla simmetria funzionale dei due emisferi non si è ancora compiuto e in questo periodo il cervello è elastico e pronto ad accogliere nuove informazioni (De Marco, 2000). Per *periodo critico* si intende il periodo che coincide con il compimento del processo di lateralizzazione all'interno del quale, secondo Lenneberg (1967), il processo di apprendimento di una L1 o L2 avviene in modo naturale e senza sforzo; in seguito, l'individuo perderebbe la plasticità cerebrale ritenuta responsabile della facilità di apprendimento e non riuscirebbe a padroneggiare una lingua straniera allo stesso livello di un parlante nativo (De Marco, 2000). A partire da queste considerazioni si sono sviluppati gli studi sull'effetto dell'apprendimento precoce di una seconda lingua e l'idea è quella che si debba iniziare ad apprendere prima che termini il processo di lateralizzazione, attorno ai 9 anni, momento in cui il cervello conclude la fase della sua massima plasticità neuronale (Villarini, 2021). Il concetto di "periodo critico", fa dunque riferimento ad una finestra temporale oltre la quale non è più possibile acquisire un codice verbale come lingua materna (Fabbro, 2004).

Lo studio del processo di acquisizione linguistica ha messo in luce la necessità di non considerare il periodo critico come un blocco temporale uniforme, bensì come un continuum di archi temporali (Fig. 1) durante i quali le aree cerebrali deputate a determinate funzioni linguistiche procedono progressivamente verso la maturazione (Daloiso, 2009). È all'interno di questi archi temporali che si dovrebbe promuovere l'acquisizione di una seconda lingua, al fine di garantire al bambino un'appropriazione linguistica pari al livello della propria lingua materna.

PERIODI CRITICI PER L'ACQUISIZIONE LINGUISTICA			
	PRIMO PERIODO (0-3 anni)	SECONDO PERIODO (4-8 anni)	TERZO PERIODO (da 9 anni)
Caratteristiche linguistiche	<ul style="list-style-type: none"> - pronuncia perfetta - ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - ottima competenza grammaticale 	<ul style="list-style-type: none"> - pronuncia perfetta - ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - ottima competenza grammaticale - possibili interferenze tra lingue 	<ul style="list-style-type: none"> - accento straniero - difficoltà sintattiche - difficoltà nella acquisizione di parole funzionali - maggiore possibilità di fossilizzazione
Correlati neurologici	<ul style="list-style-type: none"> - fattori maturazionali - memoria implicita 	<ul style="list-style-type: none"> - fattori maturazionali - maturazione memoria esplicita - inizio lateralizzazione 	<ul style="list-style-type: none"> - funzioni cognitive stabilizzate - lateralizzazione completa
Rappresentazione cerebrale	Le lingue acquisite sono rappresentate nelle stesse aree cerebrali.	Le lingue sono rappresentate in parte nelle stesse aree.	Le lingue acquisite tardivamente sono rappresentate in regioni diverse, più estese di quelle della lingua materna.

Fig. 1 Periodi critici. Da: *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica* (Daloiso, 2009, p. 100).

3.1.3 La metafora del doppio iceberg

Il linguista canadese Jim Cummins (1979) ha evidenziato che nell'apprendimento di una seconda lingua, per sfruttare al meglio gli stimoli dell'ambiente, è necessario che il bilingue raggiunga un livello minimo di competenze in entrambe le lingue; una volta raggiunta questa soglia, alcune abilità linguistiche e cognitive generali possono essere trasferite da una lingua all'altra come viene rappresentato nella metafora del doppio iceberg (Fig. 2) (Cappa, Fernando, Giulivi, Stoks, 2012). Nella punta dell'iceberg le due lingue sono distinte, ma scendendo sotto la superficie in realtà si fondono condividendo lo stesso sistema operativo (Garraffa, Sorace, Vender, 2020).

Si parla dunque di *interdipendenza linguistica* per indicare che le competenze orali e scritte acquisite in una lingua possono trasferirsi ad un'altra. L'acquisizione

della seconda lingua è mediata dal livello di competenza raggiunto dal bambino nella lingua materna, infatti, ad esempio, l'apprendimento della lettura nella seconda lingua può essere sostenuto dalle abilità di lettura già acquisite nella prima lingua poiché molti meccanismi linguistici sono comuni al processo di lettura, indipendentemente dalla lingua in questione (Viterbori, Gandolfi, Scopesi, 2016).

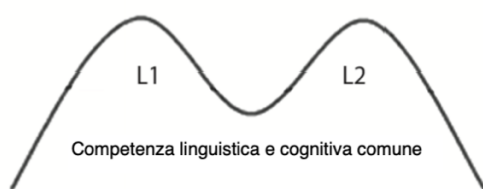


Fig. 2 Doppio Iceberg. Da: *Multilinguismo e alfabetizzazione* (Cappa, Fernando, Giulivi, Stoks, 2012, p. 7).

3.2 L'insegnamento della lingua seconda e straniera

Ciascuna persona ha diritto di acquisire le lingue secondo i suoi progetti di vita e le sue motivazioni; l'educazione linguistica è l'unico caso in cui l'oggetto da apprendere e lo strumento di apprendimento coincidono, infatti, si parla della lingua usando la lingua stessa (Balboni, 2008).

Il linguista statunitense Stephen Krashen (1981) ha elaborato la *Second Language Acquisition Theory* (SLAT), sottolineando l'opposizione tra acquisizione e apprendimento. L'acquisizione descritta da Krashen è un processo inconscio (Balboni, 2012) e quanto viene acquisito entra far parte della competenza della persona nella sua memoria a lungo termine. Al contrario, l'apprendimento è un processo razionale basato sulla memoria a medio termine: infatti, la competenza appresa non è definitiva. L'insegnante dovrebbe dunque lavorare per produrre acquisizione in quanto l'apprendimento rappresenta un fatto temporaneo.

3.2.1 La competenza comunicativa

Saper pronunciare correttamente i suoni di una lingua non equivale a conoscerla; la lingua è un sistema complesso, costituito da diversi sottosistemi governati da principi e regole specifici, interdipendenti ed interagenti. La conoscenza delle regole che sottendono ai livelli del suono, della parola e della frase costituisce la

competenza grammaticale di una lingua. Questa si manifesta attraverso la capacità dell'individuo di costruire frasi ritenute corrette ed appartenenti alla grammatica della lingua di riferimento (Santipolo, 2003). Fino agli anni Settanta la grammatica costituiva il fulcro e l'obiettivo dell'insegnamento il quale era ancorato ad un'idea di lingua statica, fatta di regole grammaticali (Jespersen, 1927).

A partire dalla seconda metà del secolo scorso ci si è chiesti a cosa servisse la lingua: la risposta è stata che serve per compiere atti sociali e pragmatici, dunque per comunicare (Balboni, 2014). Fu per la prima volta Dell Hymes (1966), antropologo statunitense, ad elaborare il concetto di *competenza comunicativa*, intesa come la capacità di fare lingua. Questo tipo di competenza è composta da:

- competenze linguistiche: comprendono la capacità di comprendere e produrre enunciati;
- competenze extralinguistiche: comprendono la capacità di comunicare con il corpo (cinesica), valutare la distanza interpersonale (prossemica) e riconoscere il valore comunicativo degli oggetti (competenza oggettuale);
- competenze contestuali: racchiudono a loro volta competenza sociolinguistica (in riferimento ai fattori sociali e culturali dell'uso linguistico come registri e varietà), pragmalinguistica (in riferimento alle forme sintattiche, la retorica, l'alternanza di turni nella comunicazione) e culturale.

Al primo livello di competenza comunicativa troviamo quello fonetico, dunque la capacità di riconoscere e ripetere i suoni di una lingua; infatti, solo attraverso l'immersione nell'ambiente circostante si inizia a riconoscere e a riprodurre i suoni. Seguono il livello lessicale e quello sintattico, dunque la capacità di legare le parole tra di loro per esprimere frasi dotate di senso, infine il livello pragmatico: la capacità di utilizzare gli strumenti linguistici a disposizione per comunicare adeguatamente nel contesto di riferimento (Villarini, 2021).

Nel tempo nell'organizzazione dei percorsi di apprendimento linguistico, ispirandosi alle teorie della psicologia umanistica, sempre maggiore attenzione è stata posta alle caratteristiche dell'apprendente e ai suoi aspetti psico-affettivi. È

così che si è sviluppato l'*approccio umanistico-affettivo*¹¹³ il quale, in integrazione dell'approccio comunicativo, ha manifestato la sua attenzione per la personalità umana, prendendo in considerazione per l'insegnamento linguistico non solo gli aspetti cognitivi, ma anche quelli affettivi e fisici (Baldelli, 1987). Un punto di forza di tale approccio è la valutazione dei reali bisogni dello studente, al quale verranno offerti i mezzi più diversificati per potersi sintonizzare sulle sue prerogative culturali, sul tipo di intelligenza, sullo stile relazionale e cognitivo (Freddi, 2015) con l'obiettivo di garantire lo sviluppo della sua competenza comunicativa.

3.2.2 Le abilità linguistiche

Secondo Freddi (1994), la lingua ha quattro proprietà specifiche, quattro valenze che si traducono in altrettante mete glottodidattiche¹¹⁴. Insegnare la lingua straniera significa: insegnare a comunicare con gli altri in lingua straniera (*valenza comunicativa*); interagire in base alle proprie intenzioni e in sintonia con le convenzioni socio-pragmatiche del contesto (*valenza pragmatica*); riflettere sui fenomeni linguistici, socioculturali e sulle proprie esperienze comunicative, cioè imparare ad imparare una lingua straniera (*valenza glottomatetica*), infine esprimere in lingua straniera il proprio mondo interiore senza generare equivoci negli interlocutori che appartengono ad un'altra cultura (*valenza espressiva*) (De Marco, 2000).

Se le mete costituiscono finalità a lungo termine non direttamente verificabili, gli obiettivi, al contrario, sono specifici dell'istruzione linguistica e sono più

¹¹³ L'approccio costituisce la filosofia di fondo di un'impostazione glottodidattica e seleziona dati e impianti epistemologici dalle varie teorie e dalle varie scienze di riferimento e li riorganizza individuando le mete e gli obiettivi dell'insegnamento linguistico. Un approccio genera uno o più metodi che ne realizzano l'applicazione nelle varie situazioni, negli atti didattici e nelle procedure operative (Baldelli, 1987).

¹¹⁴ Per *glottodidattica* si intende la scienza dell'educazione linguistica. All'interno della ricerca glottodidattica si individuano una componente teorica volta a conoscere il meccanismo dell'acquisizione linguistica, ed una componente operativa, spesso detta "glottodidassi", che porta alla definizione di metodi e alla selezione delle tecniche e delle tecnologie adeguate. Le mete glottodidattiche rappresentano i traguardi che devono essere raggiunti attraverso l'educazione linguistica (Daloiso, 2009).

circoscritti e direttamente verificabili. L'obiettivo glottodidattico più ampio riguarda la competenza d'uso, dunque la competenza comunicativa, mentre il primo degli obiettivi glottodidattici consiste nel mettere in grado lo studente di fare lingua attraverso lo sviluppo delle sue abilità linguistiche di base: comprensione e produzione orale, comprensione e produzione scritta (De Marco, 2000).

Il modello tradizionale per la definizione delle quattro abilità primarie si basa sull'interrelazione tra due assi: da un lato l'opposizione orale-scritto, dall'altro quella ricettivo-produttivo. Si aggiungono l'abilità di interazione e le abilità di trasformazione e manipolazione di testi (dialogare, scrivere sotto dettatura, prendere appunti, riassumere, parafrasare e tradurre) se si considerano accanto alle quattro primarie quelle che richiedono un'integrazione di più abilità (Luise, 2003).

- Abilità ricettive: tra queste troviamo la comprensione scritta e orale, abilità cardine di ogni forma di apprendimento e dell'acquisizione linguistica, la quale si basa su tre elementi fondamentali: la conoscenza del mondo, i processi cognitivi che presiedono alla definizione dei nessi temporali o causali e la competenza nella lingua. Alcune attività per sviluppare le abilità ricettive possono riguardare la ricerca di informazioni specifiche nel testo, la lettura analitica, la transcodifica da un codice scritto/orale ad un codice visivo/cinesico (Luise, 2003), il *Total Physical Response*¹¹⁵, il *cloze*, una tecnica che prevede l'inserimento delle parole mancanti in un testo dov'è stata eliminata ogni settima parola, tecniche a incastro dove il testo viene smembrato in spezzoni che devono essere rimessi in ordine, domande aperte e scelte multiple (Balboni, 2014).
- Abilità produttive: la produzione orale e la produzione scritta si elaborano e realizzano secondo un percorso lineare; è presente una prima fase di concettualizzazione, di reperimento delle idee, seguita da una fase di progettazione, di riordino, per poi passare all'effettiva realizzazione del testo o del messaggio (Daloiso, 2009). Con *scrivere* come abilità primaria si intende la

¹¹⁵ *Total Physical Response*, ideato dallo psicologo dell'apprendimento americano James Asher negli anni Sessanta, si basa sull'interiorizzazione di una nuova lingua eseguendo esercizi di ascolto associati a dei movimenti del corpo; le abilità di produzione orale e scritta arriveranno successivamente (Villarini, 2021).

produzione di testi scritti, che può essere più o meno guidata oppure libera. Scrivere fa parte integrante della competenza comunicativa, spesso però nei livelli più bassi ha un ruolo secondario rispetto alle altre abilità (Luise, 2003). La scrittura biografica o autobiografica e la narrazione di una storia o di un evento possono essere attività utili a sviluppare le abilità produttive.

- L'interazione: per interagire in lingua straniera non è sufficiente raggiungere una competenza linguistica che permetta di comprendere e produrre testi il più possibile corretti. Lo studente dovrà anche sviluppare una competenza socio-pragmatica che gli consenta di selezionare le forme più appropriate al contesto socioculturale dell'evento comunicativo (Luise, 2003). I partecipanti ad una conversazione devono dunque negoziare i contenuti del loro scambio comunicativo. Alcune tecniche che permettono l'esercizio dell'abilità di interazione sono simulate, come il *role play*, la soluzione cooperativa di problemi, la discussione, la drammatizzazione e il dialogo aperto.

3.2.3 Il corso di lingua

La definizione del percorso di apprendimento linguistico rappresenta una componente fondamentale dell'insegnamento di una lingua straniera, ed è perciò un momento delicato che richiede un'attenzione particolare da parte di chi lo compie.

In particolare, lo strumento più rilevante per la programmazione del percorso di apprendimento è rappresentato dal curriculum. Questo costituisce l'insieme di tutti i processi finalizzati alla progettazione didattica, a partire dalla definizione dei bisogni degli allievi per determinare mete e obiettivi, e di conseguenza il metodo con cui portare avanti l'insegnamento, i materiali da utilizzare e i criteri con cui valutare i risultati degli allievi. La progettazione per obiettivi è la più usata nell'ambito della didattica delle lingue; si basa sul raggiungimento di determinati obiettivi definiti in termini di competenze, ovvero "l'insieme di conoscenze, abilità e caratteristiche che permettono ad una persona di compiere delle azioni" (Consiglio d'Europa, 2002, p.12).

Un corso di lingua si basa sul principio della selezione dei contenuti e l'idea di gerarchizzazione dei contenuti è rappresentata dalla nozione di *sillabo* (Villarini, 2021). Sono presenti diversi sillabi in relazione al loro scopo; troviamo sillabi

grammaticali concentrati quasi esclusivamente sulle regole della lingua *target*, sillabi *nozionali-funzionali* sviluppati a partire dall'idea di competenza per la comunicazione, sillabi *lessicali* concentrati sul lessico negli usi linguistici e sillabi *per abilità*, nei quali ci si approccia alla competenza secondo le quattro abilità principali: parlare, leggere, scrivere e ascoltare. Più di recente ha preso piede il sillabo *per compiti*; in questo caso la competenza linguistico-comunicativa da sviluppare è vista come la capacità di eseguire compiti linguistici nella lingua di insegnamento.

È complesso decidere quali siano le scelte da fare e i contenuti da selezionare per strutturare un percorso linguistico significativo ed efficace, infatti, le variabili da prendere in considerazione sono diverse: gli obiettivi del corso, il tempo a disposizione, la sequenziazione e gradazione dei contenuti, i bisogni del contesto e degli alunni, le loro aspettative, le condizioni di partenza e tutti quei fattori che possono influenzare l'esito del percorso di acquisizione di una lingua.

3.2.4 I fattori d'apprendimento

Nel discente esistono fattori interni ed esterni che contribuiscono in maniera determinante all'acquisizione di una lingua. Un importante fattore interno è la motivazione; tra le diverse tipologie¹¹⁶ è la motivazione integrativa a garantire maggior successo nel processo di acquisizione, essendo lo studente mosso dal desiderio di integrarsi all'interno del gruppo in cui la lingua è parlata. Un altro fattore interno è rappresentato dagli stili cognitivi: un insieme di strategie e operazioni mentali caratteristiche che il discente mette in atto più o meno consapevolmente per apprendere una nuova lingua. Infine, intervengono fattori affettivi definiti anche *filtri affettivi* (Krashen, 1981), come il livello di ansietà che un individuo attiva quando immerso nel processo di acquisizione e di utilizzo di una lingua seconda. Solitamente l'ansia può essere il risultato di precedenti esperienze negative ed è un fattore che influisce negativamente sull'apprendente provocando una scarsa partecipazione al processo (De Marco, 2000).

Tra i fattori esterni che intervengono nei processi troviamo fattori sociali come l'ambiente dentro e fuori dalla classe: l'acquisizione viene promossa da un clima

¹¹⁶ Ivi, p. 13.

disteso ed accogliente dove sono chiari gli obiettivi dell'insegnamento e dove vengono rispettati i bisogni formativi dell'alunno. Fondamentale è anche la condizione ambientale, infatti, un apprendente che vive una condizione sociale soddisfacente che lo supporta, avrà minori difficoltà ad apprendere la lingua (De Marco, 2000). Nella fase di definizione del processo di acquisizione linguistica sarà dunque necessario individuare i bisogni comunicativi dello studente identificandone motivazioni ed aspettative.

Un altro aspetto fondamentale da considerare nella definizione del processo di insegnamento e apprendimento linguistico è il concetto di *livello soglia*, un livello minimo di competenza linguistica grazie al quale i discenti saranno in grado di sopravvivere dal punto di vista linguistico in un Paese straniero e di stabilire e mantenere i contatti con parlanti nativi. Il livello soglia per l'italiano L2 è stato elaborato da Nora Galli de' Paratesi nel 1981 (De Marco, 2000).

3.3 Quale italiano insegnare?

A partire dagli anni Ottanta si è mossa una rete di ricerca interessata ad aggiornare le condizioni e gli strumenti di diffusione della lingua italiana all'estero (Cap. 2); di pari passo a questa azione, si è cercato di capire il livello di attrattività dell'italiano e le motivazioni¹¹⁷ che spingono gli studenti stranieri ad apprendere la nostra lingua. È dunque sorta la necessità di comprendere quale italiano venga insegnato e se sia rappresentato in tutte le varietà di cui dispone (Maugeri, 2021).

L'italiano non è una lingua strumentalmente utile, a differenza dell'inglese lingua franca: il suo studio dipende da una scelta individuale che ha a che fare con i bisogni dello studente, con le sue motivazioni e le sue attitudini. Di conseguenza, non ha senso proporre un insegnamento focalizzato sulle regole grammaticali, ma risulta necessario offrire modelli di parlato, percorsi realistici in situazioni per cui prova interesse e curiosità. Il progetto deve mirare a rendere autonomo lo studente adottando una metodologia didattica in grado di soddisfare le ragioni per cui vuole

¹¹⁷ Ivi, p. 13.

apprendere l'italiano, a costruire e valorizzare le competenze linguistiche, socio-pragmatiche e interculturali (Maugeri, 2021).

3.2.1 *L'italiano fuori dall'Italia*

Il tipo di italiano insegnato fuori dall'Italia è determinato da variabili locali, come la tipologia della scuola e la sua collocazione geografica, le caratteristiche della comunità italiana nel Paese, la politica per la diffusione della lingua e cultura italiana nell'area, infine il ruolo assunto dalle Istituzioni scolastiche italiane all'estero che può riguardare:

- a. la scolarizzazione dei figli di connazionali temporaneamente residenti all'estero;
- b. il mantenimento dell'identità culturale dei figli degli emigrati;
- c. la promozione e la diffusione della lingua e della cultura italiana negli ambienti stranieri (Benucci, 2007).

In questo modo, rispetto al contesto e alle caratteristiche dello studente destinatario dell'azione didattica, l'italiano insegnato assume carattere di itaL1, itaL2, itaLS o itaLE.

- *Italiano L1 o lingua materna (itaL1)*: è la lingua appresa fin dalla nascita, attraverso automatismi linguistici. La lingua materna è già posseduta dalla persona prima di entrare nel processo educativo, mentre le seconde lingue e le lingue straniere che entrano in fasi successive non possono essere insegnate clonando i processi propri dell'acquisizione della lingua materna¹¹⁸ (Balboni, 2014). Questa fa parte della storia della persona e ne definisce la *forma mentis* per quanto riguarda la sua idea sul funzionamento delle lingue.
- *Italiano L2 o lingua seconda (itaL2)*: rappresenta l'altra lingua presente nell'ambiente, ma non è necessariamente una lingua seconda in ordine di acquisizione. La maggior parte degli abitanti del pianeta ne ha almeno una che può essere: la lingua nazionale, come accade con l'italiano per i dialettofoni, la lingua di prestigio o la lingua di istruzione. Una sua caratteristica è di essere

¹¹⁸ Ivi, p. 60.

appresa spontaneamente in quanto presente nell'ambiente in cui si vive (Balboni, 2014). La motivazione allo studio è utilitaristica, l'input è disponibile nel contesto e sono gli studenti stessi a portare in classe esempi che hanno vissuto. Le opportunità di contatto con i parlanti nativi sono costanti, aiutando lo studente nel suo processo di apprendimento. Questa immersione naturale dà la possibilità allo studente di studiare la lingua sia in aula sia fuori dall'aula, aumentando il ritmo di acquisizione linguistica (Maugeri, 2021).

- *Italiano LS o lingua straniera (itaLS)*: rappresenta la situazione che troviamo quando la lingua non è parlata nell'ambiente, ma è appresa in aula con un docente che decide quale input offrire. La motivazione allo studio deriva dal dovere imposto dal curriculum scolastico, nonché da fini utilitaristici o dal piacere di chi ha scelto autonomamente di studiare l'italiano senza averlo nel patrimonio familiare, attratto dal fascino della nostra civiltà. La comunicazione con madrelingua è difficile e le attività sono simulate; lo scopo finale di una formazione in itaLS è di prepararsi ad un'eventuale futura comunicazione in italiano (Balboni, 2014).
- *Italiano LE, lingua etnica della famiglia (itaLE)*: è la situazione dei discendenti diretti, o quasi, di italiani che hanno in casa genitori o nonni che frequentano la comunità di origine italiana. La cultura e la lingua italiana sono tanto radicate da aver convinto lo studente a sceglierne lo studio per recuperare le proprie radici culturali e linguistiche. Per l'insegnante questa rappresenta una dinamica complessa da gestire poiché lo studente può rifiutare le forme di italiano che propone se si scontrano con quelle a lui consuete, inoltre l'italiano LE è pressoché solo orale e rappresenta una varietà ormai obsoleta (Balboni, 2014). Nel caso di itaLE, dato che nella maggior parte dei casi l'emigrazione italiana all'estero è ormai datata, la difficoltà dei bambini a riconoscersi in un'identità italiana sempre più labile e la diversificazione nella conoscenza della lingua che questi portano a scuola, rendono il confine tra italiano LE e italiano LS molto sottile (Benucci, 2007).

All'interno delle Scuole Italiane all'Estero questo confine è labile e viene a modificarsi in base a quali siano la lingua materna e la condizione familiare degli studenti, infatti, l'utenza nelle Scuole è composta da:

- studenti italiani stabilmente residenti all'estero (di seconda, terza o quarta generazione) per i quali l'italiano è LE e la lingua a cui sono esposti in famiglia può avere carattere obsoleto;
- studenti italiani temporaneamente residenti all'estero per i quali l'italiano è L1 e ne sono esposti quotidianamente in famiglia;
- studenti stranieri che non sono esposti, o lo sono in misura ridotta, a stimoli comunicativi al di fuori della situazione didattica, essendo l'italiano per loro LS (Benucci, 2007).

Le Scuole Italiane all'Estero, di fronte al cambiamento del pubblico di italiano (Cap. 1), sono sempre più caratterizzate da classi plurilingui dove la realtà è eterogenea e ad "abilità miste" perché plurali sono le lingue degli studenti, le loro storie, le loro motivazioni, infine i loro stili di cognitivi e le loro competenze linguistiche. La varietà linguistica e culturale e i diversi livelli di istruzione e di competenza in lingua italiana, comportano la necessità di analizzare le informazioni sui bisogni degli alunni e sulla loro storia scolastica precedente.

In questa prospettiva di complessità, l'insegnante di italiano all'estero è chiamato a possedere una vasta gamma di competenze che spaziano tra lingua, cultura, glottodidattica, psicologia, pedagogia, e i contenuti delle discipline dei curricula scolastici; è inoltre fondamentale che prenda atto delle diversità di ciascuno e che selezioni modalità differenziate di intervento in base a fattori affettivi, sociali e cognitivi (Benucci, 2007).

3.3.2 Le varietà di italiano

La lingua è il prodotto della società in cui viene parlata e, a sua volta, è in grado di influenzare la società che la produce (Santipolo, 2002). Il numero di variabili nel panorama sociolinguistico¹¹⁹ attuale dell'italiano rende evidente la difficoltà nella

¹¹⁹ La sociolinguistica è una disciplina che si occupa dello studio delle relazioni e dei rapporti che intercorrono tra la lingua e la società (Santipolo, 2002).

scelta della porzione di lingua da insegnare. Ogni lingua al suo interno è varia, è formata da un insieme di tratti sociali che caratterizzano i parlanti e le situazioni d'uso (Berruto, 1995); risulta dunque fondamentale stabilire quale tipo di lingua debba essere fatto oggetto della didattica, quale varietà debba essere insegnata essendo il repertorio linguistico degli italiani costituito da:

1. *italiano standard*: è la varietà di lingua ispirata ai modelli dell'italiano scritto colto e letterario, rara nella vita quotidiana ed esclusiva di alcune categorie di persone;
2. *italiano semi-standard*: comprende aspetti dello standard e possiede altre varietà a livello fonetico, corrisponde all'italiano neo-standard di Berruto (1987) e caratterizza il parlato;
3. *italiano regionale*: comprende i dialetti che cambiano di regione in regione;
4. *italiano popolare*: è proprio degli strati sociali bassi e con un basso livello di scolarizzazione (Santipolo, 2002).

Se per quanto riguarda l'insegnamento della lingua scritta il modello di riferimento dovrebbe essere l'italiano standard, per quanto riguarda la lingua parlata, il modello dovrebbe attestarsi sull'italiano semi-standard, già a partire dai livelli elementari di acquisizione. Questo spesso non accade vista la distanza che intercorre tra il modello di lingua offerto a chi studia la nostra lingua all'estero e l'italiano neo-standard, sebbene l'italiano stia diventando sempre più la lingua degli italiani e il parlato dei testi letterari sia divenuta altra cosa rispetto al parlato vero (Baldelli, 1987).

Nel caso dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera è presente il rischio che la complessità del repertorio provochi demotivazione, ma l'insegnante potrà sfruttarla come strumento per innescare la curiosità degli studenti. L'insegnante di italiano come LS deve ricordare che la lingua da lui usata è il primo modello per i suoi allievi e che in ambiente straniero potrebbe anche essere l'unico; in questa situazione sarà di fondamentale importanza garantire un input quanto più autentico e variegato, pur entro i limiti della sua comprensibilità (Santipolo, 2003).

3.4 Conclusioni

Ciascun bambino è in grado di acquisire la lingua materna con naturalezza; secondo il cognitivista Chomsky (1959), ogni individuo è dotato di un meccanismo innato (LAD) che gli consente di appropriarsi della prima lingua. A questa teoria si collega lo psicologo statunitense Bruner (1983) il quale vede necessario un sistema di supporto all'acquisizione linguistica (LASS), per creare le condizioni affinché il processo possa innescarsi.

Lo sviluppo del linguaggio è strettamente legato alla struttura della memoria, una funzione essenziale del cervello. All'interno della memoria a lungo termine troviamo la memoria esplicita, quella che si occupa della memorizzazione volontaria di un'informazione; al contrario, la memoria implicita agisce in modo automatico ed inconscio. È qui che ampi settori della prima lingua vengono memorizzati in modo automatico: l'apprendimento formale e successivo di una seconda lingua prevede invece la memorizzazione nei sistemi di memoria esplicita, è dunque consapevole e volontario. Ne consegue che, per far sì che una seconda lingua venga memorizzata nella memoria implicita come la prima lingua, l'esposizione debba essere precoce.

A spiegare il rapporto tra età ed acquisizione linguistica sono i periodi critici. Con questo termine si intende un arco temporale entro il quale l'acquisizione di una lingua avviene in modo naturale e senza sforzo, e oltre il quale non è più possibile acquisire un codice linguistico come lingua materna.

La lingua è un sistema complesso; conoscere i principi che la regolano, dunque possedere una competenza grammaticale, non è sufficiente. La lingua serve per compiere atti sociali, per comunicare, così l'obiettivo di un'educazione linguistica deve ricadere sullo sviluppo della competenza comunicativa. Per garantire il raggiungimento di questa competenza, seguendo i principi dell'approccio umanistico-affettivo, è necessario dar forma a percorsi di acquisizione linguistica significativi che tengano conto delle peculiarità psico-affettive e cognitive dell'apprendente. All'interno del processo di acquisizione linguistica intervengono fattori interni al discente come la motivazione, gli stili cognitivi ed i filtri affettivi, e fattori esterni, dunque, le condizioni dell'ambiente dentro e fuori la classe. Questi

fattori, condizionando il percorso dello studente, rendono fondamentale l'individuazione dei suoi bisogni e delle sue aspettative.

Tra gli obiettivi glottodidattici che caratterizzano il percorso di insegnamento e apprendimento linguistico, il primo ricade nello sviluppo delle abilità linguistiche di base del discente: comprensione e produzione orali e scritte, infine abilità di interazione. Per lo sviluppo di ogni abilità vengono identificate specifiche tecniche di esercizio che possono essere messe in pratica all'interno del corso di lingua.

Lo studio della lingua italiana nel mondo, vedendo mutare il suo pubblico, non è più legato all'emigrazione e al mantenimento dei rapporti linguistici e culturali con la madrepatria, ma piuttosto alla formazione del cittadino cosmopolita che attraverso un'educazione plurilingue e interculturale diventa sensibile alla propria cultura e sviluppa una competenza socioculturale volta alla valorizzazione della diversità (Benucci, 2007). Questo si realizza anche all'interno del Sistema della formazione italiana nel mondo, in particolare nelle Scuole Italiane all'Estero, dove la formazione non è più circoscritta alla lingua italiana, ma si apre alla multiculturalità e al bilinguismo.

Il pubblico di italiano all'estero è come mai prima variegato, risulta perciò complesso individuare quale carattere abbia per lui l'italiano. La lingua italiana assume carattere di LM, L2, LE o LS in base alle caratteristiche del contesto di insegnamento e del discente stesso; il confine tra italiano come lingua etnica e tra italiano come lingua straniera diventa sempre più labile di fronte al passare delle generazioni degli emigrati, ne consegue la necessità del Sistema della formazione italiana nel mondo e degli insegnanti coinvolti nell'insegnamento della lingua italiana all'estero, di analizzare a fondo i bisogni linguistici, culturali, sociali e cognitivi dei propri allievi per garantire un apprendimento su misura e quanto più di qualità.

CAPITOLO 4

Il bilinguismo

L'aumento dei flussi migratori, l'apprendimento precoce delle lingue straniere e l'uso dell'inglese nelle pubblicazioni scientifiche hanno contribuito all'incremento del fenomeno del bilinguismo e del multilinguismo (Garraffa, Sorace, Vender, 2020).

Ogni membro di una comunità linguistica fa uso di un codice per comunicare con i suoi simili, tuttavia, i codici linguistici a disposizione sono più di uno nella maggioranza dei casi. Si parla dunque di bilinguismo o di plurilinguismo per indicare la facoltà di un individuo di essere competente in due o più lingue (Santipolo, 2002).

Nel tempo molta attenzione è stata data allo studio del bilinguismo per comprendere se potesse avere degli effetti rilevanti a livello cognitivo all'interno dell'odierna società, dove almeno una persona su due cresce in un contesto bilingue o plurilingue. Il fenomeno risulta però essere determinato da una molteplicità di fattori come la storia personale dell'individuo, il contesto di acquisizione delle lingue, nonché da fattori più specifici quali l'età, il tempo e la qualità dell'esposizione che possono influenzare i processi stessi di acquisizione e le competenze maturate in ciascuna lingua.

Nel corso degli anni si è passati da una concezione negativa del fenomeno, secondo cui essere bilingui comportava svantaggi nello sviluppo cognitivo, alla percezione attuale, secondo la quale da un punto di vista cognitivo, i soggetti bilingui dispongono di maggiori risorse, rispetto ai soggetti monolingui (Bonifacci, Cappello, Bellocchi, 2012)¹²⁰.

Diverse sono le definizioni date nel tempo al concetto di bilinguismo, risulta dunque complesso identificarne una coerente ed unitaria essendo il fenomeno eterogeneo. Bloomfield (1935) definisce il bilinguismo come il controllo di due lingue a livello di un nativo, ma questa definizione rappresenta solo il perfetto

¹²⁰ Ivi, p. 80.

bilingue. Come osserva invece lo psicolinguista Francois Grosjean (1992), se si dovessero considerare bilingui soltanto coloro che possiedono tutte le competenze linguistiche in ciascuna delle due lingue, la maggior parte delle persone che utilizzano ogni giorno due o più lingue non potrebbe considerarsi tale poiché alcuni posseggono solamente la competenza orale in una lingua e la competenza scritta nell'altra oppure parlano due lingue ma con livelli di competenza differenti (Hamers, Blanc, 1983). È raro che il bilinguismo sia equilibrato in una società monolingue dove non esistono spesso occasioni per utilizzare indifferentemente una lingua o l'altra in tutte le situazioni della vita quotidiana (Abdelilah-Bauer, 2008). L'individuo bilingue va considerato come in evoluzione nel corso del tempo, con competenze che fluttuano nell'una e nell'altra lingua seguendo l'età, l'ambiente sociale e geografico. Macnamara (1967) sostiene infatti che una persona bilingue possieda una minima competenza in una delle quattro abilità linguistiche in una lingua diversa dalla sua L1. Infine, Titone (1972) ponendosi nel mezzo di queste definizioni, sostiene che il bilinguismo sia la capacità dell'individuo di parlare una seconda lingua seguendo le strutture di quella, senza parafrasare la propria madrelingua (Hamers, Blanc, 1983).

Definire il bilinguismo è complesso perché si riferisce a un fenomeno variegato che racchiude situazioni differenti, se le prime definizioni sottolineavano l'importanza di una competenza equivalente nelle due lingue, di recente si riconoscono forme diverse di bilinguismo in base alla modalità e alle forme di acquisizione, al grado di indipendenza tra una e l'altra e al livello di competenza raggiunto in ciascuna lingua, con l'obiettivo di compiere classificazioni e semplificazioni (Viterbori, Gandolfi, Scopesi, 2016).

4.1 Le tipologie di bilinguismo

Il bilinguismo è un fenomeno complesso ed eterogeneo classificabile secondo criteri differenti. I criteri presi in considerazione in questo contesto si riferiscono a:

- a. l'età di acquisizione delle lingue;
- b. il valore delle lingue nell'ambiente in cui cresce il bambino;
- c. il livello di fluency e competenza nelle lingue;
- d. il rapporto tra le lingue nel processo di acquisizione.

A seconda del momento di acquisizione della seconda lingua rispetto alla prima, il bilinguismo viene diviso in:

- *bilinguismo precoce simultaneo (0-3 anni)*: l'acquisizione delle due lingue avviene contemporaneamente come nel caso di bambini che vivono in famiglie dove i due (o più) codici coesistono. Nei bambini bilingui precoci si può osservare un diverso sviluppo del lessico nelle due lingue con uno sbilanciamento del vocabolario a favore dell'una o dell'altra; si dovrebbe dunque tener conto dell'ampiezza del lessico in entrambe. I bilingui precoci possono inoltre mescolare le parole delle due lingue, passando da un codice all'altro quando un termine risulta maggiormente disponibile nell'una o nell'altra lingua (Freddi, 2015);
- *bilinguismo precoce consecutivo (3-6 anni)*: le due lingue vengono acquisite in tempi diversi; spesso la lingua materna è acquisita fin da subito in famiglia, mentre la seconda lingua subentra con la scolarizzazione. I primi mesi di apprendimento della seconda lingua sono cruciali, rappresentano un periodo sensibile durante il quale il bambino è sottoposto a numerose pressioni per poter comunicare con i suoi diversi interlocutori (Freddi, 2015);
- *bilinguismo tardivo (dopo i 6 anni)*: la seconda lingua è acquisita dopo la prima infanzia e ci sono differenze rispetto all'apprendimento della prima lingua. La somiglianza fra le due lingue, l'immersione quotidiana in scambi comunicativi significativi e le caratteristiche individuali possono far sì che il bambino riesca a comunicare anche in tempi ristretti. Bisogna però riconoscere che imparare la seconda lingua per comunicare nel quotidiano (BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills*, come le definisce Cummins 1979) è ben diverso dal padroneggiarla per scrivere, leggere, comprendere e studiare (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*) (Freddi, 2015).

Le rappresentazioni sociali e le condizioni socioculturali riguardanti le comunità di parlanti in contatto (Bonifacci, Bellocchi, 2014) fanno sì che il bilinguismo venga diviso in:

- *bilinguismo additivo*: questo tipo di bilinguismo si presenta quando una delle lingue acquisite offre potenzialità di sviluppo sociale e porta elementi positivi per la crescita del bambino; quando l'individuo cresce e attribuisce ad entrambe le lingue possedute un valore positivo, trarrà dall'educazione bilingue un grosso vantaggio sviluppando maggiore flessibilità cognitiva (Bonifacci, Cappello Bellocchi, 2012);
- *bilinguismo sottrattivo*: al contrario, in questo caso di bilinguismo, una delle lingue padroneggiate pone il parlante in condizioni di svantaggio perché pare non offrire risorse aggiuntive. Le due lingue sono in concorrenza e quella più prestigiosa tende a sostituire l'altra, solitamente quella materna. Il prestigio assegnato alla lingua non ha nulla a che vedere con le sue caratteristiche strutturali ed intrinseche, ma è un fatto sociale e culturale, dunque arbitrario e dinamico, che può cambiare nel tempo (Bonifacci, 2018).

Durante i processi di acquisizione delle lingue accade spesso che i due sistemi linguistici non si sviluppino in perfetta sincronia, mostrando livelli diversi di fluenza. Si distinguono infatti il:

- *bilinguismo bilanciato*: grazie ai contatti continui con la famiglia o la comunità di origine, vi è lo stesso livello di fluenza e competenza nelle due lingue;
- *bilinguismo dominante*: sono maggiori la competenza e la fluenza in una lingua, mentre l'altra può essere legata ad abilità passive o all'oralità (Freddi, 2015).

In base al rapporto che lega l'acquisizione dei due codici, il bilinguismo si divide in:

- *coordinato*: l'individuo possiede due strutture linguistiche apprese indipendentemente l'una dall'altra che gli consentono di avere libero accesso ai due schemi linguistici;
- *composito*: i due sistemi di segni linguistici vengono associati ad un solo sistema di significati (Bonifacci, Cappello Bellocchi, 2012);
- *subordinato*: l'accesso al sistema della seconda lingua è mediato da quello della prima.

4.2 I vantaggi del bilinguismo

Con il termine *vantaggio bilingue* ci si riferisce agli studi degli effetti del bilinguismo sulle funzioni generali del sistema cognitivo, come ad esempio i processi di attenzione, inibizione, memoria ed il funzionamento cognitivo generale (Bonifacci, Cappello Bellocchi, 2012). Tra i vantaggi cognitivi portati dal bilinguismo troviamo:

- *Consapevolezza metalinguistica*: è un aspetto legato alla sfera linguistica che rivela la capacità dell'individuo di accedere consapevolmente a informazioni relative alla propria conoscenza delle strutture linguistiche (Pandolfelli, 2015). Servendosi di due o più codici linguistici, il bilingue compie un paragone tra le lingue che utilizza ed è in grado di capire come possano essere una tra le tante possibili scelte e come la relazione tra significante e significato sia arbitraria; infatti, i bambini bilingui sono abituati a concentrarsi sul contenuto delle parole piuttosto che sulla loro forma (Proietti Ergün, 2013).
- *Controllo esecutivo*: è una facoltà che permette di concentrarsi su un problema da risolvere, selezionando gli stimoli funzionali allo scopo e inibendo quelli superflui. I bilingui si allenano continuamente a concentrarsi nell'uso di una delle lingue conosciute, le quali sono sempre attive simultaneamente nella mente. Sviluppano un meccanismo di inibizione che consente loro di mantenerle separate, al fine di limitare l'interferenza della lingua non in uso. Tale esercizio li rende capaci di focalizzare l'attenzione su un problema eliminando gli input superflui (Pandolfelli, 2015). Infatti, i bilingui hanno dimostrato di essere avvantaggiati, rispetto ai coetanei monolingui, nel passaggio rapido da un compito ad un altro e nella capacità di ignorare fattori interferenti. Le differenze tra monolingui e bilingui persistono in età adulta; le abilità sviluppate proteggono i parlanti bilingui dal declino delle funzioni cognitive che in genere accompagna l'invecchiamento (Sorace, 2010).

Il bilinguismo porta con sé altri vantaggi che coinvolgono le abilità sociali e relazionali, come:

- *la teoria della mente*: i bambini bilingui hanno la consapevolezza che altre persone possono vedere le cose da una prospettiva diversa dalla propria, è una competenza che si sviluppa nel periodo prescolare e che influenza le abilità sociali (Viterbori, Gandolfi, Scopesi, 2016). Questo decentramento cognitivo viene raggiunto dai bambini bilingui un anno prima rispetto ai monolingui; il vantaggio sembra essere collegato alla pratica costante di valutare la competenza linguistica dell'interlocutore per adattare la scelta della lingua al tipo di persona con cui si parla (Sorace, 2010);
- *competenze culturali e comunicative*: il bambino bilingue, utilizzando due lingue per esprimere lo stesso concetto, impara la relatività dei punti di vista e dei modi di esprimere un'idea. Nell'atto di regolare due codici linguistici diversi acquisisce anche un saper fare culturale, dunque, sa utilizzare le formule adatte ad ogni situazione adattando il proprio comportamento (Abdelilah-Bauer, 2013);
- *atteggiamenti tolleranti*: il bilinguismo è un rimedio contro l'etnocentrismo, consente all'individuo, identificandosi nelle due comunità, di evitare lo sviluppo di atteggiamenti di esclusione verso ciò che è "diverso";
- *pensiero creativo*: nei test di immaginazione i bilingui elaborano un numero maggiore di risposte originali rispetto ai monolingue e questo si spiega con il fatto che possiedono almeno due parole per nominare lo stesso oggetto;
- *apprendimento di altre lingue*: il bilingue è facilitato nell'imparare altre lingue quando ha acquisito un livello di bilinguismo sufficientemente elevato per sviluppare strategie di apprendimento e saperle applicare per imparare una terza o quarta lingua (Abdelilah-Bauer, 2013);
- *risposte comunicative efficaci*: se si considera ciascuna lingua singolarmente, la minore ampiezza del vocabolario nei bambini bilingui può portare allo sviluppo di specifiche abilità compensatorie imparando a dirigere maggiori risorse attentive verso gli aspetti pragmatici della comunicazione, utilizzando quindi le informazioni contestuali per inferire il significato dei messaggi degli interlocutori (Grice, 1989).

Al fenomeno del bilinguismo sono ancorati alcuni falsi miti che impediscono di leggerlo come un'incredibile risorsa linguistica, cognitiva e culturale per l'individuo. Tra questi ricordiamo:

- il bilinguismo causa ritardi nell'acquisizione del linguaggio. Al contrario, è stato dimostrato che nella comparazione fra gruppi di bambini monolingui e bilingui non c'è differenza nei tempi di acquisizione del linguaggio, fermo restando le variabili dovute ai singoli casi (Grosjean, 2015);
- il bilinguismo genera confusione tra le lingue. I bambini vivono periodi in cui una lingua si impone sull'altra per motivi funzionali alla comunicazione. L'idea che le lingue litighino fra loro creando conflitti linguistici è superata; i bambini che crescono in ambienti bilingue cambiano codice in base alle esigenze e questo non significa che confondano le lingue (Grosjean, 2015);
- il bilinguismo produce effetti negativi nello sviluppo cognitivo e l'esposizione di due lingue è negativa per il cervello del bambino poiché provoca una confusione linguistica che causa ridotta abilità di pensare e agire con precisione, una diminuzione dell'intelligenza e un aumento dell'offuscamento mentale, mito smentito dai vantaggi individuati.

Gli organi e le Istituzioni nazionali e sovranazionali sollecitano sempre più lo sviluppo e la gestione del multilinguismo in ogni Paese, ritenuto una risorsa fondamentale anche in termini di cooperazione internazionale. Ai ricercatori e linguisti che possiedono questa conoscenza è assegnato il compito della divulgazione, senza la quale i falsi miti individuati continuerebbero ad impedire la diffusione del bilinguismo.

4.3 Bilinguismo e identità culturale

Una lingua non ha ragion d'essere senza intervenire nell'interazione con gli altri ed è proprio nel corso di queste interazioni che si evolve e prende l'impronta culturale del gruppo in cui viene usata, infatti, la lingua è parte costituente della cultura e contemporaneamente ne è vettore (Abdelilah-Bauer, 2008).

La comunicazione linguistica rappresenta un tipo di interazione all'interno della quale lingua e cultura si trovano in un rapporto di reciproca dipendenza e non possono essere considerate in maniera disgiunta. Sapir e Whorf (1921) avanzarono l'ipotesi, conosciuta come *determinismo (o relativismo) linguistico*, secondo cui la lingua costituisce un filtro della realtà circostante e quindi non è la conseguenza del modo in cui gli esseri umani organizzano la realtà, bensì la causa. Parlare una determinata lingua determina la percezione sul mondo e condiziona il modo di pensare e di agire; il pensiero e l'azione non prescindono dal contesto socioculturale in cui si realizzano, apprendere una lingua significa quindi apprendere anche gli impliciti culturali che vi sono collegati (Baldassarri, 2013).

Ogni lingua è legata ad una cultura e rappresenta una parte dell'identità dell'individuo, per questo imparare una lingua in un contesto bilingue non è soltanto una questione cognitiva ma ha anche delle implicazioni sul piano psicologico.

La persona bilingue può essere distinta nei termini dell'identità culturale identificandosi positivamente con entrambi i gruppi culturali che parlano le sue lingue, quindi riconoscendosi in ognuno di loro diventando biculturale. Solitamente un bilanciato biculturalismo corrisponde ad un bilanciato bilinguismo; tuttavia, un individuo può essere bilingue rimanendo monoculturale, identificandosi quindi in una sola cultura (Hamers, Blanc, 1983).

Il bilinguismo è un fenomeno complesso e non unitario che caratterizza gli scenari odierni. Sebbene risulti difficile assegnargli una definizione coerente e completa, possiamo intenderlo nell'accezione di Titone (1972) come la capacità di un individuo di parlare una seconda lingua seguendo le strutture di quella, senza parafrasare la propria lingua materna.

Si è cercato nel tempo, attraverso alcune classificazioni, di semplificare il fenomeno: il bilinguismo è stato suddiviso in base all'età di acquisizione delle lingue, al valore assegnatovi dall'ambiente di immersione, al livello di competenza sviluppato, infine al rapporto tra le lingue nel processo di acquisizione.

Nonostante le false credenze che portano a considerare il fenomeno come negativo, le ricerche che dimostrano il contrario sono in aumento così come la diffusione dei loro risultati. Risulta dunque fondamentale condividere i vantaggi più

importanti portati dal bilinguismo allo sviluppo cognitivo dell'individuo, come l'aumento del controllo esecutivo e della consapevolezza metacognitiva, per far sì che all'interno di un mondo sempre più globalizzato e plurale, il multilinguismo diventi la normalità e sia continuamente promosso.

È all'interno del Sistema della formazione italiana nel mondo che multilinguismo e multiculturalità vengono promossi quotidianamente. Abbiamo visto (Cap. 2) che il tradizionale obiettivo delle Istituzioni italiane all'estero non risulta più essere ancorato alla promozione della lingua e della cultura italiana, ma allarga il suo sguardo alla formazione di un cittadino cosmopolita e plurilingue, sensibile alla propria tradizione linguistica e culturale, ma aperto alla diversità e a ciò che è "altro".

In questo scenario plurale e multilingue che caratterizza il panorama internazionale odierno si inserisce SIAL, la Scuola Italiana all'Estero paritaria di Londra, bilingue, biculturale e bicurricolare a cui è stata rivolta la presente ricerca. L'analisi di caso al suo interno ha consentito di vivere ed osservare da vicino come un'educazione bilingue può essere messa in pratica nel pieno rispetto dell'identità dell'individuo, ponendo particolare attenzione alle culture a cui ogni lingua è legata.

CAPITOLO 5

Lo studio di caso in una Scuola Italiana all'Estero

Dopo aver descritto il Sistema della Formazione Italiana nel Mondo, ponendo particolare attenzione alle Scuole Italiane all'Estero, la mia intenzione è stata quella di intraprendere una ricerca che mi portasse ad osservare da vicino una di queste realtà, dunque farla conoscere al lettore. Descrivendo le origini e gli obiettivi delle Scuole Italiane all'Estero, è sorta in me la necessità di comprendere a fondo il loro funzionamento ed il loro ruolo all'interno del percorso di formazione degli studenti di italiano nel mondo, consapevole che l'odierna società presenta caratteristiche e bisogni molto diversi da quella in cui questo tipo di scuola ha avuto origine.

Tramite uno studio di caso svoltosi all'interno di una Scuola Italiana all'Estero paritaria di Londra, SIAL (Scuola Italiana A Londra), ho potuto raccogliere le risposte necessarie a risolvere i miei quesiti ed offrire una panoramica aggiornata di questo tipo di formazione italiana nel mondo al lettore.

5.1 Il quadro di ricerca

È apparso necessario, al fine di far comprendere fino in fondo le ragioni e gli scopi della ricerca, rendere trasparente il mio procedere indicando le modalità di azione adottate partendo da una filosofia di fondo soggettiva, che considera la realtà come il frutto di rappresentazioni proprie di chi la osserva (Burrell, Morgan, 1979) in quanto molteplice, complessa e bisognosa di un'interpretazione per essere compresa. Di conseguenza la ricerca ha assunto carattere qualitativo, adottando per la maggior parte strumenti di indagine osservazionali.

Gli stili di ricerca che rimandano ad un approccio qualitativo non hanno necessariamente un alto livello di definizione nella domanda di ricerca, quindi, non indicano ipotesi specifiche da controllare (Benvenuto, 2015), piuttosto i bisogni a cui vogliono rispondere. Dopo aver indagato la dimensione delle Scuole Italiane

all'Estero, anche grazie ad un *excursus* sulla loro evoluzione nel tempo, il mio bisogno era sapere se di fronte al rapido mutare della società odierna (Bauman, 2006), una scuola di questo tipo potesse continuare a rispondere ai bisogni linguistici e culturali del contesto e dei suoi alunni italiani.

Lo stile di ricerca più adatto a trovare risposte si è rivelato lo studio di caso, dove per *caso* si intende: *"A bounded system comprised of an individual, an institution, or entity and the site and context in which social action takes place, the boundaries of which may not be clear and are determined by the scope of the research's interests"* (Hood, 2009, p. 69). Questo stile di ricerca permette di conoscere in modo analitico e dettagliato un contesto specifico come lo è la scuola. In particolare, lo studio di caso etnografico analizza un singolo caso in profondità grazie ad osservazioni e interviste, metodo centrale all'interno degli studi qualitativi, infine coglie gli elementi di complessità di una situazione registrando i processi e gli atteggiamenti da una prospettiva interna (Bellinzona, 2012). Il suo obiettivo è descrivere, analizzare e interpretare l'unicità di situazioni reali attraverso un'analisi interpretativa di dati volta a giungere a forme di categorizzazione, sintesi e schematizzazione.

Ogni azione di ricerca proprio perché nasce da situazioni di realtà e in questo caso, ha a che fare con processi di apprendimento, non dovrebbe interrompere o pregiudicare il normale processo educativo (Visalberghi, 1975). Nonostante ciò, un coinvolgimento del ricercatore all'interno delle indagini etnografiche è un punto qualificante e determinante della conoscenza (Benvenuto, 2015), per questo durante la mia ricerca talvolta mi sono fatta coinvolgere dal contesto per meglio comprenderne le dinamiche implicite.

A questo punto ho definito quali sarebbero stati i dati, le informazioni necessarie a trovare le risposte che cercavo. Dunque, dopo aver compreso le modalità di funzionamento di un tale tipo di scuola e i suoi rapporti con l'Italia, ho deciso di indagare il gruppo docenti e gli alunni con particolare attenzione al loro *background* familiare, infine, focus di indagine, le modalità di insegnamento della lingua e della cultura italiana e dei suoi rapporti con lingua e cultura locale.

Ho proseguito con la definizione del disegno di ricerca, individuando la Scuola Italiana all'Estero che sarebbe stata oggetto di indagine, infine ho definito i tempi e le modalità di studio facendomi spazio tra possibilità e ostacoli che hanno limitato

la ricerca; il tempo e le risorse a disposizione non avrebbero permesso di rivolgere l'indagine ad altre Scuole Italiane all'Estero; perciò, i risultati emersi sarebbero stati poco generalizzabili.

Per supportare l'osservazione ho dato forma a strumenti ad alta strutturazione come griglie e *check list* (Appendice B) che mi permettessero di sistematizzare i dati raccolti; ho utilizzato l'intervista strutturata, considerando la sua finalità di permettere una conoscenza approfondita e ricca dei fenomeni attivando un processo dialogico e un'interazione conoscitiva (Corbetta, 2003, pp.405), rivolgendola alla Dirigente e ad un docente italiano rappresentativo (Appendice C). Inoltre, al gruppo docenti e alle famiglie degli alunni, per approfondire la conoscenza di alcuni aspetti non emersi dall'osservazione, come la biografia e le motivazioni della loro presenza nella scuola, ho rivolto due distinti questionari¹²¹ costruiti con domande aperte, chiuse strutturate o con parziale autonomia semantica, le cui risposte erano situate su una scala graduata, dove la categoria intermedia era stata rimossa al fine di non ricevere risposte neutrali e inutili alla ricerca.

Dunque, ho pianificato tempi e fasi della ricerca sul campo proseguendo con la raccolta dati nei mesi di febbraio e marzo 2023. Una volta raccolti, ho potuto organizzarli eliminando il superfluo e raggruppando quelli che si ripetevano in categorie (Trincherò, 2002), infine ho dato avvio all'analisi per rispondere al mio bisogno di ricerca tenendo conto di validità e di attendibilità che in caso di ricerche qualitative si traducono in *applicabilità*, la trasferibilità per verificare che i risultati si adattino a contesti simili, infine in *consistenza*, la tracciabilità delle fonti (Guba, 1981).

5.2 SIAL: Scuola Italiana A Londra

La Scuola Italiana a Londra (SIAL) rientra nelle Scuole Italiane all'Estero paritarie. Il riconoscimento della parità¹²² è regolamentato dalle indicazioni ministeriali

¹²¹ "Written instruments that present respondents with a series of questions or statements in which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers" (Brown, 2001, p.6).

¹²² Ivi, p. 36.

italiane, infatti, la Scuola dialoga direttamente con l'Ufficio Scolastico Generale del Consolato di Londra a cui fa riferimento e a cui fornisce periodicamente il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), i risultati scolastici ottenuti degli alunni, infine una documentazione specifica che attesta il rispetto dei criteri per il riconoscimento¹²³.

La scuola, al di fuori dei criteri imposti dalla parità, è autonoma¹²⁴ dal punto di vista didattico e organizzativo, nonché da quello amministrativo e gestionale. Anche per quanto riguarda il riconoscimento come scuola inglese¹²⁵, SIAL, rientrando nelle scuole private del Regno Unito, è indipendente nel rispetto dei parametri imposti da *OFSTED*¹²⁶: l'organo principale responsabile della valutazione esterna delle scuole volta a determinarne l'efficacia ed a identificarne i punti di forza e di debolezza (Cimò, 2016). A seguito dell'ultima ispezione *OFSTED*, avvenuta nel marzo 2023, SIAL è stata valutata "Buona con caratteristiche di eccellenza" (*Good with Outstanding Features*)¹²⁷.

Sebbene la Scuola per essere riconosciuta debba soddisfare i criteri di entrambi i Paesi, il ministero dell'Istruzione italiano e inglese non hanno modo di dialogare, sono indipendenti l'uno dall'altro ed intervengono all'interno degli stessi spazi chiedendo parametri differenti che la Scuola deve saper equilibrare scendendo a compromessi. Questo accade ad esempio adottando un doppio curriculum che soddisfi le pretese di ognuno e che allo stesso tempo offra ai suoi alunni una

¹²³ Legge 10 marzo 2000, n. 62 Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione.

¹²⁴ Legge 15 marzo 1997, n. 59 Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa.

¹²⁵ Le Scuole Indipendenti del Regno Unito sono regolate dall'*Independent School Standards Guidance*. Una guida che le scuole che vogliono ottenere il riconoscimento come private, dunque indipendenti, devono seguire. Gov.Uk, <https://www.gov.uk/government/publications/regulating-independent-schools>

¹²⁶ *OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills)* è un dipartimento non ministeriale che si occupa di garantire che le organizzazioni che forniscono servizi di istruzione, formazione e assistenza all'infanzia in Inghilterra lo facciano secondo standard elevati.

¹²⁷ *OFSTED* utilizza una scala per valutare le scuole in Inghilterra che va da 1, "*Outstanding*", il massimo livello, a 4, "*Inadequate*", il più basso della scala. Gov.Uk, <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>.

formazione completa e gli strumenti necessari a proseguire gli studi sia in Gran Bretagna che in Italia.

Il progetto SIAL è iniziato nel 2005, quando un gruppo di cittadini italiani ha cominciato a muoversi all'interno della grande comunità italiana di Londra per valutare l'interesse verso l'apertura di una scuola nella città. A seguito della fondazione di una *charity* nel 2007, un ente senza fine di lucro che ancora oggi gestisce la scuola, è iniziata la campagna di raccolta fondi per istituire la scuola. L'8 settembre 2010 apre la Scuola dell'Infanzia, definita nel sistema scolastico britannico *Early Years Foundation Stage (EYFS)* e da quel momento è stato istituito un Consiglio Direttivo, organismo tipico della scuola inglese composto da una o più figure volontarie che hanno il compito di gestire la *charity*, di assicurarsi che la scuola funzioni e che il dirigente sia adeguato a adempiere ai suoi compiti. L'11 settembre 2012 apre la prima classe della Scuola Primaria e da allora la scuola sta crescendo anno dopo anno con i suoi studenti.

La Scuola lavora a stretto contatto con tutte le istituzioni italiane di Londra che partecipano attivamente alla sua gestione a partire da Sua Eccellenza l'Ambasciatore italiano, per poi proseguire con l'Istituto Italiano di Cultura, il Consolato Generale d'Italia a Londra e l'Ufficio Scolastico che monitora l'adempimento del curriculum italiano. Inoltre, SIAL si pone come polo di riferimento per la comunità italiana a Londra, dà vita ad eventi ed iniziative con l'obiettivo di promuovere e valorizzare continuamente la lingua e la cultura italiana.

L'organizzazione del sistema scolastico britannico presenta delle diversità rispetto a quello italiano (Fig.3)¹²⁸. La Scuola Primaria si sviluppa lungo sei anni, concludendosi dunque con *Year 6 (Y6)*, corrispondente al primo anno della Scuola Secondaria di Primo Grado italiana ed è suddivisa in due periodi: KS1, volto primariamente all'alfabetizzazione dell'alunno, infine KS2 in cui ci si dedica soprattutto alla preparazione disciplinare degli studenti così come allo sviluppo e al rafforzamento delle competenze linguistiche e culturali italiane e inglesi.

¹²⁸ <https://sial.school/it/perche-sial/sistemi-scolastici-a-confronto/>

ENGLISH SYSTEM				ITALIAN SYSTEM	
School	Key-Stage	Class	Child's Age	Classe	Scuola
Pre-school	Early Years Foundation Stage	Nursery 3	Rising 3		Scuola dell'Infanzia
		Nursery 4	3*		
		Reception	4*		
Primary School	KS1	Year 1	5*	Classe 1*	Scuola Primaria
		Year 2	6*	Classe 2	
		Year 3	7*	Classe 3	
	KS2	Year 4	8*	Classe 4	
		Year 5	9*	Classe 5	
		Year 6	10*		
Secondary School	KS3	Year 7	11*	Classe I	Scuola Secondaria di I Grado (Medie)
		Year 8	12*	Classe II	
		Year 9	13*	Classe III	
	KS4	Year 10	14*	Classe 1	Scuola Secondaria di II Grado (Superiori) 5 years / Istituto Professionale 3 years
		Year 11	15*	Classe 2	
Further Education	KS5 or Six Form / BTEC / NVQ	Year 12	16*	Classe 3	
		Year 13	17*	Classe 4	
			18*	Classe 5	

Fig. 3 Sistemi scolastici.

La Scuola dell'Infanzia (EYFS) e Scuola Primaria (KS1 & KS2) offrono un programma didattico completamente bilingue e bi-curricolare nel quale gli *standard* previsti dal Ministero dell'Istruzione e del Merito italiano (MIM) sono integrati e completati dall'*EYFS Statutory Framework*¹²⁹ e dal *National British Curriculum*¹³⁰. Questo approccio permette di offrire il meglio di entrambi i sistemi scolastici in termini di contenuti, approcci didattici e competenze acquisite dai bambini, i quali sono in grado di spostarsi facilmente dal sistema scolastico italiano a quello inglese e viceversa, o proseguire i propri studi in una scuola internazionale proprio perché l'erogazione del programma didattico è divisa equamente tra le due lingue.

Gli insegnanti madrelingua italiana e inglese lavorano su un curriculum condiviso, in questo modo i contenuti insegnati in italiano possono essere rinforzati in lingua inglese e viceversa¹³¹. L'intento è quello di favorire non solo il bilinguismo negli alunni, ma l'alfabetizzazione in entrambe le lingue dalla Scuola dell'Infanzia

¹²⁹ L'*Early Years Foundation Stage Statutory Framework* è un quadro di riferimento per i professionisti che operano nel programma EYFS e rappresenta gli standard che i servizi di assistenza all'infanzia devono soddisfare per l'apprendimento, lo sviluppo e la cura dei bambini da 0 a 5 anni.

Gov.uk, <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2>

¹³⁰ Nel 1988, con il *Education Reform Act*, è stato introdotto per la prima volta il *National Curriculum* in Inghilterra al fine di definire le discipline e gli standard qualitativi che le Scuole Primarie e Secondarie sono chiamate a raggiungere. Si pone come strumento di riferimento per la realizzazione di percorsi didattici equilibrati che promuovano lo sviluppo morale, culturale e fisico degli alunni e che forniscano opportunità di maturazione di atteggiamenti responsabili da applicare nella scuola e nelle esperienze di vita.

¹³¹ <https://sial.school/it/perche-sial/sistemi-scolastici-a-confronto/>

fino l'ultimo anno della Scuola Primaria; infatti, gli alunni iniziano a leggere e scrivere in entrambe le lingue contemporaneamente.

Durante tutto il percorso scolastico gli alunni della Scuola Primaria vengono preparati in: italiano, inglese, matematica, scienze, storia, geografia, religione, ICT (informatica e tecnologia delle comunicazioni), sport, arte, musica e recitazione infine educazione civica, personale, sociale e alla salute. All'interno della Scuola ogni insegnante è chiamato ad individuare le discipline di insegnamento che rientrano nelle sue specifiche competenze. All'interno di ogni gruppo di alunni operano due insegnanti madrelingua; ognuno di loro ha un'aula assegnata e i bambini si spostano da un ambiente all'altro, imparando a riconoscere che in una determinata aula si parla solo italiano e nell'altra solo inglese. La separazione fisica degli spazi assegnati a una specifica lingua aiuta lo sviluppo del vocabolario bilingue in modo naturale.

Il calendario scolastico, che inizia a settembre e termina nel mese di luglio, è diviso in tre trimestri interrotti da *half-term*, vacanze di metà trimestre. La settimana scolastica va dal lunedì al venerdì e gli alunni ogni giorno si recano a scuola pochi minuti prima delle 8:30 terminando le attività didattiche alle ore 16:00 (Fig. 4). Le lezioni si sviluppano lungo un periodo di tempo ristretto, da mezz'ora ad un'ora al massimo al fine di rispettare i tempi di attenzione degli alunni e di non affaticarli in vista delle lezioni successive.

Y1	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
8:30 – 9:00	Well Being	ITA Story Telling	ENG Story Telling	ITA Story Telling	ENG Story Telling
9:00 – 9:30	Phonics and Writing ENG	Phonics ITA	Phonics and Writing ENG	Phonics ITA	Phonics and Writing ENG
9:30 – 10:20	ENG Story Telling	Italiano	English	Italiano	
10:20 – 10:40	Break				
10:40 – 11:00	Matematica	Matematica	History & Geography	Matematica	Assembly
11:00 – 11:30					Italiano
11:30 – 12:00					
12:00 – 12:30	Break				
12:30 – 13:00	Lunch				
13:00 – 13:30	Phonics ITA	Phonics and Writing ENG	Phonics ITA	Phonics and Writing ENG	Italiano
13:30 – 14:00	RE (Ita)		Drama		
14:00 – 14:30	PE (Ita)	Musica	Science	Art	Walk to Park/ Swimming
14:30 – 15:00				Reading ITA -	
15:00 – 15:30	Science	ICT (Ita)	Well Being		
15:30 – 16:00					

Fig. 4 Esempio di orario settimanale.

La filosofia educativa di SIAL si concentra sullo sviluppo personale di ogni studente. Questo è permesso anche grazie alla dimensione delle classi, con un

massimo di 16 alunni ciascuna e al supporto costante nell'apprendimento delle due lingue attraverso sessioni dedicate al potenziamento di una o entrambe le lingue con l'aiuto di insegnanti specializzati. Con l'obiettivo di incoraggiare gli alunni a sviluppare e mantenere la loro conoscenza della lingua e della cultura italiana, sono offerti corsi extra-curricolari coordinati dal Consolato Italiano a Londra con il supporto del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale.

Particolare attenzione è posta al benessere degli alunni, infatti, molta attenzione è dedicata allo sviluppo della competenza emotiva e sociale anche grazie all'intervento del *Well Being Supervisor*, una professionista che lavora settimanalmente in ogni classe. Inoltre, gli alunni hanno accesso ad una varietà di esperienze, dentro e fuori dall'aula con l'obiettivo di coltivare e promuovere il talento a livello creativo, fisico e artistico di ognuno.

La Scuola crede che la qualità delle relazioni con le famiglie incida profondamente sul successo scolastico degli allievi e sul livello delle loro prestazioni, per questo viene instaurato un dialogo costante, con lo scopo comune di fare sentire ogni bambino compreso, valorizzato e capace di raggiungere i propri obiettivi all'interno di un ambiente sicuro e stimolante, portandolo ad esprimere il suo potenziale a livello personale e accademico.

5.3 Analisi dei dati

Una volta definita l'ipotesi di ricerca, servendomi degli strumenti di osservazione individuati, ho raccolto quante più informazioni per trovare le risposte che stavo cercando; dunque, ho analizzato i dati.

L'osservazione analitica e strutturata è uno dei modi privilegiati della ricerca qualitativa, permettendo di conoscere ciò che succede nel campo d'indagine ricordando che il contesto è linguistico, ma anche sociale (Pozzo, 2008). L'obiettività è un traguardo a cui l'osservatore deve protendere anche se è un concetto limite, forse impossibile da realizzare nella pratica, particolarmente quando si osserva l'uomo e le sue relazioni (Mantovani, 1995).

In classe, per osservare con un approccio etnografico¹³², occorre vedere e capire una situazione senza pregiudizi o aspettative, confrontandosi con i suoi protagonisti. Adottare una pluralità di punti di vista consente di relativizzare il proprio; le persone osservate hanno infatti partecipato alla raccolta dei dati.

L'uso di strumenti di registrazione (foto, audio e video, *check list* e griglie osservative) mi ha permesso di raccogliere e fissare i dati, identificare e nominare eventi e comportamenti, dando senso a ciò che ho osservato (Pozzo, 2008).

L'analisi della documentazione scolastica, in particolare del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), organizzato tenendo conto delle Indicazioni Nazionali (2012) per la parte italiana del curriculum e del *National Curriculum* per quella inglese, mi ha permesso di comprendere la *mission* della scuola ed il suo carattere bi-curricolare oltre che bilingue; l'intervista rivolta alla Dirigente Saltamacchia invece, le relazioni tra SIAL ed il Ministero dell'Istruzione e del Merito italiano (MIM) nel processo di riconoscimento come Scuola Italiana all'Estero paritaria, nonché dei rapporti con quello inglese, da un punto di vista amministrativo, gestionale e didattico.

Le osservazioni in classe, equamente divise tra le diverse annualità e focalizzate su tutte le discipline, mi hanno concesso di comprendere le scelte didattiche e metodologiche adottate dai docenti con particolare attenzione all'insegnamento della lingua italiana e della promozione culturale. Con il dialogo con le figure che danno forma alla Scuola ogni giorno, insegnanti, *teaching assistants*, dirigente e alunni stessi, ho approfondito la mia osservazione e compreso la complessità che caratterizza SIAL.

L'intervista rivolta ad un'insegnante italiana della Scuola, mi ha permesso di conoscere aspetti relativi ai ruoli dei docenti nella gestione della didattica come l'individuazione degli obiettivi, l'integrazione dei due curricula, la programmazione delle attività, le filosofie e gli approcci adottati per l'insegnamento linguistico e disciplinare in lingua inglese e in lingua italiana.

Grazie al questionario volto ad indagare la composizione del gruppo docenti ho compreso i principali Paesi di provenienza, la lingua materna, il tipo di

¹³² Ivi, p. 86.

formazione e l'esperienza lavorativa pregressa per meglio contestualizzare la loro funzione in SIAL. Il questionario rivolto ai genitori degli alunni, invece, mi ha consentito di indagare le motivazioni della loro presenza a Londra, le prospettive di permanenza e le opinioni sull'offerta formativa della Scuola, infine ho raccolto alcuni dati linguistici e biografici sui loro figli per poter descrivere il gruppo destinatario dell'azione didattica.

5.3.1 Gli alunni

Un aspetto fondamentale per comprendere gli scopi e le funzioni di una Scuola Italiana all'Estero è definire chi sono gli studenti che la frequentano. Analizzando i dati forniti dalla Dirigente ed integrandoli con le informazioni raccolte grazie al questionario rivolto alle famiglie, ho potuto indagare il gruppo studenti facendo particolare attenzione alle loro origini, alle lingue parlate, alle motivazioni della presenza in SIAL, infine alle prospettive di ritorno in Patria.

Gli alunni della Scuola Primaria sono 52, suddivisi nelle 6 classi di età. La popolazione studenti in SIAL è variegata (Grafico 5), oltre la metà è nata in Italia, il 23% circa è autoctono, mentre il resto degli alunni proviene da Paesi francofoni o anglofoni come gli Stati Uniti. La scuola non attrae solo alunni di madrelingua italiana (Grafico 6), ma accoglie anche i nati in contesto estero che hanno la necessità di una formazione linguistica e culturale in italiano.

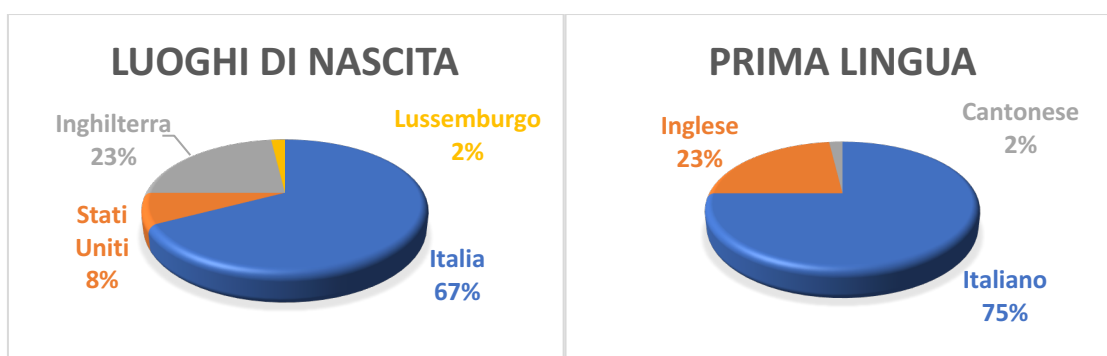


Grafico 5 Luoghi di nascita.

Grafico 6 Prima lingua.

Il gruppo di alunni è variegato ed ognuno di loro ha storie e prospettive differenti, per questo il personale scolastico è attento ai bisogni specifici di ciascuno

che non riguardano soltanto l'apprendimento disciplinare o l'acquisizione linguistica, ma che in questi casi hanno anche carattere emotivo ed affettivo.

Nuovi alunni arrivano a SIAL lungo tutto l'anno scolastico, ne consegue che all'interno delle classi il gruppo di studenti sia davvero diversificato e mai stabile. I nuovi arrivati vengono inseriti nelle classi in base all'età affinché a livello relazionale e interpersonale si crei un ritmo equilibrato all'interno del gruppo. Tutti solitamente presentano bisogni linguistici specifici in una o l'altra lingua, per questo si mobilitano molte risorse per l'inserimento e per il supporto linguistico e culturale che avviene durante quelle che sono definite *booster class*.

Sebbene le classi siano ridotte, gli alunni sono sempre pronti ad aiutare i nuovi arrivati accogliendo la diversità, la quale facendo parte di loro, respirandola al di fuori della Scuola ogni giorno, è vissuta come normalità. Tra loro i bambini, utilizzando una lingua o l'altra, trovano sempre il modo per comprendersi reciprocamente. Talvolta sono proprio loro a porsi come intermediari tra i docenti madrelingua e i nuovi alunni, traducendo dall'inglese all'italiano o viceversa. Questo fa sì che gli ultimi arrivati, trovando sempre il modo di comunicare con i pari e con i docenti, non soffrano lo shock linguistico trovando un clima accogliente volto a promuovere il benessere nel bambino che a scuola si sente protetto come a casa.

La partecipazione alla vita scolastica da parte delle famiglie degli alunni è costante e sentita diventando SIAL per loro un punto di incontro e di riferimento. La partecipazione alla ricerca ha coinvolto 24 genitori che hanno risposto al questionario per comprendere le motivazioni che li hanno condotti a scegliere SIAL come scuola per i propri figli (Appendice D).

La maggior parte delle famiglie risiede in Inghilterra da meno di 5 anni, mentre solo l'8,3% è nato lì (Grafico 7). La motivazione principale di spostamento nella capitale è il lavoro, ne consegue che le prospettive di permanenza siano influenzate dalla carriera lavorativa, sottolineando solamente un 27,3% dei genitori che afferma di essere ora permanente a Londra (Grafico 8).

How long have you been in England for?
24 responses

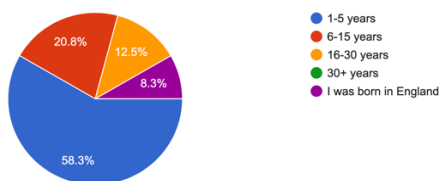


Grafico 7 Arrivi.

How long will you be in England for?
22 responses

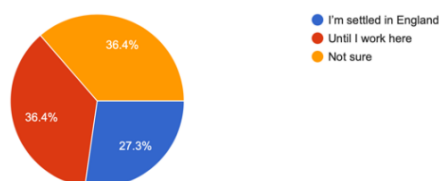


Grafico 8 Permanenza.

Il 33,3% del campione coinvolto dichiara che quando i propri figli hanno iniziato SIAL avevano dai 6 ai 12 anni, indicando una pregressa esperienza scolastica in Italia o in altri paesi. La maggior parte degli alunni della Scuola, infatti, inizia e conclude i propri percorsi di studi altrove.

La scelta di una scuola italiana a Londra è motivata dalle origini italiane dei genitori nella maggioranza dei casi; infatti, tutti gli alunni sono stati esposti all'italiano dalla nascita o nei primi due anni di vita. Una piccola percentuale sceglie SIAL per la qualità dell'offerta formativa ed il carattere bilingue, riconoscendo tra i vantaggi portati un aumento di prospettive e di opportunità, flessibilità mentale, possibilità di imparare con facilità altre lingue, maggiore capacità di adattamento infine apertura alla curiosità.

5.3.2 I docenti

La scuola, bilingue e bi-curricolare, accoglie al suo interno insegnanti madrelingua italiana ed inglese. Visto il carattere paritario di SIAL, l'assunzione e la retribuzione dei docenti spetta alla Scuola stessa, in particolare la Dirigente, dopo un attento colloquio in cui vengono considerate la formazione, le competenze e le caratteristiche personali del docente, prosegue all'assunzione. Durante l'anno scolastico, per garantire alti standard qualitativi dell'offerta formativa e per verificare lo stato di benessere di alunni e personale, gli insegnanti sono osservati sistematicamente, definendo eventuali obiettivi di miglioramento.

Attualmente nella Scuola non sono presenti insegnanti o collaboratori italiani selezionati dal Ministero dell'Istruzione e del Merito mediante bandi, ma ci sono stati in passato; per i docenti che insegnano italiano nella Scuola è necessaria l'abilitazione all'insegnamento nello Stato italiano perché richiesta dal Ministero.

All'interno della Scuola troviamo sei insegnanti di lingua, rispettivamente tre di madrelingua italiana e tre inglese. Ognuno di loro rivolge il suo insegnamento a due classi (ad esempio Y1 e Y2) per cui ha una specifica formazione. Questo accade anche per le discipline insegnate; il docente all'interno della propria classe ha modo di affrontare con gli alunni le materie in cui è specializzato nella propria lingua materna. Ciò implica che nel corso della Scuola Primaria gli alunni possano affrontare la medesima disciplina, come matematica, prima in italiano e poi in inglese o viceversa, a seconda della lingua dell'insegnante di quella annualità. Dunque, ogni insegnante si specializza in una fascia d'età e in alcune discipline, non completa il ciclo scolastico come invece accade solitamente nelle scuole italiane.

All'interno della Scuola i docenti, oltre ad occuparsi dell'insegnamento, assumono ruoli diversi; due di loro sono responsabili dei dipartimenti KS1 e KS2 e si occupano del monitoraggio dell'attività didattica degli altri insegnanti, di preparare l'agenda delle riunioni, controllare i *plannings*, gestire i colloqui con i genitori e supervisionare gli alunni raccogliendone i risultati. Un'insegnante si occupa di monitorare il curriculum di matematica in tutta la scuola per non creare incongruenze tra insegnanti e tra una classe e l'altra. Infine, la vicepreside si occupa del *Phonics*, un insieme di tecniche volto all'acquisizione di capacità di letto-scrittura in lingua inglese, ma applicato in SIAL anche alla lingua italiana.

Oltre ai sei insegnanti di lingua sono presenti un'insegnante di arte, e una di *Well Being* madrelingua inglese, mentre gli insegnanti di *PE*, musica e recitazione sono italiani. Ogni coppia di insegnanti, uno italiano ed uno inglese, che lavora nelle medesime classi, è supportata da un *teaching assistant* italiano nella gestione della didattica, inoltre, quando necessario, interviene a supporto di singoli studenti o di piccoli gruppi per un approfondimento di una o l'altra lingua, soprattutto nel caso di nuovi arrivati o in caso di difficoltà di apprendimento certificate.

Gli insegnanti parlano ed insegnano nella loro lingua materna; le comunicazioni ufficiali in SIAL avvengono però in inglese, questo perché tutti gli insegnanti italiani hanno competenze comunicative in lingua inglese, ma non viceversa.

Il questionario rivolto al gruppo docente (Appendice E) ha rivelato che la maggior parte degli insegnanti della Scuola è nato in Italia, una piccola parte ha origini neozelandesi o francesi, gli altri sono originari della Gran Bretagna. Molti di loro sono ormai stabili nel Paese e non hanno prospettive di ritorno, rimane però una stretta percentuale che non ha ancora chiaro il proprio scenario futuro.

La loro formazione accademica si concentra negli studi in educazione e lingue, solo in minoranza in filosofia, biologia e arte; prima di giungere in SIAL tutti i docenti hanno maturato esperienza lavorando all'interno di scuole statali italiane o scuole inglesi in Gran Bretagna.

La relazione tra i docenti è serena e familiare visto il gruppo ristretto; tuttavia, vengono a mancare delle occasioni di scambio durante la giornata scolastica essendo i docenti occupati nell'insegnamento nelle classi durante l'intero orario settimanale. L'atmosfera familiare che caratterizza SIAL, l'autonomia data loro nell'insegnamento e l'alto grado di supporto reciproco al suo interno, sono elementi che fanno apprezzare e vivere piacevolmente la Scuola ai docenti.

5.3.3 La didattica

Il carattere bi-curricolare di SIAL fa sì che il processo di individuazione degli obiettivi didattici sia complesso. Prima dell'inizio di ogni anno scolastico, i docenti si riuniscono per inserire all'interno del curriculum della Scuola gli obiettivi da perseguire con l'azione didattica, estraendoli dalle Indicazioni Nazionali e dal *National Curriculum*. A seguire, ogni *half term*, tutti i docenti hanno il compito di programmare il proprio *planning* in riferimento alle discipline insegnate declinando gli obiettivi nei livelli di padronanza definiti dal sistema scolastico britannico ed in linea con le disposizioni italiane in materia di valutazione¹³³.

Gli obiettivi individuati sono uguali per tutti gli alunni, ad essere personalizzate per ciascuno sono il tipo di attività ed il supporto dato; questo è reso possibile grazie al ridotto numero di alunni nelle classi e alla presenza del *teaching*

¹³³ O. M. 4 dicembre 2020, n. 172 Linee guida per la Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria.

assistant. I percorsi didattici si sviluppano in un continuum verticale, gli obiettivi infatti hanno una prospettiva di continuità tra le diverse annualità.

Settimanalmente i docenti si riuniscono per confrontarsi sugli eventi in programma, sui grandi temi da affrontare a livello interdisciplinare, infine per discutere come stia proseguendo il processo di insegnamento, condividendo pratiche e opinioni.

Ogni insegnante è autonomo nell'individuare gli approcci e le metodologie più efficaci al raggiungimento degli obiettivi. Questa autonomia deriva dall'idea che solo loro in prima persona sappiano come gestire l'apprendimento dei propri alunni vivendoli ogni giorno. Talvolta gli approcci alla disciplina sono definiti di comune accordo come avviene per la prima alfabetizzazione in KS1 con il *phonics* o per la matematica in KS2 per cui stato adottato un percorso comune a molte scuole in *UK* che fa riferimento a *WhiteRose Math*¹³⁴, una risorsa online per l'insegnamento.

Gli strumenti individuati per supportare la didattica ricalano soprattutto siti e piattaforme online che consento ai docenti di reperire risorse didattiche per ogni disciplina e fascia d'età. Ad esempio, nel Regno Unito è usuale utilizzare la risorsa *Twinkl*¹³⁵, una casa editrice educativa online internazionale, che produce materiale didattico-educativo in diverse lingue. Vengono utilizzati schemi e organizzatori cognitivi per favorire i processi di apprendimento negli studenti, strumenti specifici delle discipline, infine libri di testo sebbene raramente, in maggior misura da insegnanti italiani per fissare con l'esercizio i contenuti appresi.

La valutazione avviene seguendo criteri condivisi all'interno della Scuola che partono dall'uso della medesima simbologia per la valutazione dei lavori degli alunni. Non vengono assegnati voti o giudizi, ma punteggi soprattutto per quanto riguarda la discipline scientifiche. Gli strumenti di valutazione sono individuati autonomamente da ogni docente così come la calendarizzazione delle rilevazioni. Per quanto riguarda la prima alfabetizzazione sono utilizzate *check list* condivise a partire dalla Scuola dell'Infanzia che consentono ai docenti di monitorare i risultati del gruppo e di ciascuno, in una e l'altra lingua, intervenendo con eventuali supporti.

¹³⁴ <https://whiterosemaths.com>

¹³⁵ <https://www.twinkl.it>

La verifica è quotidiana e avviene attraverso attività di scrittura, test, esperimenti e lavori in gruppo. I livelli con cui gli obiettivi sono stati raggiunti (*Greater depth, on track, working towards, below*) vengono inseriti all'interno di una piattaforma che raccoglie i dati sottoforma di *Reports*, le pagelle visibili alle famiglie al termine di ogni trimestre.

5.3.4 Insegnamento della lingua italiana

Il carattere bilingue di SIAL si respira continuamente al suo interno, dove gli alunni scelgono il codice attraverso cui comunicare in base al loro interlocutore. Si rivolgono agli insegnanti nella lingua d'insegnamento, mentre tra di loro comunicano ognuno nella propria lingua materna; talvolta, trovandosi di fronte a compagni con prima lingua diversa dalla propria, vi si rivolgono adottando il codice più adatto a facilitare una reciproca comprensione e adottando alcune strategie. Durante la mia osservazione ho potuto notare l'uso del *code mixing* tra gli alunni.

Con il termine *code mixing* ci si riferisce spesso al passaggio da un codice linguistico ad un altro all'interno della stessa frase. Esso viene considerato una fase di sviluppo, di transizione, che il bambino attraversa nell'acquisizione contemporanea di due lingue. Sin dalle prime fasi dell'acquisizione bilingue, il bambino può produrre enunciati che includono elementi di entrambi i codici. (Cappa, Fernando, Giulivi, Stoks, 2012, pp.15-16).

Il *code mixing* è stato applicato dall'alunno quando conosceva una parola in una lingua ma non l'altra come nel caso di: "Qui c'è un *gap*"; quando nell'atto comunicativo rinveniva dal proprio bagaglio lessicale prima un termine dell'altro: "Posso fare una *question*?"; infine quando ha ritenuto che una parola in una determinata lingua avesse un significato più esaustivo rispetto all'altra: "prendiamola come una *challenge*". Anche il *code switching*¹³⁶ è molto presente

¹³⁶ "Il *code switching* è generalmente definito come il passaggio da una lingua ad un'altra, o da una lingua ad un dialetto. Il cambiamento generalmente non avviene all'interno della stessa frase, ma da una frase all'altra. Nei casi di *code switching* il parlante è di solito consapevole di mescolare due o più codici. La mescolanza, infatti, avviene spesso per ragioni di "comodità", di maggior facilità comunicativa." (Cappa, Fernando, Giulivi, Stoks, 2012, p.16).

all'interno delle interazioni tra gli alunni e avvertito con estrema naturalezza; accade che durante la lezione comunichino tra loro prima nella propria lingua materna e successivamente nella lingua d'insegnamento. Nella Scuola viene accettata la mescolanza di codici, talvolta viene corretta affinché gli alunni sviluppino il lessico e la sintassi specifici di ogni lingua.

In SIAL, in base alle biografie degli alunni, l'italiano parlato è lingua materna (L1) o lingua etnica (LE)¹³⁷. Può accadere che in queste situazioni sia presente una difficoltà nei bambini a riconoscersi in un'identità italiana sempre più labile anche in famiglia; l'estrema diversificazione nella conoscenza della lingua che questi bambini portano a scuola, rende il confine tra italiano come lingua etnica e italiano come lingua straniera (LS) molto sottile (Luise, Serragiotto, n.d.).

Gli alunni presentano storie di migrazioni, *background* familiari ed esperienze scolastiche pregresse diverse che influenzano i bisogni linguistici e culturali di ognuno. L'alfabetizzazione in italiano è un obiettivo molto complesso in SIAL essendo contemporaneamente volto alla scolarizzazione dei figli di italiani temporaneamente residenti a Londra, al mantenimento dell'identità culturale di figli o nipoti degli emigrati stabili e alla promozione della lingua e della cultura italiana nei contesti stranieri. Il docente in aula si chiede infatti a cosa servirà l'italiano che insegna per gli studi futuri dei suoi studenti, quali variabili affettive e motivazionali caratterizzano i processi di apprendimento di ognuno, dunque, quali siano gli obiettivi da raggiungere: didattici, culturali, comunicativi, linguistici o cognitivi.

Ma quale italiano viene insegnato? Ogni docente madrelingua offre ai suoi alunni un modello di parlato caratterizzato da una pronuncia regionale. "*L'italiano viene insegnato come fosse lingua materna, come fosse insegnato in Italia*" riferisce la Dirigente Saltalamacchia; sulla carta è un italiano *standard*, una varietà di lingua soggetta a codificazione normativa legittima come esempio di riferimento per l'uso corretto della lingua e per l'insegnamento scolastico (Berruto, 1987), che assumendo le forme tipiche del parlato, prende i caratteri di italiano *neo-standard*¹³⁸.

¹³⁷ Ivi, p. 71.

¹³⁸ Ivi, p. 73.

Per la prima alfabetizzazione in lingua inglese e italiana, a partire dalla Scuola dell'Infanzia, viene adottato il metodo *phonics*: un approccio all'insegnamento della lettura e della scrittura che si concentra sulla relazione tra i suoni del linguaggio parlato e le lettere che li rappresentano (Bald, 2007). Il *phonics* si basa sull'idea che i bambini imparino a leggere identificando i suoni delle parole e associandoli alle lettere o alle combinazioni di lettere corrispondenti. Questo metodo mira a insegnare agli studenti le regole di base della fonetica e dell'ortografia per aiutarli a decodificare le parole in modo indipendente. Il *phonics* è spesso utilizzato come parte dell'insegnamento iniziale alla lettura, in cui i bambini imparano ad associare i suoni delle lettere e delle sillabe ai corrispondenti simboli scritti. Corrisponde al metodo fono-sillabico per l'alfabetizzazione in lingua italiana dove la decodifica dei grafemi in fonemi è costituita dal passaggio da un'unità visiva ad una uditiva: fin dai primi anni, il bambino si prepara infatti alla lettura, sul piano fonologico, manipolando i suoni del linguaggio (Ventriglia, 2016).



Fig. 5 Cards.

Le insegnanti si servono di cards (Fig. 5) per supportare l'allenamento delle capacità di pronuncia e decodifica degli alunni. L'attività di *phonics* viene eseguita quotidianamente in lingua italiana ed inglese all'interno di Y1 e Y2, dividendo i gruppi di alunni in base al livello di abilità dimostrato, il quale è rilevato con attività di *spelling* (Fig. 6) e grazie ad una scala graduata e progressiva realizzata dagli insegnanti della Scuola per monitorare un percorso verticale e continuo di alfabetizzazione comune a tutti gli alunni.

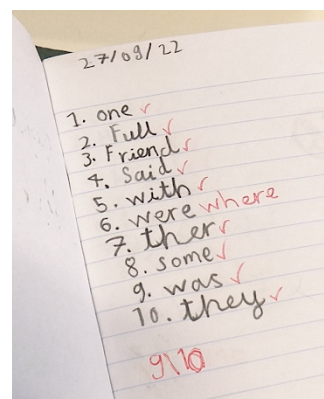


Fig. 6 Spelling Y2.

L'insegnamento della lingua italiana segue un approccio che affronta diverse componenti, tra cui la grammatica, il vocabolario, la lettura, la scrittura e la produzione/comprendimento orale, sviluppate ognuna con specifiche attività che variano a seconda dell'età degli studenti, del livello di competenza e degli obiettivi di apprendimento.

La prima alfabetizzazione nelle due lingue avviene contemporaneamente a partire dalla Scuola dell'Infanzia fino al suo picco in KS1. Durante KS2, i due percorsi di insegnamento vengono integrati e si supportano vicendevolmente; ad esempio, le tipologie testuali vengono affrontate in italiano e in inglese contemporaneamente, consentendo così il ragionamento sul lessico e sulla diversa sintassi delle due lingue attraverso un continuo confronto, favorendo inoltre un rinforzo dei contenuti e delle abilità sviluppate dagli alunni in una e l'altra lingua.

Gli insegnanti possono adattare le metodologie in base alle esigenze degli studenti e utilizzare risorse differenti per supportare l'apprendimento della lingua. Le abilità sviluppate sono le medesime, ma gli approcci sono molto diversi per gli insegnamenti di inglese e italiano. Il primo predilige l'uso di risorse didattiche online¹³⁹, il secondo l'uso del testo scolastico nonostante le strutture linguistiche presentate siano spesso complesse e necessitino la costruzione di schemi, l'individuazione di concetti chiave e l'uso di glossari bilingue per favorire la comprensione negli alunni (Benucci, 2007).

Di fronte alla difficoltà nell'acquisizione linguistica in una e l'altra lingua, si ricorre alla traduzione nella lingua materna che viene abbandonata progressivamente una volta notate le competenze dell'alunno per renderlo sempre più autonomo. Vengono assegnati agli alunni supporti dai *teaching assistant* all'interno delle *booster class* di recupero linguistico, dove vengono affrontati gli stessi argomenti dei compagni, ma con un linguaggio base e focalizzandosi sulle abilità di letto-scrittura.

Le difficoltà rilevate negli apprendenti bilingue all'interno della Scuola riguardano soprattutto lo *spelling*, la pronuncia e la scrittura di suoni simili nelle due lingue (*sci - sh*), la difficoltà a mantenere un'alta fluenza e ad utilizzare la corretta struttura della frase avendo inglese ed italiano strutture sintattiche diverse tra loro (Zanola Macola, 1999); sono ricorrenti il *code mixing* e *switching*, infine l'assenza di accenti nel parlato e nello scritto italiano in alunni di madrelingua inglese (Zanola Macola, 1999).

¹³⁹ Ivi, p. 99.

Tra gli apprendenti bilingue non sono state osservate difficoltà dal punto di vista dell'apprendimento sebbene talvolta possa risultare complesso individuare il confine tra la difficoltà linguistica e il disturbo d'apprendimento e diventi dunque necessario rivolgersi a specialisti.

Oltre alle difficoltà a livello linguistico, sono presenti ostacoli nella comunicazione a carattere non verbale: i movimenti e i rumori del corpo, la gestione dello spazio, la vicinanza fisica, l'espressività del volto, la gestualità, ed ostacoli comunicativi verbali: il tono della voce, l'intonazione e la velocità del parlato che cambiando da cultura a cultura possono creare incomprensioni tra gli interlocutori (Benucci, 2007).

5.3.5 Multiculturalità e multilinguismo

Le nuove società multilingue e multiculturali raccolgono gruppi eterogenei di individui che portano con sé elementi del proprio patrimonio. SIAL rappresenta un polo d'incontro dove giungono alunni provenienti da Paesi diversi portando

lingue e culture che costruiscono un contesto plurale e ricco. Sebbene l'insegnamento riguardi l'italiano e l'inglese, le lingue (Grafico 9) e le culture di docenti e alunni sono molte altre; la Scuola, infatti, ha carattere multilingue e multiculturale.

Come indicato nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, le diverse culture che fanno parte del *background* di un individuo "non solo coesistono l'una a fianco all'altra, ma vengono confrontate, contrastate e interagiscono attivamente per produrre una competenza pluriculturale ricca ed integrata, di cui la competenza plurilingue è una componente" (QCER, 2002, p.6).

La Scuola supporta lo sviluppo di una competenza plurilingue e pluriculturale nei suoi alunni, una competenza legata "alla conoscenza, alla disponibilità e alle abilità linguistiche e comportamentali necessarie per funzionare come attori sociali all'interno di due o più culture" (Consiglio d'Europa, 2009, p.22), che non consiste

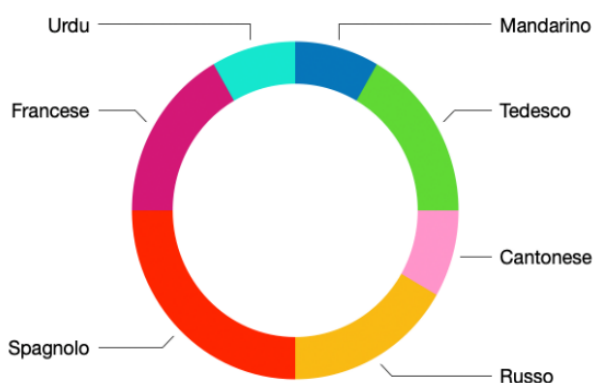


Grafico 9 Lingue parlate.

nella semplice conoscenza degli aspetti culturali, ma nello sviluppo di un atteggiamento di apertura, curiosità, rispetto, nella volontà di negoziare significati per trovare un terreno comune per un'interazione efficace, senza che un sistema prevalga sull'altro (Cappa, Fernando, Giulivi, Stoks, 2012).

Alla luce del rapporto inscindibile che sussiste tra lingua e cultura, le lezioni di lingua diventano un contesto privilegiato entro il quale agire efficacemente per lo sviluppo di tale competenza. In SIAL i bambini sono immersi in entrambe le culture, italiana e inglese, con l'obiettivo di prepararli ad inserirsi nel mondo con mente aperta e curiosità, valorizzando sfumature e differenze che caratterizzano la loro identità. Il ruolo dell'insegnante è di fondamentale importanza per il raggiungimento di questo obiettivo, all'interno di una classe multilingue e multiculturale; infatti il docente, oltre ad essere testimone della propria cultura, cerca di evidenziare il valore del contributo di ogni singolo studente aiutandolo a collegare ciò che conosce di sé stesso e della propria cultura alle nuove conoscenze acquisite, infine lavora su affinità e dissonanze tra le culture presenti in classe. Ad esempio, la religione è affrontata diversamente rispetto la scuola pubblica in Italia; viene studiata la storia di tutte le religioni, indagando modi differenti di leggere la realtà e darle senso inserendo anche cenni di filosofia per bambini.

Nella vita quotidiana della Scuola si respirano le culture soprattutto nella celebrazione di feste e ricorrenze, da Natale a *Diwali* (una delle più importanti feste indiane) a *Eid* (festa islamica che segna la fine del Ramadan) o ancora dal Carnevale all'italiana al *Pancake Day*, il nostro Martedì Grasso, dove gli alunni sono coinvolti nella condivisione delle tradizioni familiari e del proprio Paese d'origine.

In SIAL gli studenti provenienti da diversi retroterra culturali si incontrano e convivono creando un contesto multiculturale unico. La Scuola diventa così una palestra per lo sviluppo di competenza interculturale, preparando gli studenti a vivere in un mondo globalizzato.

5.3.6 Cultura italiana e cultura locale

Le Scuole Italiane all'Estero svolgono un ruolo fondamentale nella promozione della cultura italiana e dell'identità nazionale, creando un ponte tra l'Italia e le comunità italiane sparse nel mondo, tra queste, quella costruita attorno a SIAL.

La Scuola segue il curriculum italiano, con un'attenzione particolare agli elementi che rendono la cultura del nostro Paese un'eccellenza nel mondo: lingua, letteratura, storia, arte e musica. Questi argomenti vengono insegnati da docenti italiani in modo approfondito per preservare e diffondere la cultura stimolando curiosità e senso di appartenenza. Vengono organizzati eventi culturali, come spettacoli teatrali, mostre d'arte, concerti e conferenze in occasione di feste nazionali e ricorrenze che coinvolgono l'intera comunità italiana di Londra, per avvicinare gli studenti alla ricchezza della cultura e consentire loro di vivere un'esperienza diretta, lontano dall'Italia, anche grazie al supporto del MAECI in collaborazione con il MIM, dell'Istituto Italiano di Cultura e dal Consolato Generale d'Italia come accade in occasione della Settimana della Lingua Italiana nel Mondo¹⁴⁰. Queste attività extracurricolari ampliano l'orizzonte degli studenti e li aiutano a sviluppare una comprensione più approfondita della cultura italiana negli alunni nati in Italia che dunque l'hanno vissuta in prima persona e in cui vi si riconoscono, in quelli che l'hanno conosciuta da lontano, all'interno delle tradizioni della propria famiglia, infine anche in coloro che non la conoscono affatto.

Tramite il questionario ho potuto raccogliere le impressioni del gruppo docenti, il quale ritiene sia possibile esportare una Scuola Italiana all'Estero e continuare a promuovere efficacemente lingua e cultura italiane nel caso in cui, grazie al coinvolgimento di docenti italiani e dell'intera comunità, infine con il sostegno delle istituzioni, si faccia conoscere e vivere agli alunni la cultura italiana.

Allo stesso modo ho chiesto se fosse possibile per una Scuola Italiana all'Estero rispondere ai bisogni educativi, linguistici e culturali del luogo. Anche in questo caso i docenti l'hanno ritenuto possibile, ma solamente nel caso in cui la scuola abbia carattere bilingue e biculturale e continui a rispondere ai bisogni di una e l'altra cultura dando opportunità di sviluppare entrambe affinché non si sovrastino.

SIAL, con il suo carattere bilingue e biculturale, oltre a quella italiana promuove la cultura del posto anche grazie al contributo del gruppo docenti autoctoni. Questo avviene per consentire agli studenti di immergersi nella cultura e

¹⁴⁰ Ivi, p. 44.

nella realtà del Paese in cui si trovano per stabilire una relazione con il contesto e favorire un loro inserimento anche in vista del possibile passaggio in scuole inglesi.

Incoraggiare la conoscenza e l'apprezzamento della cultura locale è un modo per promuovere l'interculturalità e il dialogo tra gli studenti italiani e la comunità, nonché l'integrazione e la comprensione reciproca attraverso una formazione non avulsa dal contesto. La Scuola, infatti, organizza visite guidate in luoghi di interesse storico, artistico e culturale locali, come musei o il Parlamento, attraverso cui gli studenti possono apprendere e comprendere la storia e la cultura del Paese ospitante. Per gli alunni nativi questi momenti sono utili anche per rafforzare la propria identità culturale.

Sebbene cultura italiana e cultura inglese convivano all'interno della Scuola, talvolta le dissonanze tra una e l'altra emergono soprattutto nei differenti atteggiamenti degli adulti che possono causare incomprensioni reciproche. Tuttavia, queste dissonanze culturali non vengono evitate, in quanto ritenute necessarie alla comprensione reciproca e all'accettazione.

5.5.7 Il ritratto linguistico

La presenza del multilinguismo nella sfera educativa caratterizza ormai la maggior parte delle scuole, gli studenti provenienti da ambienti diversi portano con sé una molteplicità di lingue e culture trasformando così le realtà sociolinguistica all'interno dell'aula scolastica.

Entrando in SIAL ho potuto percepire la molteplicità linguistica e culturale che la caratterizza; gli alunni, con il proprio bagaglio, hanno imparato ad accogliere la diversità presente trasformandola in normalità, oltrepassando barriere linguistiche e culturali facendo affidamento ai possibili punti di incontro. Ad osservarla da un punto di vista esterno, la pluralità nella scuola talvolta è apparsa come disorientante e poco comprensibile, per questo motivo, con l'obiettivo di darle ordine e renderla più chiara, ho chiesto agli alunni di descrivere il proprio bagaglio culturale e linguistico, in altri termini, di rendere esplicita la propria *biografia linguistica*¹⁴¹.

¹⁴¹ Nel contesto delle politiche linguistiche e dell'apprendimento-insegnamento delle lingue in Italia, il concetto di biografia linguistica si diffonde soprattutto nell'ultimo decennio grazie all'introduzione del Portfolio Europeo

Nell'accezione intesa da Cognini (2014), le biografie linguistiche non rappresentano solo un resoconto scritto o orale sui percorsi di apprendimento linguistico dello studente, ma fanno riferimento ad una pluralità di strategie didattiche volte a stimolare la narrazione sul proprio mondo plurilingue, facendo emergere il rapporto emotivo-affettivo con le diverse lingue-culture che fanno parte, o potrebbero entrare a far parte, della competenza plurilingue e pluriculturale degli alunni. Dunque, la biografia linguistica si presenta come uno strumento che consente di stimolare la riflessività e la consapevolezza per facilitare la ricostruzione identitaria attraverso la narrazione di sé.

All'interno dell'aula scolastica, prendere in considerazione la narrazione sui percorsi di apprendimento linguistico degli alunni, permette di approfondire la conoscenza della storia di acquisizione dei repertori plurilingui degli apprendenti lungo il percorso di vita, aspetto particolarmente utile in classi con alunni dagli sfondi sociolinguistici compositi.

Tra le strategie per la narrazione del proprio profilo plurilingue, le rappresentazioni grafiche del repertorio linguistico degli studenti sono state utilizzate nelle scuole come strumento per riflettere sulle lingue presenti in classe e per aumentare la consapevolezza quando si tratta di multilinguismo (Tabaro, Duarte, Günther, 2020). In particolare, una forma di visualizzazione grafica sono i cosiddetti *ritratti linguistici* (Busch, 2006), strumenti volti a sviluppare una precoce consapevolezza linguistica e scoprire la propria pluralità linguistico-culturale.

I *Linguistic Portraits* prevedono la colorazione di diverse lingue all'interno di una sagoma umana rappresentando così, simbolicamente, l'incarnazione del proprio bagaglio linguistico, rivelando atteggiamenti e legami socioaffettivi con questo. Come sottolinea Krumm (2008), questa modalità risulta particolarmente efficace per rilevare le rappresentazioni linguistiche anche degli apprendenti più giovani essendo immediata e piacevole dato l'uso del disegno e dei colori.

Durante l'analisi di caso ho avuto modo di proporre la realizzazione del proprio ritratto linguistico agli alunni di Y5 e Y6. Dopo aver consegnato ad ognuno la sagoma

delle Lingue quale strumento autovalutativo e descrittivo delle conoscenze linguistiche sviluppate in occasioni formali e non (Cognini, 2014).

umana, ho invitato gli alunni a scegliere un colore per ogni lingua conosciuta e quindi posizionarlo sulla parte del corpo dove la lingua è percepita, con conseguente visualizzazione grafica del proprio repertorio linguistico. Dunque, ho sollecitato gli alunni a motivare le proprie scelte scrivendole ai margini della sagoma, infine queste sono state approfondite verbalmente in un momento di condivisione finale. L'utilizzo di un approccio multimodale ha consentito ai partecipanti di presentare il proprio repertorio linguistico attraverso diverse modalità, passando da quella visiva a quella orale e scritta (Busch 2018), superando le limitazioni di ciascuna.

I bambini hanno scelto colori differenti per rappresentare le lingue e li hanno



Fig. 7 Ritratto 1.

distribuiti all'interno della sagoma dimostrando modi diversi di percepire il proprio repertorio linguistico. La scelta dei colori solitamente è avvenuta prendendo in considerazione oggetti, luoghi e cibi, E. scrive infatti: "Ho scelto il rosso per l'italiano perché mi ricorda la pizza" (Fig. 7); in questa scelta, l'associazione fatta tra lingua e colore, rimanda ad un valore simbolico ed emotivo dato all'oggetto, in questo caso

alla pizza (Kress, Van Leeuwen, 2002)¹⁴².

Una strategia ricorrente osservata all'interno del campione, è stata quella di scegliere un colore che provenisse dalla bandiera nazionale del paese in cui una lingua è parlata (Fig. 8), talvolta la bandiera stessa è stata disegnata (Tabaro, Duarte, Günther, 2020).

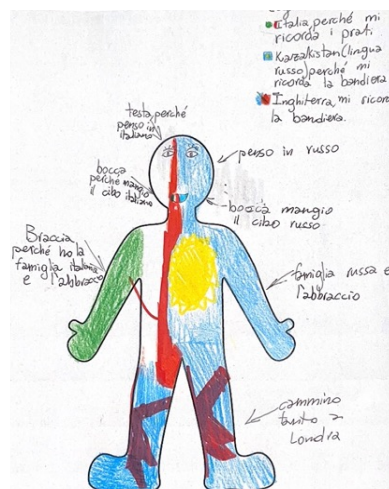


Fig. 8 Ritratto 2.

¹⁴² Kress, G. & van Leeuwen, T. (2002) in "Colour as a Semiotic Mode: Notes for a Grammar of Colour", Visual Communication 1: 343-368, distinguono due diverse fonti per attribuire significati utilizzando il colore: l'associazione e le caratteristiche distintive. L'associazione si riferisce a "dove" quel particolare colore proviene, ad esempio da un certo oggetto o un luogo. L'associazione in questo senso rappresenta un valore simbolico ed emotivo nel contesto socioculturale dato; il contesto diventa luogo di produzione e di interpretazione dell'associazione stessa. La seconda fonte invece, basata sulle caratteristiche distintive del colore, indica valori su una gamma di scale, come la saturazione o la luminosità.

Un altro modello frequente è stato quello di posizionare le lingue sulle sagome prendendo in considerazione le funzioni di ogni parte del corpo, ad esempio sono state posizionate le lingue che pensano sulla testa, le lingue che parlano sulla bocca.

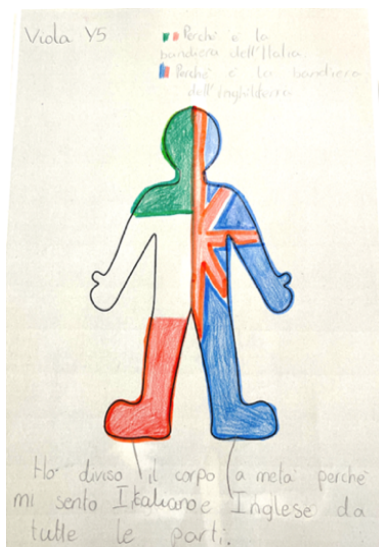


Fig. 9 Ritratto 3.

Dai ritratti degli alunni sono emerse molteplici differenze volte a sottolineare non solo la ricca biografia linguistica e culturale che caratterizza ognuno, ma anche il loro particolare rapporto con l'Italia. In alcuni ritratti è emerso un forte attaccamento al Bel Paese facendo intuire nostalgia di casa, per altri invece, come V. (Fig. 9), il rapporto descritto è diverso; la convivenza delle due lingue dentro di sé appare armonica, entrambe la abitano senza che una sovrasti l'altra.

Realizzare il proprio ritratto linguistico ha consentito all'alunno di rappresentare il bagaglio culturale e linguistico che porta con sé maturando consapevolezza, conoscendosi meglio e facendosi conoscere da compagni ed insegnanti, i quali sono stati stimolati alla riflessione su come i loro alunni vivano e sentano la pluralità in loro stessi e negli ambienti che abitano, come la scuola.

5.5.8 Linguistic Landscape

Per *Linguistic Landscape* si intende uno spazio fisico, concreto, vivo, popolato da segni e lingue, volto ad ottenere una prospettiva unica sulla coesistenza di comunità etnolinguistiche diverse e a descrivere come esse interagiscano tra di loro (Bellinzona, 2021). Questi segni collocati nello spazio contengono rappresentazioni di lingue e linguaggi realizzate con materiali eterogenei e situati in posizioni differenti, dimostrando di avere molteplici funzioni. Il *Linguistic Landscape* rappresenta una fotografia curata della composizione del gruppo che abita il contesto, assume dunque una funzione informativa e identitaria essendo la lingua segnale distintivo che scorge le ideologie e le dinamiche più profonde, spesso nascoste o inconsapevoli, della comunità.

All'interno del contesto scolastico si parla di *Linguistic Schoolscape*, l'insieme di oggetti linguistici e semiotici che contribuiscono all'organizzazione visiva degli spazi educativi (Brown, 2012). Questo rende immediatamente manifesto un orientamento più o meno plurilingue e pluriculturale che caratterizza e distingue una specifica realtà scolastica, inoltre aiuta a comprendere come il plurilinguismo sia rappresentato e sentito all'interno della scuola.

Per gli attori che abitano una scuola, entrare ogni giorno a contatto con espressioni visive di una determinata lingua può condizionare fortemente i loro modi di intenderla e i loro giudizi a riguardo (Bellinzona, 2021). La presenza o l'assenza della propria lingua, inoltre, ha effetto su come l'individuo percepisce sé stesso in quanto membro di un gruppo linguistico in un ambiente multilingue.

Indagare lo *Schoolscape* consente di comprendere le ideologie linguistiche che attraverso i segni vengono veicolate e rafforzate, ovvero tutte quelle dimensioni implicite e latenti dell'insegnamento che si costruiscono durante il processo di socializzazione come aspettative, valori e prospettive culturali; lo spazio in questo senso viene considerato *terzo educatore*¹⁴³ (Malaguzzi, 2010) il cui ruolo non può e non deve essere sottovalutato nel sistema scolastico.

La ricerca del *Linguistic Landscape* che caratterizza SIAL è partita dalla raccolta dei dati visuali attraverso una macchina fotografica. Quello che ho cercato di indagare era la tipologia dei segni e le loro funzioni, le lingue utilizzate e l'eventuale dominanza di una sull'altra, infine la distribuzione geografica poiché i segni prendono forma nel mondo, il loro significato dipende da dove sono collocati. Nella Scuola il materiale linguistico che caratterizza il paesaggio ha soprattutto funzione informativa. Cartelli informativi, indicazioni e regole sono appesi nei corridoi e all'interno delle classi. I segni informativi sono in lingua inglese (Fig. 10) poiché se tutti i madrelingua italiani hanno competenze in lingua inglese, questo non vale

¹⁴³ Nella convinzione che la qualità degli spazi vada di pari passo alla qualità dell'apprendimento, Loris Malaguzzi (2010) ha definito proprio lo spazio come *terzo educatore* la cui organizzazione deve dunque derivare da un attento processo di riflessione.

anche per il contrario; inoltre essendo la Scuola situata a Londra, in questo modo si facilita la comprensione anche dei visitatori esterni. Talvolta è presente quello che Reh (2004) definisce *duplicating*; lo stesso segno è presentato in due o



Fig. 11 Duplicating.

più lingue (Fig. 11). Questo accade soprattutto quando le indicazioni esposte sono rivolte agli alunni e dunque,



Fig. 10 English Landscape.

come nel caso di nuovi arrivati, è possibile che conoscano una lingua ma non l'altra.

Non sono presenti segni di natura decorativa, tuttavia quelli a carattere didattico talvolta assumono anche il carattere di decoro. I segni didattici sono presenti soprattutto all'interno delle aule racchiusi nei pannelli che fungono da organizzatori concettuali per gli alunni; sono solitamente creati dagli insegnanti e dagli alunni insieme, si possono trovare anche in spazi comuni quando ritenuti significativi per il resto del gruppo alunni. In questo caso la lingua utilizzata, italiano o inglese, dipende dalla lingua materna dell'insegnante con cui è stata affrontata la disciplina.

Sebbene all'interno della Scuola siano presenti lingue e culture differenti oltre quelle italiana ed inglese, le prime rispetto a queste non compaiono all'interno del paesaggio linguistico.

5.4 Cosa si può portare in Italia?

Analizzando le pratiche e le scelte educative-didattiche adottate da SIAL, non ho potuto fare a meno di pensare a quali potrebbero essere portate anche in Italia.

Gli insegnanti nella Scuola sono madrelingua inglese o italiana, offrono dunque ai loro studenti modelli linguistici autentici; questo non accade in Italia, essendo i docenti madrelingua inglese scarsamente presenti nella Scuola Primaria. L'insegnamento linguistico da madrelingua offre agli alunni un apprendimento basato sulla riproduzione di modelli di parlato e di forme di comunicazione autentiche per agevolare l'interazione internazionale, inoltre, l'insegnante assume il

ruolo di mediatore culturale. Il docente madrelingua si presenta alla classe come facilitatore linguistico e come oggetto osservabile della lingua e della cultura a cui appartiene. Il suo modo di esprimersi, come le sue esperienze e le sue conoscenze, sono risorse con cui avvicinare la classe alla cultura altra. Offre agli studenti occasioni di confronto interlinguistico e interculturale, mettendoli nelle condizioni di osservare la lingua e la cultura con i loro occhi attraverso un approccio autoriflessivo ed esplorativo (Diadori, 2018). In Italia, l'insegnamento delle lingue con docenti madrelingua, potrebbe dunque garantire agli alunni esperienze di apprendimento autentiche e significative.

Ogni insegnante in SIAL ha una specifica formazione per le discipline che è chiamato ad insegnare; questo evita l'insegnamento di contenuti in cui non è competente e al contrario, consente l'offerta ai propri alunni di apprendimenti significativi e complessi anche grazie ai giusti supporti. In Italia l'insegnante di Scuola Primaria è laureato in Scienze della Formazione Primaria, corso che prepara il futuro docente attraverso corsi di didattica delle discipline in modo non sempre tanto approfondito da garantire una preparazione completa e profonda in ognuna di loro; dunque, non è sicuro che il docente sia competente nella disciplina che è chiamato ad insegnare e che quindi possa assicurare esperienze di apprendimento di qualità ai propri alunni.

Mentre in SIAL italiano ed inglese sono insegnate come L1, promuovendo il bilinguismo nei propri alunni, in Italia l'inglese viene insegnato come lingua straniera, non essendo presente nell'ambiente di riferimento. Sebbene l'inglese non sia lingua di comunicazione nel nostro Paese, è presente nella quotidianità di ciascuno grazie alla globalizzazione e allo sviluppo dei mezzi di comunicazione che lo rendono una lingua franca che consente l'interazione oramai con chiunque, in qualsiasi parte del mondo. Non essendo l'inglese la lingua più presente nell'ambiente, non è garantita un'esposizione diretta di input di qualità e in quantità, di conseguenza il docente può far uso di materiale autentico (Wilkins, 1975), creato per i madrelingua e non a scopo didattico, per lo sviluppo di una competenza

comunicativa¹⁴⁴, che offre modelli linguistici autentici e più complessi rispetto a quelli realizzati ad hoc rintracciabili nei manuali scolastici.

Il doppio curriculum adottato nella Scuola dà agli alunni gli strumenti per continuare gli studi in Italia e in Gran Bretagna. Nel nostro Paese, relativizzare il punto di vista con cui gli insegnamenti sono proposti agli alunni, affrontandoli da prospettive differenti come accade ad esempio per la storia generale o per la religione, potrebbe essere un modo per dare agli studenti la possibilità di acquisire conoscenze e sviluppare abilità che gli consentano di intraprendere percorsi internazionali, anche grazie alla promozione di atteggiamenti multiculturali, di apertura e curiosità.

Il carattere bilingue e bi-curricolare di SIAL fa sì che l'acquisizione delle lingue non avvenga solamente all'interno degli insegnamenti di italiano e inglese, ma sia rafforzata continuamente durante la giornata scolastica all'interno delle discipline. Nel contesto italiano, affrontare discipline o percorsi didattici in lingua inglese, come accade con la metodologia *CLIL*¹⁴⁵, può offrire agli alunni occasioni di sviluppare un lessico specifico e impiegarlo in situazioni comunicative autentiche, motivanti, per l'esercizio delle competenze. In questo modo si rafforzano le competenze linguistiche affrontando le discipline e l'inglese da oggetto di studio, diviene anche veicolo di apprendimento.

Il *Phonics*, in SIAL, è un metodo utilizzato come parte dell'accostamento iniziale alla lettura, grazie a cui i bambini imparano ad associare i suoni delle lettere e delle sillabe ai corrispondenti simboli scritti. Il docente di lingua in Italia offre modelli di parlato ai suoi alunni per lo sviluppo di competenze comunicative, porta infatti i repertori di atti comunicativi come salutare, ringraziare, chiedere e così via (Balboni, 2014); tuttavia, sessioni di *Phonics* potrebbero essere inserite nei primi anni di scolarizzazione per evitare errori nella pronuncia difficilmente scardinabili una

¹⁴⁴ Ivi, p 63.

¹⁴⁵ Il *CLIL*, *Content and Language Integrated Learning*, è una metodologia che prevede l'insegnamento di alcune discipline in lingua straniera favorendo l'apprendimento dei contenuti e della stessa lingua straniera.

volta interiorizzati, inoltre, essendo l'attività con le *flash card* divertente per gli alunni, potrebbe diventare una forma di *routine*.

Il numero ridotto degli alunni nelle classi della Scuola consente agli insegnanti un supporto costante nell'apprendimento delle lingue, attraverso sessioni di potenziamento anche con l'aiuto di docenti specializzati. Inoltre, sono offerti corsi extra scolastici pomeridiani di implemento dell'uso di una e l'altra lingua, che potrebbero essere promossi anche all'interno della scuola in Italia, consentendo agli alunni di colmare lacune o di potenziare le competenze già acquisite.

Particolare attenzione in SIAL è posta al benessere degli alunni, dedicandosi allo sviluppo della competenza emotiva; piccoli gesti durante la giornata fanno sentire il bambino riconosciuto, apprezzato e soprattutto al sicuro. Questo si realizza a partire dall'accoglienza nella scuola con una stretta di mano e dall'appello in classe durante cui si chiede all'alunno di condividere il suo stato d'animo. Tutte queste attenzioni favoriscono un basso filtro affettivo, quindi bassi livelli di ansia, buona autostima e sicurezza di sé (Burt, Dulay, Krashen, 1985) che mettono l'alunno nella condizione di non temere l'errore e di mettersi in gioco per imparare senza ostacoli emotivi all'apprendimento. Anche nel nostro Paese, una maggiore attenzione al benessere dell'apprendente ed un suo maggior riconoscimento, possono rendere l'esperienza scolastica piacevole e l'apprendimento duraturo.

Rompere la tradizionale imposizione a senso unico di norme e modelli, che dal territorio nazionale si rivolge alle Istituzioni scolastiche all'estero, può consentire il trasferimento in Italia delle innovazioni didattiche, pedagogiche e organizzative che caratterizzano, come nel caso di SIAL, una Scuola Italiana all'Estero bilingue. Questo si rende possibile con i necessari adeguamenti al contesto e ai bisogni degli alunni, i quali si trovano calati in un realtà sempre più internazionale e globalizzata, dove risulta indispensabile non solo essere competenti in una lingua franca come lo è l'inglese, ma anche aperti alla diversità e al dialogo multiculturale.

5.5 Conclusioni

L'esperienza di analisi di caso all'interno di una Scuola Italiana all'Estero è stata un'occasione per vivere da vicino e toccare con mano questo tipo di realtà.

Durante la mia osservazione sul campo ho potuto comprendere le dinamiche che consentono a SIAL di esistere, dunque i suoi rapporti con i ministeri italiani e, in questo caso, inglesi. Conoscere i docenti, la loro esperienza pregressa con particolare attenzione alla provenienza e alle prospettive di ritorno nei paesi d'origine, indagare il funzionamento di SIAL, approfondire il suo carattere bilingue e bi-curricolare, conoscere le caratteristiche dei suoi studenti, delle famiglie alle loro spalle, infine le motivazioni che li hanno spinti a scegliere una scuola italiana per i loro figli, sono tutti aspetti che, rispondendo alla domanda di ricerca, mi hanno permesso di comprendere se una scuola di questo tipo nella società attuale avesse ancora motivazione d'esistere.

La ricerca, visti i limiti temporali, si è concentrata su un arco di tempo ristretto ed ha coinvolto una sola realtà. Il carattere paritario di SIAL ha fatto sì che le sue caratteristiche fossero diverse rispetto ad una Scuola Italiana all'Estero statale a partire dalle sue dimensioni. Per queste ragioni, i risultati ottenuti, sono risultati poco rappresentativi e generalizzabili, ma a mio avviso, hanno fornito una fotografia aggiornata di una scuola di questo tipo, mettendo in dubbio una visione tradizionale.

SIAL non si pone solamente come promotrice di lingua e cultura italiana, ma risponde ai bisogni dei suoi alunni aprendoli al bilinguismo e alla biculturalità, offrendo loro gli strumenti per continuare gli studi sia in Italia che nel Regno Unito.

La tradizionale funzione delle Scuole Italiane all'Estero di diffondere la lingua e la cultura italiana nel mondo non è superata, ma si è arricchita e adeguata alle nuove necessità delle famiglie che fanno affidamento alla Scuola per l'educazione e la formazione dei propri figli. I bisogni linguistici e culturali degli alunni sono differenti viste le loro origini, le loro esperienze scolastiche pregresse e le loro prospettive future, ne consegue che le funzioni della Scuola si moltiplichino in risposta alle motivazioni di studio di ognuno.

SIAL si impegna a rispondere ai bisogni culturali attraverso la celebrazione di festività e ricorrenze italiane in riferimento ad arte, letteratura e storia, facendo un continuo confronto con la cultura locale e avviando percorsi non avulsi dal contesto

che consentono un positivo inserimento degli alunni all'interno della comunità del posto. La Scuola è un contesto multiculturale ricco e unico che si pone come luogo per lo sviluppo di competenza interculturale; questa molteplicità è visibile all'interno del gruppo docenti, nelle famiglie degli studenti, infine nel contesto plurale in cui è inserita.

Il suo carattere bilingue e bi-curricolare fa sì che l'acquisizione delle lingue non avvenga solamente all'interno degli insegnamenti di italiano e inglese, ma sia rafforzata continuamente durante la giornata scolastica all'interno delle discipline in una e l'altra lingua. In questo modo sono offerte agli alunni un'apertura a molteplici punti di vista e continue occasioni per esercitare e rafforzare le proprie competenze linguistiche in italiano e in inglese. I modelli di parlato offerti dai docenti madrelingua consentono agli alunni, sin dalla prima alfabetizzazione, di apprendere forme di lingua autentiche.

Le Scuole Italiane all'Estero, a 161 anni dalla loro nascita¹⁴⁶, continuano ad accogliere al loro interno studenti provenienti da ogni parte del mondo, svolgendo un ruolo importante non solo nel preservare l'identità italiana, ma anche nel favorire la comprensione interculturale e preparare gli studenti, intesi come cittadini globali (Bauman, 1999), ad abitare un mondo sempre più diversificato e interconnesso.

¹⁴⁶ Ivi, p. 25.

CONCLUSIONE

A partire dall'Unità d'Italia e durante il XX secolo, il nostro Paese è stato caratterizzato da grandi migrazioni che hanno portato all'espatrio di circa 25 milioni di italiani, i quali hanno progressivamente diffuso la lingua e la cultura, dando vita alle prime forme di formazione italiana all'estero.

Nel tempo il pubblico di italiano si è ampliato, coinvolgendo altra utenza rispetto agli apprendenti con legami diretti con il Belpaese. Oggi la lingua italiana attrae studenti provenienti dai più diversi Paesi del mondo infatti, per rispondere ai loro nuovi bisogni, da lingua etnica è entrata a far parte delle lingue straniere. La diffusione dell'italiano all'estero è legata alla vitalità economica, sociale e artistica che caratterizza l'Italia; conoscere la nostra lingua e cultura diventa quindi una chiave importante per comprendere il "Vivere all'italiana".

In occasione della terza edizione degli Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo (2019), uno strumento del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale per conoscere lo stato della diffusione dell'italiano, è stato presentato il primo censimento sulla diffusione dell'insegnamento dell'italiano all'estero; la nuova utenza è composta da 2.119.401 studenti di italiano diffusi nei Paesi dell'Unione Europea, nelle Americhe e a seguire in Asia e Oceania.

Nel XIX secolo l'emigrazione italiana e la politica estera dello Stato italiano portarono alla comparsa del Sistema della formazione italiana nel mondo, in particolare, fu la Legge Crispi del 1889 ad istituire le Scuole Italiane all'Estero soggette a legislazione nazionale. Le norme volte a regolamentare le Istituzioni educative all'estero si sono susseguite nel corso del XX secolo, rivelandosi spesso insufficienti a soddisfare le esigenze del nuovo pubblico di italiano, portando alla privatizzazione di un gran numero di iniziative.

Nel Sistema della formazione italiana nel mondo intervengono realtà differenti, tra queste le Scuole Italiane dell'Estero che hanno assunto

progressivamente una funzione diversa rispetto a quella avuta in passato, cessando di essere uno strumento di penetrazione culturale per diventare mezzo di cooperazione internazionale. Vedendo mutare i bisogni della sua utenza, sempre più immersa in ambienti plurilingui e interculturali, la sua offerta formativa si concentra ora sulla valorizzazione delle competenze linguistiche degli alunni e lo sviluppo di cittadinanza attiva. Questo avviene conformando il proprio ordinamento a quello delle corrispondenti scuole del sistema scolastico in Italia, accogliendo varianti in relazione alle esigenze locali ed internazionali.

All'interno del Sistema della formazione italiana nel mondo operano personale amministrativo, dirigenti scolastici e docenti che vengono inviati nelle Istituzioni educative all'estero dopo aver soddisfatto le procedure di reclutamento che garantiscono specifici requisiti professionali e culturali, assicurando la diffusione della lingua e della cultura italiana attraverso modelli autentici. È il Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 64 ad aver definito i criteri di selezione del contingente e la durata del servizio all'estero che non può essere superiore a due periodi, ciascuno di sei anni scolastici consecutivi, separati da almeno sei anni di servizio in territorio nazionale.

Nelle nuove dinamiche internazionali il Sistema della formazione italiana nel mondo oltre che avere la funzione di promuovere la lingua e la cultura italiana all'estero, assume il compito di valorizzare il multilinguismo attraverso l'educazione linguistica. Il linguaggio rappresenta un tratto specifico ed innato della specie umana che ogni individuo è in grado di acquisire con naturalezza. Il concetto di *periodo critico* spiega il rapporto tra l'età e i processi di acquisizione linguistica; con questo termine si indica infatti il periodo durante cui l'apprendimento della lingua avviene in modo naturale e senza sforzo, oltre il quale non è più possibile acquisire un codice verbale come lingua materna. Ne consegue che l'esposizione alle seconde lingue debba essere precoce affinché possano essere memorizzate con gli stessi meccanismi che intervengono nell'acquisizione della prima lingua.

La lingua è un sistema complesso e per padroneggiarla non è sufficiente conoscere i principi e le regole che la governano; essendo utilizzata per svolgere attività sociali, l'obiettivo dell'insegnamento deve essere lo sviluppo della

competenza comunicativa che si realizza mettendo lo studente nella condizione di fare lingua, sviluppando le sue abilità linguistiche di base. Per garantire il raggiungimento di tale competenza, secondo i principi dell'approccio umanistico-affettivo, è necessario progettare percorsi che tengano conto delle caratteristiche psico-affettive e cognitive del discente.

Lo studio della lingua italiana nel mondo non è più legato all'emigrazione e al mantenimento dei rapporti linguistici e culturali con l'Italia, ma piuttosto alla formazione di un cittadino cosmopolita. Vendendo mutare il pubblico di italiano, è dunque sorta la necessità di comprendere quale italiano sia necessario insegnare.

La lingua italiana acquisisce il carattere di LM, L2, LE o LS, in base al contesto di insegnamento e alle caratteristiche dello studente. All'interno delle Scuole Italiane all'Estero il confine tra italiano come lingua etnica e italiano come lingua straniera diventa sempre più labile con il passare delle generazioni di emigrati, e viene a modificarsi secondo la lingua materna e la condizione familiare degli studenti. Infatti, l'utenza nelle Scuole è composta da studenti italiani stabilmente residenti all'estero per i quali l'italiano è lingua etnica; studenti italiani temporaneamente residenti all'estero per i quali l'italiano è lingua materna; infine, studenti per cui l'italiano è lingua straniera. Di fronte a questa molteplicità di prospettive, il Sistema della formazione italiana nel mondo deve essere attento alle esigenze linguistiche, culturali e sociali dei suoi studenti per garantire un apprendimento su misura e di qualità.

Più della metà della popolazione mondiale è bilingue così come gli studenti all'interno delle Istituzioni educative italiane all'estero. Il bilinguismo è un fenomeno complesso ed eterogeneo che caratterizza gli scenari odierni, risulta dunque complesso identificare una definizione completa ed unitaria per descriverlo; con l'accezione di Titone (1972) può però essere inteso come la capacità di un individuo di parlare una seconda lingua, seguendone le strutture, senza parafrasare la propria lingua materna (Hamers, Blanc, 1983). Vista la sua complessità, il bilinguismo può anche essere classificato e semplificato secondo alcuni criteri come l'età di acquisizione delle lingue, il grado di indipendenza tra

esse, il livello di competenza raggiunto in ciascuna, infine il valore assegnatovi dall'ambiente.

Per contrastare i falsi miti che costringono a considerare negativo il fenomeno, è importante condividere gli studi che dimostrano i principali benefici che il bilinguismo porta all'accrescimento cognitivo di un individuo, come lo sviluppo del controllo esecutivo e della consapevolezza metacognitiva.

Nel Sistema della formazione italiana nel mondo multilinguismo e multiculturalismo vengono promossi ogni giorno. Lo scopo tradizionale delle Scuole Italiane all'Estero non è più ancorato alla promozione della lingua e della cultura, ma allarga la propria visione alla formazione di un cittadino cosmopolita e multilingue, sensibile al suo retroterra culturale e linguistico.

All'interno di questo scenario si inserisce SIAL (Scuola Italiana A Londra), la Scuola Italiana all'Estero bilingue e biculturale oggetto del presente studio. Grazie alla ricerca sul campo è stato possibile raccogliere le informazioni necessarie a rispondere ai bisogni da cui è scaturita: comprendere se di fronte ai cambiamenti avvenuti dalla nascita della prima Scuola Italiana all'Estero, ad oggi, questo tipo di formazione italiana nel mondo potesse continuare a rispondere ai bisogni linguistici e culturali del contesto e dei suoi alunni italiani.

La scuola, al di fuori dei criteri imposti dalla parità, è autonoma e riconosciuta anche come scuola indipendente del Regno Unito; deve tuttavia soddisfare i criteri di entrambi i Paesi e questo accade adottando un doppio curriculum. La Scuola dell'Infanzia (EYFS) e la Scuola Primaria (KS1 & KS2) offrono infatti un programma didattico bilingue e bi-curricolare nel quale gli *standard* previsti dal Ministero dell'Istruzione e del Merito italiano sono integrati dal *National British Curriculum*.

All'interno della Scuola gli insegnanti madrelingua italiana e inglese lavorano su un curriculum condiviso, in questo modo i contenuti insegnati in italiano possono essere rinforzati in lingua inglese e viceversa; l'obiettivo è di favorire il bilinguismo negli alunni, attraverso l'alfabetizzazione in entrambe le lingue.

La popolazione studenti in SIAL è variegata; più della metà è nata in Italia, ma la Scuola accoglie anche i nati in contesto estero che hanno la necessità di una formazione linguistica e culturale italiana. La maggior parte delle famiglie si è

spostata a Londra per lavoro, questo fa sì che le prospettive di permanenza siano influenzate dalla carriera lavorativa, dunque incerte.

L'alfabetizzazione in italiano è un obiettivo complesso in SIAL, essendo volta alla scolarizzazione dei figli di italiani temporaneamente residenti a Londra, al mantenimento dell'identità culturale di discendenti degli emigrati stabili e alla promozione della lingua e della cultura italiana in alunni stranieri. Il docente in aula si chiede a cosa servirà l'italiano che insegna per gli studi futuri dei suoi studenti, dunque, quali siano gli obiettivi da perseguire.

Sebbene l'insegnamento riguardi l'italiano e l'inglese, la Scuola ha carattere multilingue e multiculturale. In SIAL gli studenti provenienti da diversi retroterra culturali si incontrano e convivono creando un contesto unico e la Scuola diventa un luogo per lo sviluppo di competenze interculturali. La Scuola segue il curriculum italiano, con un'attenzione particolare agli elementi che rendono la cultura del nostro Paese un'eccellenza nel mondo, al fine di preservare e diffondere la cultura, stimolando curiosità e senso di appartenenza. SIAL, con il suo carattere biculturale, promuove anche la cultura locale grazie al contributo dei docenti autoctoni, per favorire l'inserimento degli studenti anche in vista del possibile trasferimento in scuole inglesi.

Analizzando le pratiche e le scelte educative-didattiche adottate da SIAL, non ho potuto fare a meno di pensare a quali sarebbero potute essere portate anche in Italia, a partire dall'insegnamento delle lingue con docenti madrelingua, per offrire agli studenti modelli linguistici autentici, all'utilizzo quotidiano della metodologia CLIL, per il rafforzamento delle competenze linguistiche; questo, con l'obiettivo di interrompere la tradizionale imposizione a senso unico di norme e modelli, che dal territorio nazionale si rivolge alle Istituzioni scolastiche all'estero.

Il presente studio di caso ha fornito la panoramica aggiornata di una Scuola Italiana all'Estero: la tradizionale missione delle Scuole di diffondere la lingua e la cultura italiana nel mondo non è divenuta obsoleta, ma si è arricchita e adattata alle nuove esigenze della sua utenza. SIAL, all'interno di un contesto quanto mai plurale, non solo svolge il ruolo di promotrice della lingua e della cultura italiana attraverso l'offerta di modelli autentici, ma risponde anche ai bisogni dei suoi studenti

aprendoli alla multiculturalità e al plurilinguismo, fornendo loro i mezzi per proseguire gli studi sia in Italia che all'estero.

Di fronte al mutare del pubblico di italiano, non più composto solamente da discendenti di emigrati, il Sistema della formazione italiana nel mondo vi si adegua, aprendosi ad una realtà sempre più internazionale e globalizzata, dove risulta indispensabile essere aperti alla diversità e al dialogo multiculturale, nel rispetto e nel mantenimento delle proprie origini, nella prospettiva di diventare cittadini di un mondo multiforme ed interconnesso.

APPENDICE A

Dati sugli studenti di italiano all'estero (2019)

PAESE	TOTALE STUDENTI	(a) studenti frequent. i corsi dei lettori di ruolo (1)	(b) globale studenti universitari	(c) studenti scuole stat., parit., non parit. sez. bil./int. Sc. europee	(d) studenti scuole locali (2)	(e) iscritti ai corsi IIC	(f) studenti corsi Enti Gestori	(g) studenti Società Dante Alighieri*** (3)	(h) studenti altri contesti
Afghanistan	12	-	12	-	-	-	-	-	-
Albania	78.281	487	3.321	1.010	72.897	1.023	-	30	-
Algeria	14.650	500	1.828	59	12.137	551	-	-	75
Angola	291	-	291	-	-	-	-	-	-
Arabia Saudita	154	-	-	119	-	-	-	-	35
Argentina	81.988	193	5.316	4.993	15.358	2.219	40.618	21.773	6.601
Armenia	623	200	515	-	108	-	-	-	-
Australia*	339.958	615	2.513	358	283.961	1.258	51.379	2.197	489
Austria	77.884	134	3.721	-	53.940	1.039	-	2.971	16.213
Azerbaigian	92	-	71	-	-	-	-	-	21
Bahrein	22	-	-	-	-	-	-	-	22
Belgio	14.333	512	965	853	-	720	11.636	159	-
Bielorussia	1.920	180	1.036	-	-	-	-	712	172
Bolivia	996	-	201	-	370	-	-	425	-
Bosnia-Erzegovina	2.978	-	867	-	2.076	-	-	29	6
Brasile*	40.445	944	6.576	1.478	4.086	2.438	14.784	1.011	10.072
Bulgaria	6.349	44	455	856	4.379	659	-	-	-
Camerun	8.944	-	740	-	5.356	-	-	-	2.848
Canada	37.375	113	9.292	-	1.989	1.925	23.753	901	416
Cile	6.410	-	530	2.161	1.121	670	1.864	167	64
Cipro	1.677	-	683	-	961	-	-	33	-
Colombia	8.700	-	5.198	1.154	376	686	-	1.286	-
Congo	584	-	168	66	-	-	-	90	260
Corea	2.132	139	1.015	-	-	132	-	-	985
Costa d'Avorio	10	-	-	-	10	-	-	-	-
Costa Rica	3.834	-	-	-	-	-	-	3.834	-
Croazia*	48.670	510	4.369	-	41.925	301	-	75	2.000
Cuba	1.333	90	148	-	-	-	-	1.042	143
Danimarca	1.798	-	63	-	841	254	-	640	-
Ecuador	411	-	-	-	-	-	-	411	-
Egitto	120.364	4.684	3.620	954	114.858	832	-	100	-
El Salvador	336	-	-	-	-	-	-	163	173

Tabella 1. Studenti d'italiano all'estero. Quadro generale

PAESE	TOTALE STUDENTI	(a) studenti frequent. i corsi dei lettori di ruolo (1)	(b) globale studenti universitari	(c) studenti scuole stat., parit., non parit. sez. bil./int. Sc. europee	(d) studenti scuole locali (2)	(e) iscritti ai corsi IIC	(f) studenti corsi Enti Gestori	(g) studenti Società Dante Alighieri*** (3)	(h) studenti altri contesti
Emirati Arabi Uniti	1.044	-	142	-	140	-	-	20	742
Eritrea	1.705	-	-	1.257	-	-	-	-	448
Estonia	407	-	214	-	100	-	-	-	93
Etiopia	894	-	26	808	-	60	-	-	-
Federazione Russa	12.036	237	2.793	221	3.788	3.812	-	243	1.179
Filippine	559	-	264	-	-	-	-	65	230
Finlandia	7.304	-	186	-	594	455	-	24	6.045
Francia*	228.467	1.765	12.653	2.184	191.395	2.378	13.905	4.339	1.613
Gabon	569	-	-	-	569	-	-	-	-
Georgia	790	42	423	78	72	-	-	135	82
Germania	314.783	1.901	9.690	2.921	141.125	3.874	12.457	540	144.176
Giappone	26.193	207	10.281	-	1.514	8.922	-	1.038	4.438
Giordania	1.326	521	1.019	-	-	-	30	290	17
Grecia	8.998	220	4.295	258	-	561	-	-	3.884
Guatemala	2.364	-	975	-	40	894	-	455	-
India	1.485	89	409	-	25	578	-	-	473
Indonesia	1.398	-	731	-	-	667	-	-	-
Iran	1.733	336	175	958	-	-	-	-	600
Irlanda	1.630	-	903	-	-	662	-	65	-
Islanda	553	-	76	-	412	-	-	-	65
Israele	2.237	322	726	-	197	1.226	-	88	-
Kazakhstan	1.240	-	467	-	393	-	-	115	265
Kenya	296	-	196	-	32	-	-	-	68
Kirghizistan	30	-	-	-	-	-	-	-	30
Kosovo	220	-	50	-	100	-	-	-	70
Lettonia	406	-	177	-	111	-	-	-	118
Libano	3.737	36	1.084	-	2.001	514	-	138	-
Libia	450	-	450	-	-	-	-	-	-
Lituania	1.265	-	683	-	96	299	-	110	77
Lussemburgo	1.174	-	251	362	105	-	-	45	411
Macedonia del Nord	2.685	200	390	-	2.065	-	126	230	-
Malesia	387	-	387	-	-	-	-	-	-
Malta	10.163	-	90	-	10.073	-	-	-	-

Tabella 1. Studenti d'italiano all'estero. Quadro generale

PAESE	TOTALE STUDENTI	(a) studenti frequent. i corsi dei lettori di ruolo (1)	(b) globale studenti universitari	(c) studenti scuole stat., parit., non parit. sez. bil./int. Sc. europee	(d) studenti scuole locali (2)	(e) iscritti ai corsi IIC	(f) studenti corsi Enti Gestori	(g) studenti Società Dante Alighieri*** (3)	(h) studenti altri contesti
Marocco	7.209	290	138	369	4.835	1.330	-	537	-
Messico*	20.742	914	14.359	-	3.100	1.015	147	2.268	-
Moldova	3.067	-	161	-	1.291	-	-	1.100	515
Monaco	1.610	-	111	-	1.411	-	-	88	-
Montenegro	16.871	-	515	-	15.956	-	-	-	400
Mozambico	216	-	125	-	-	-	66	25	-
Myanmar	60	-	60	-	-	-	-	-	-
Nicaragua	276	-	-	-	201	-	-	-	75
Nigeria	48	-	-	48	-	-	-	-	-
Norvegia	2.591	-	412	-	332	174	-	148	1.525
Nuova Zelanda	2.249	-	376	-	263	-	-	1.144	466
Oman	190	-	155	-	-	-	-	-	35
Paesi Bassi	2.129	-	141	-	205	299	227	1.223	34
Pakistan	96	-	89	-	-	-	-	-	7
Palestina**	241	31	33	-	-	-	-	-	208
Panama	1.164	-	40	-	1.044	-	-	-	80
Paraguay	1.172	-	92	-	-	-	-	471	609
Perù	17.846	225	3.263	1.644	3.716	8.055	-	-	1.168
Polonia	31.178	1.186	2.703	-	26.893	1.406	-	176	-
Portogallo	2.474	193	1.416	-	-	627	-	165	266
Qatar	69	-	-	-	19	-	-	-	50
Regno Unito*	30.460	910	-	76	9.327	2.484	18.514	59	-
Rep. Dem. del Congo	294	-	220	-	-	-	-	-	74
Rep. Dominicana	959	-	501	-	18	-	-	-	440
Rep. Pop. Dem. di Corea	114	-	114	-	-	-	-	-	-
Rep. Popolare Cinese	10.520	763	4.018	66	963	-	-	1.056	4.417
Repubblica Ceca	2.897	140	974	166	299	1.090	-	368	-
Romania	6.283	688	2.163	931	2.668	350	-	81	90
Santa Sede	4.039	-	4.039	-	-	-	-	-	-
Senegal	4.157	497	407	-	3.750	-	-	-	-
Serbia	36.017	189	830	84	33.930	620	-	-	553
Singapore	925	-	260	-	127	-	-	-	538
Slovacchia	5.296	48	562	209	3.399	719	-	20	387

Tabella 1. Studenti d'italiano all'estero. Quadro generale

PAESE	TOTALE STUDENTI	(a) studenti frequent. i corsi dei lettori di ruolo (1)	(b) globale studenti universitari	(c) studenti scuole stat., parit., non parit. sez. bil./int. Sc. europee	(d) studenti scuole locali (2)	(e) iscritti ai corsi IIC	(f) studenti corsi Enti Gestori	(g) studenti Società Dante Alighieri*** (3)	(h) studenti altri contesti
Slovenia	16.507	301	578	-	14.965	118	-	-	846
Spagna	31.557	947	8.978	1.656	3.891	1.550	-	968	14.514
Stati Uniti*	186.894	518	71.165	265	9.191	3.514	88.512	1.989	12.258
Sud Africa	5.015	123	246	-	1.480	17	2.684	3.272	-
Sudan	187	-	187	-	-	-	-	-	-
Svezia	6.586	172	689	-	2.655	200	-	-	3.042
Svizzera	11.570	-	458	1.074	-	135	9.815	88	-
Taiwan	1.572	-	1.370	-	202	-	-	-	-
Tailandia	854	-	588	-	260	-	-	6	-
Togo	145	-	-	-	-	-	-	-	145
Tunisia	43.041	508	825	88	40.978	679	-	386	85
Turchia	13.918	360	5.454	829	3.276	2.563	-	-	1.796
Turkmenistan	86	164	86	-	-	-	-	-	-
Ucraina	2.516	49	1.386	-	875	68	-	187	-
Uganda	38	-	-	-	32	-	-	-	6
Ungheria	14.788	118	1.349	293	12.574	572	-	-	-
Uruguay	19.035	-	310	662	15.378	526	1.864	-	295
Uzbekistan	557	199	557	-	-	-	-	-	-
Venezuela	7.579	-	1.288	250	5.288	-	-	536	217
Vietnam	1.043	255	853	-	-	-	-	40	150
Zambia	372	-	-	-	360	-	-	-	12
TOTALE	2.119.401	25.009	238.364	31.818	1.196.848	67.720	292.381	62.390	251.022

* Dati parziali

** Tale denominazione non può essere interpretata come il riconoscimento dello Stato di Palestina da parte dell'Italia e non pregiudica la posizione del Governo Italiano su questo tema

*** I dati comunicati dalla Società Dante Alighieri riguardano circa 280 Comitati su 400

(1) Gli studenti frequentanti i corsi dei lettori di ruolo MAECI sono ricompresi nella colonna (b).

(2) Gli studenti delle scuole locali comprendono anche quelli in cui operano docenti ministeriali.

(3) In alcuni paesi la Società Dante Alighieri eroga corsi anche in qualità di Ente Gestore. Gli studenti di tali corsi sono già ricompresi nella colonna (f) e quindi, ai fini del calcolo complessivo, si è tenuto conto di tale sovrapposizione per evitare di contare due volte gli stessi studenti.

Totale generale degli studenti di italiano all'estero, per Paese, in ordine alfabetico. Da: L'italiano nel mondo che cambia - 2019. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale.

APPENDICE B

Esempio di check list per l'osservazione di una lezione

OSSERVAZIONE DI UNA LEZIONE

Classe:.....
 N. alunni:
 Insegnante:
 Disciplina
 Data:
 Obiettivo/i della lezione:

	SI	NO	OSSERVAZIONI E RIFLESSIONI
Gli alunni in classe svolgono:			
Attività individuali			
Attività in gruppo			
Attività in plenaria			
Altro:			
Il clima è:			
Cooperativo			
Competitivo			
Tranquillo			
Amichevole			
Teso			
Ostile			
Altro:			
In classe sono presenti:			
Insegnante della disciplina			
Insegnante di altre discipline			
Insegnanti di sostegno rivolti a singoli alunni			
Ins. di sostegno rivolti alla classe			
Collaboratori scolastici			
Altro:			
La didattica è personalizzata:			
Utilizzando codici diversi			
Utilizzando risorse diverse			
Adeguando i tempi ai ritmi di ciascuno			
Con la definizione di obiettivi differenti			
Utilizzando strumenti compensativi			
Utilizzando strumenti dispensativi			
Individuando percorsi speciali			
Con l'intervento di figure di supporto			
La didattica non è personalizzata			
Altro:			

Le risorse presenti:			
Sono fornite dalla scuola			
Sono personali di ogni alunno			
Supportano la didattica			
Sono utilizzate dall'insegnante			
Sono utilizzate da alunni e insegnante			
Sono sempre a disposizione degli alunni			
Sono utilizzate risorse di diverso tipo			
Non vengono utilizzate			
Altro:			
Vengono utilizzati:			
Libri di testo			
Altri libri			
Fotocopie			
Lavagna a fogli			
Lavagna luminosa			
Lavagna a muro			
Cartelloni			
Computer (ppt, video, registrazioni)			
Tablet			
Materiali specifici della disciplina			
Altro:			
Approcci metodologici adottati:			
Metodi affermativi			
Metodi interrogativi			
Metodi attivi			
Metodi trasmissivi			
Altro:			
Strategie di apprendimento:			
Ricettivo			
Comportamentale			
Simulativo			
Collaborativo			
Esplorativo			
Metacognitivo			
Altro:			
Tecniche:			
Spiegazione			
Argomentazione			
Discussione			
Insegnamento reciproco			
Problem solving			
Conversazione clinica			
Brain storming			
Circle time			
Altro:			

Format didattici:			
Lezione frontale			
Seminario			
Laboratorio			
Intervento didattico metacognitivo			
Transfer in situazione reale			
Altro:			
I banchi sono disposti:			
Singoli			
A coppie			
A isole			
Altro:			
Posizione degli alunni:			
Stanno al proprio banco			
Si muovono tra i banchi			
Si muovono nella classe			
Altro:			
Posizione dell'insegnante:			
Si muove tra i banchi e tra gli alunni			
È seduto alla cattedra, lontano da alunni			
Si muove tra cattedra e lavagna			
Altro:			
Gestione del tempo:			
È gestito correttamente nella lezione			
È flessibile alle diverse situazioni			
È gestito in base alla capacità di attenzione degli allievi			
Sono rispettati i tempi degli alunni			
La lezione è suddivisa in fasi			
Altro:			
Coinvolgimento e partecipazione degli alunni:			
Partecipano attivamente alle attività			
Sono passivi di fronte all'insegnante			
Danno il proprio contributo se sollecitati			
Sono coinvolti nel raggiungimento di obiettivi comuni			
Dimostrano interesse			
Intervengono spontaneamente			
Pongono domande			
Danno risposte a domande e problemi			
Danno informazioni e pareri			
Raccontano esperienze			
Ricevono feedback			

Scambiano pareri con i compagni			
Altro:			
Comunicazione dell'insegnante:			
Tiene un monologo			
Dialoga con tutti gli studenti			
Dialoga con un gruppo di studenti			
Dialoga con un singolo studente			
Dialoga con altri insegnanti presenti			
Conduzione dell'insegnante:			
Suscita l'interesse degli alunni			
Dà informazioni			
Chiede pareri, esempi agli alunni			
Pone domande e problemi			
Sollecita la partecipazione attiva			
Dà feedback			
Sollecita la discussione tra gli allievi			
Impartisce ordini o direttive			
Dimostra un atteggiamento positivo, propositivo e motivante			
Valorizza gli interventi degli alunni			
Usa tecniche per favorire l'ascolto e mantenere l'attenzione			
Raggiunge e mantiene il contatto visivo con gli alunni			
Supporta la comunicazione con gestualità, contatto oculare ed espressioni del volto			
Altro:			
La verifica:			
È coerente con gli obiettivi			
È coerente con i contenuti trattati			
Si serve di prove e strumenti diversi			
È orale			
È scritta			
Ha domande aperte			
Ha domande chiuse			
È un compito di realtà			
È individuale			
È frutto di lavori in piccolo gruppo			
È frutto di lavori collettivi			
Si avvale di un'osservazione sistematica			
La valutazione:			
Ha carattere formativo			

Dà un feedback agli alunni			
Consente agli alunni di comprendere i propri errori			
L'errore è visto come occasione di miglioramento			
Stimola processi di autovalutazione			
Vengono assegnati voti			
Vengono assegnati giudizi			
Altro:			
Rapporto insegnante-alunni			
L'alunno rispetta l'insegnante			
L'insegnante rispetta l'alunno			
I ruoli sono asimmetrici			
Il rapporto è confidenziale			
Altro:			
Rapporto tra alunni			
Collaborano e si aiutano reciprocamente			
Entrano in conflitto			
Scambiano idee ed opinioni			
Competono positivamente			
Altro:			
Comportamento e gestione dell'ordine in classe:			
Le regole sono visibili in classe			
Vengono ricordate dall'insegnante			
Le regole vengono rispettate			
L'insegnante rimprovera la violazione delle regole			
L'insegnante assegna premi o punizioni			
L'insegnante ricorre alla disciplina			
La lezione si svolge in lingua:			
Italiana			
Inglese			
Altro:			
L'insegnante è madrelingua:			
Italiana			
Inglese			
Altro:			
Gli alunni sono di madrelingua: (specificare il numero)			
Italiana			
Inglese			
Altro:			
Gli alunni comunicano con l'insegnante			
Sempre in italiano			
Sempre in inglese			
Sempre in un'altra lingua (specificare)			

Utilizzano il code mixing			
Utilizzano il code switching			
Altro:			
Gli alunni comunicano tra di loro			
Sempre in italiano			
Sempre in inglese			
Sempre in un'altra lingua (specificare)			
Utilizzano il code mixing			
Utilizzano il code switching			
Dipende dal compagno a cui ci si rivolge			
Altro:			
L'insegnante comunica con gli studenti:			
Sempre in italiano			
Sempre in inglese			
Sempre in un'altra lingua (specificare)			
Traduce termini da una lingua all'altra			
Utilizzano il code mixing			
Utilizzano il code switching			
Si rivolge ad alunni diversi con lingue diverse			
Altro:			
La comprensione viene supportata da:			
Total Physical Response			
Traduzione in lingua materna			
Supporti visivi, uso di immagini ed oggetti			
Ling. non verbale: postura, sguardo, gesti			
Altro:			

Specifico per le lezioni di lingua:

1) Le attività si basano sullo sviluppo di abilità

di:

Ascolto

Produzione orale

Produzione scritta

Scrittura

Comprensione orale

Comprensione scritta

Lettura

2) Competenze linguistiche sviluppate:

Lessico

Fonetica

Semantica

Grammatica

Ortografia

Sintassi

Altro:

3) Competenze sociolinguistiche sviluppate:

Registro

Varietà

Regole di cortesia

Proverbi

Altro:

4) Competenze pragmatiche sviluppate:

Turni di parola

Coerenza

Coesione

Fluenza

Riconoscimento tipi testuali

Ironia

Altro:

5) Le attività hanno carattere:

Ludico

Psicomotorio

Creativo

Metacognitivo

Sono molto strutturate

Sono poco strutturate

Altro:

6) Gli elementi linguistici presenti in aula sono:

In lingua inglese

In lingua italiana

In altre lingue

Realizzati dagli alunni

Realizzati dagli insegnanti

Altro:

APPENDICE C

Intervista rivolta ad un docente rappresentativo

BIOGRAFIA

1. Da quanto tempo lavora in questa scuola?
2. Qual è stato il suo percorso di formazione?
3. Qual è la sua funzione nella scuola?
4. Quali discipline insegna?
5. In quali classi?
6. In quale lingua insegna?

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

7. Come avviene la programmazione didattica?
Quando avviene?
Chi partecipa?
Cosa viene programmato?
8. Quali sono i momenti di scambio e di confronto con i colleghi?
9. Chi definisce i contenuti di insegnamento, gli obiettivi, gli approcci, le metodologie, gli strumenti?
10. A quali documenti ufficiali fate riferimento?
11. Come vengono coniugati i 2 curricula e le documentazioni italiana/inglese?
12. Gli approcci adottati sono propri di ogni disciplina, di ogni insegnante o sono condivisi all'interno della scuola?
13. I percorsi si sviluppano in un continuum verticale oppure ogni annualità è indipendente?
14. Come vengono scelti gli strumenti necessari a supportare la didattica?
Che carattere hanno?
15. Come avviene la valutazione?
I criteri, gli strumenti e la cadenza sono decisi dall'insegnante, dal team di classe o sono condivisi con l'intera scuola?
Sono presenti feedback, compiti di realtà, verifiche scritte e orali, osservazione sistematica, si assegnano voti e/o giudizi?
16. Gli apprendimenti sono personalizzati?
Per tutti gli alunni o solo per gli alunni che dimostrano difficoltà di apprendimento o che hanno bisogni linguistici particolari?
Come viene reso accessibile l'apprendimento?
Vengono utilizzati strumenti compensativi o dispensativi?
Vengono identificati obiettivi diversificati?
Quali sono le figure di supporto in classe?
Come collaborano con l'insegnante di classe?
17. Come avviene la documentazione didattica?
Come si raccolgono le informazioni, dove si conservano, a quale scopo?

LINGUA E CULTURA

18. Quali sono gli approcci individuati per l'insegnamento della lingua italiana?
E della lingua inglese?
19. Quali sono le metodologie e le tecniche individuate per l'insegnamento della lingua italiana?
E della lingua inglese?
20. Quali sono gli strumenti adottati per l'insegnamento della lingua italiana?
E della lingua inglese?
21. Come si differenziano i due insegnamenti?
In cosa si assomigliano?
22. Come vengono integrate le due lingue e le due culture in classe e durante la giornata scolastica?
Convivono o si scontrano?
Ci sono delle dissonanze culturali?
Come si affrontano?
23. I bambini di lingue e culture differenti come vivono la diversità?
Come affrontano eventuali problemi di comunicazione?
24. Quali sono le difficoltà osservate negli apprendenti bi o multilingue?
25. Come cercate di superare queste difficoltà?

RELAZIONI

26. Come può descrivere la relazione con i docenti?
27. Come può descrivere la relazione con i genitori?
Quando avviene?
Per quali motivi?
Il rapporto è formale o confidenziale?
In che modo si comunica con le famiglie?
In che modo sono coinvolte nella vita scolastica?
28. Come può descrivere la relazione con gli alunni?
Il rapporto è asimmetrico?
La relazione si limita all'aula scolastica?

SCUOLA

29. Cosa distingue SIAL da altre scuole bilingue o internazionali?
30. Cos'ha in più rispetto ad una scuola solamente inglese o solamente italiana?
31. È possibile esportare una scuola all'estero e continuare a rispondere ai bisogni formativi dei bambini e ai bisogni contestuali?
32. Cosa dà una scuola di questo tipo ad un bambino che non ha prospettive di ritorno in Italia?
33. Qual è la differenza tra SIAL e una scuola in Italia?
34. Crede che essere bilingue abbia vantaggi? Quali?
35. Crede che essere bilingue abbia svantaggi? Quali?

Intervista rivolta alla dirigente

LINGUA E CULTURA

1. Quali sono gli insegnamenti in lingua italiana?
2. Quali sono gli insegnamenti in lingua inglese?
In base a quali criteri viene scelta la lingua di insegnamento di una disciplina?
3. Un insegnante può insegnare in lingue diverse o si rivolge sempre nello stesso modo agli alunni?
4. In che lingua avvengono le comunicazioni ufficiali?
5. In che modo il percorso didattico viene reso bi-curricolare?
Con quali criteri vengono individuate le discipline e i relativi contenuti dai due curricula?
6. Quali sono i punti di incontro tra le due lingue, in quali momenti convivono e in quali si scontrano?
7. Come si affrontano eventuali difficoltà di comunicazione?
Viene accettata la mescolanza di codici?
8. Le tradizioni culturali, ricorrenze e festività a cui partecipate rispondono prevalentemente a sistema UK o IT?
9. Quale italiano viene insegnato L1 LS o LE?
10. Quali sono le lingue e le culture presenti nella scuola?
11. Quali lingue vengono insegnate?
12. È prevista un'educazione all'interculturalità? Quando avviene? In che modo? Con quali scopi?

ALUNNI

13. Quanti sono gli alunni nella scuola?
Da dove provengono?
Come sono divisi nelle classi?
Sono presenti alunni con disabilità?
Sono presenti alunni con bisogni specifici di apprendimento?
Sono presenti alunni con bisogni linguistici specifici?
14. I bambini possono entrare a scuola a metà anno e stare pochi mesi? C'è flessibilità?
15. I bambini vengono inseriti nelle classi in base all'età o vengono considerate le competenze linguistiche?
16. Per i bambini con difficoltà in italiano o in inglese, sono previsti momenti o figure di potenziamento?

PERSONALE

17. Quanti sono gli insegnanti presenti?
Che ruoli hanno nella scuola?
Come sono suddivisi tra le classi?
Come avviene l'assegnazione disciplina-insegnante?
Sono stabili nella scuola?
18. Quali sono i collaboratori presenti?
Che ruoli hanno nella scuola?
19. Chi si occupa dell'assunzione del personale?
Quali sono i criteri di selezione?

20. Sono presenti insegnanti/collaboratori italiani selezionati dal MIUR/MAECI per un periodo limitato mediante bandi?
21. Le retribuzioni sono date dallo stato italiano, da Inghilterra o dalla scuola stessa?

PROGRAMMAZIONE

22. Come avviene la programmazione nella scuola?
Ogni insegnante è autonomo?
Lo scambio avviene nel team docenti della classe?
Lo scambio avviene con tutti gli insegnanti della scuola?
Come sono calendarizzati gli incontri tra docenti?
23. Quali sono i suoi compiti e le sue funzioni nella scuola?

RELAZIONI

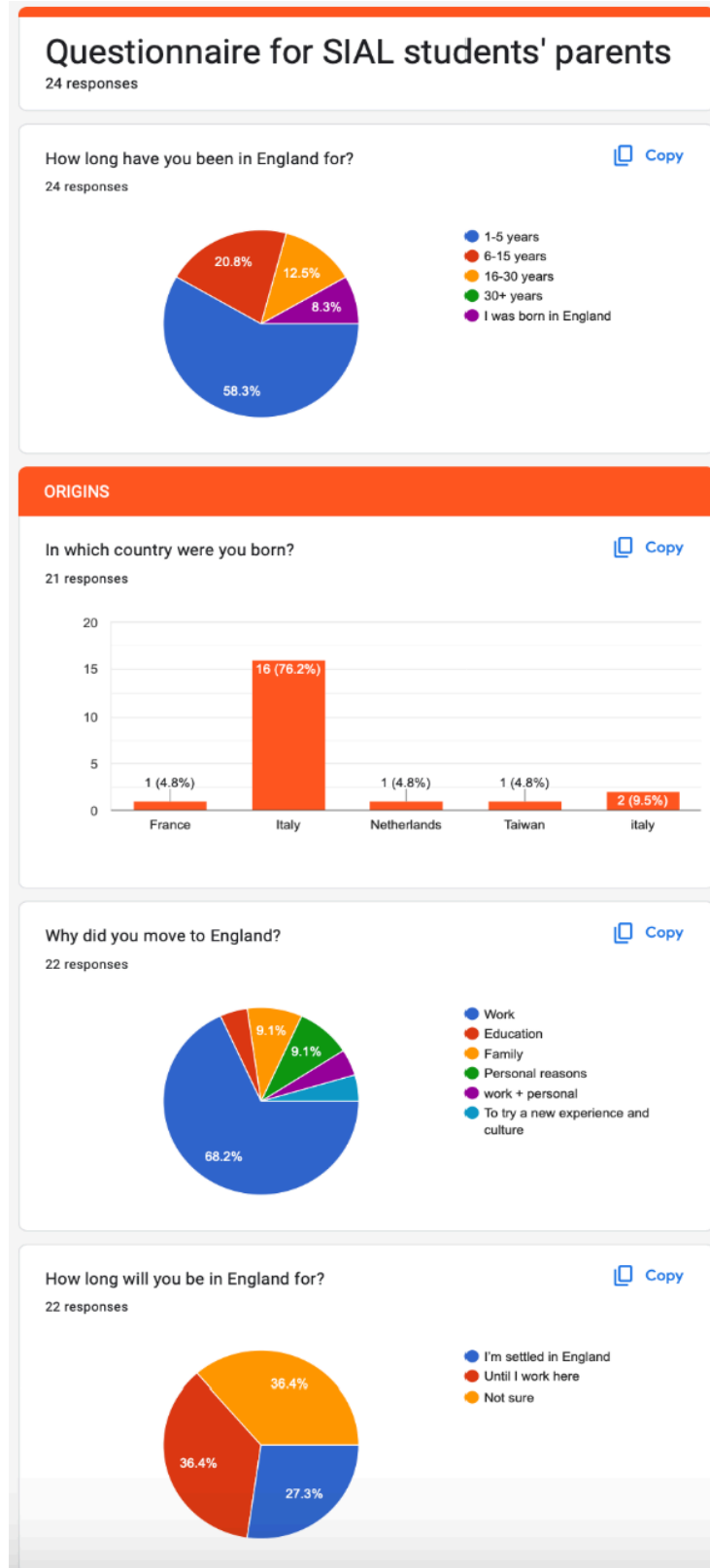
24. Qual è il suo rapporto con i docenti?
Quando e con quali modalità avviene lo scambio?
25. Qual è il suo rapporto con le famiglie? È formale, collaborativo, confidenziale?
Le famiglie in che modo sono coinvolte nella vita scolastica?
Come avviene la comunicazione con le famiglie?

ISTITUZIONI

26. Qual è il rapporto con MIUR e/o MAECI?
Quali sono i tempi e le modalità di dialogo?
Quali sono i contenuti e le motivazioni dello scambio?
27. Con quali altre realtà italiane a Londra (istituzioni, associazioni) comunica e lavora SIAL?
28. In quali aspetti la scuola è autonoma?
29. Cosa deve comunicare la scuola al MIUR/MAECI?
30. Quali sono i criteri a cui SIAL deve rispondere per poter essere riconosciuta come scuola paritaria italiana?
E per essere riconosciuta come scuola inglese?
31. Quali sono le figure che visitano la scuola per la sua valutazione?
32. Con quali modalità e in quali momenti avvengono le visite?
33. Come dialogano il ministero dell'istruzione italiano e inglese?
Hanno compiti distinti o entrambi intervengono all'interno degli stessi spazi?
34. Com'è possibile accogliere e rispondere alle indicazioni di entrambi?
35. Come avviene la comunicazione con il territorio?
In quali occasioni e con quali scopi avviene?
Quali servizi, enti, associazioni, università, pubblici e privati sono coinvolti in progetti didattici?

APPENDICE D

Risultati del questionario rivolto ai genitori degli alunni

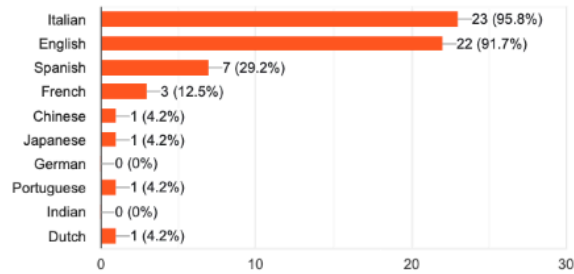


LANGUAGES

What languages do you speak?

[Copy](#)

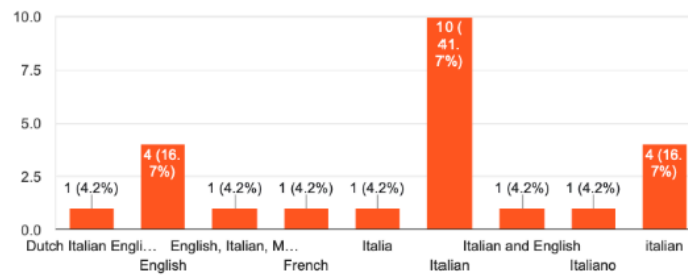
24 responses



Which language do you speak the most within your family?

[Copy](#)

24 responses

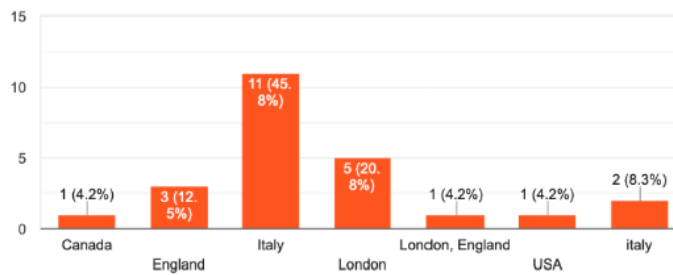


CHILDREN'S ORIGINS AND LANGUAGES

Where was/were your child/children born?

[Copy](#)

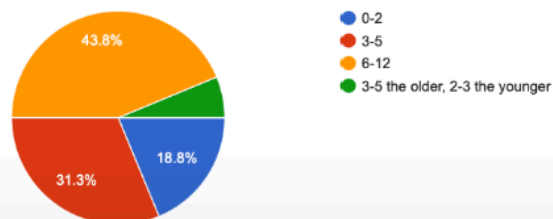
24 responses



If not in England, how old was/were your child/children when you arrived?

[Copy](#)

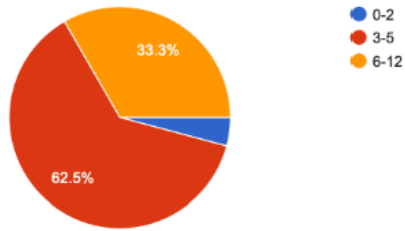
16 responses



How old was your child when he/she started SIAL School?

[Copy](#)

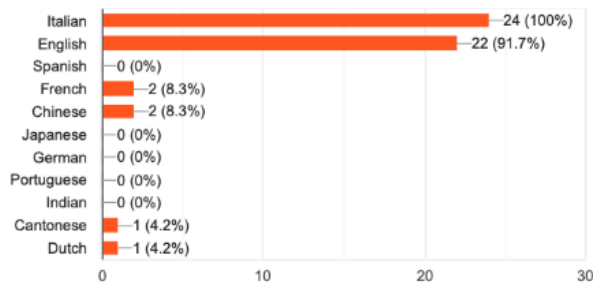
24 responses



What languages does your child speak?

[Copy](#)

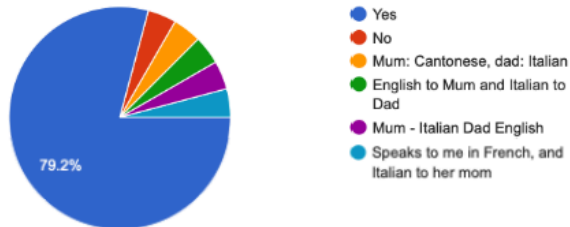
24 responses



Does your child speak the same language to mom and dad?
If not, specify what language your child uses with each parent.

[Copy](#)

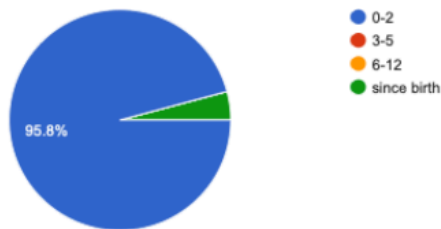
24 responses



At what age was he/she exposed to Italian?

[Copy](#)

24 responses

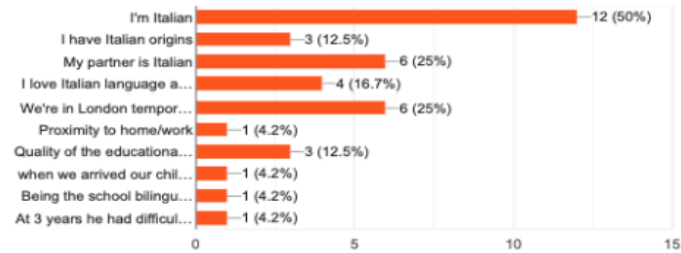


SCHOOL

Why did you choose an Italian school for your child?

[Copy](#)

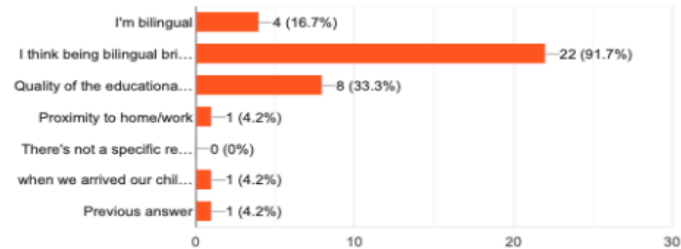
24 responses



Why did you choose a bilingual school?

[Copy](#)

24 responses



What are the advantages you believe a bilingual school bring?

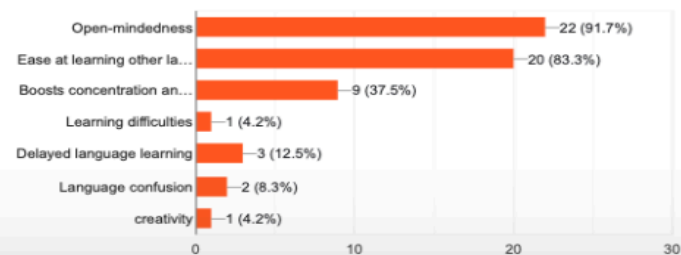
24 responses

- ability to communication in 2 languages
- openness to other cultures, access to the best part of each approach to school
- Having a second language is a benefit not just for practical reasons, but also as it adds a layer of perspective to the child
- the exposure to more languages gives the child the ability to be more exposed to opportunities in life & the ability to speak to both families in our household
- Open mind
- Educational development and empowerment in both languages
- more options for my child
- Plasticity of the brain in early childhood development, understanding and insights into different cultures, expansion of ideas and thought through different languages.

In your opinion, which of these are consequences of bilingualism?

[Copy](#)

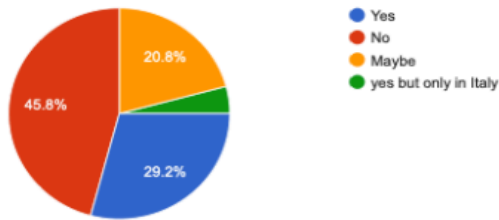
24 responses



Would you enroll your child in an Italian school? (not bilingual)

[Copy](#)

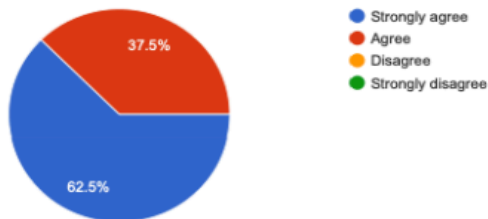
24 responses



Are Italian language and culture well promoted in SIAL school?

[Copy](#)

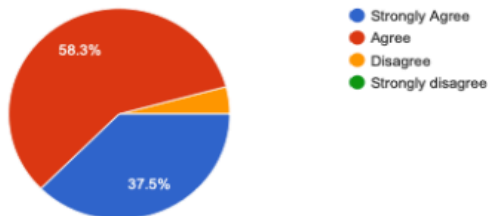
24 responses



Are Italian language and culture well integrated with English language and culture in SIAL school?

[Copy](#)

24 responses



Would you recommend this school to a parent? Why?

24 responses

yes

Yes

Yes I would. 2 main aspects, quality of the education and good environment for kids

Yes, as far as Italian is part of their environment since the school offers a high-level education as well as the children are fond of it. I'd prefer classes with more students (from 12 to 15)

Yes, it is recognised from Italian ministry

Yes: the educational pathway; No: the costs

yes. High quality education

It's the only Bilingual Italian School in the UK. Gives children the opportunity to express themselves and learn in multiple languages.

APPENDICE E

Risultati del questionario rivolto ai docenti

Teachers' questionnaire

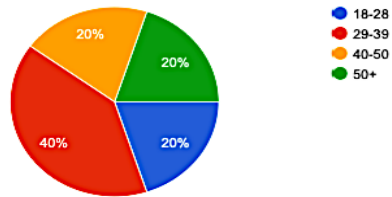
10 responses

[Publish analytics](#)

How old are you?

10 responses

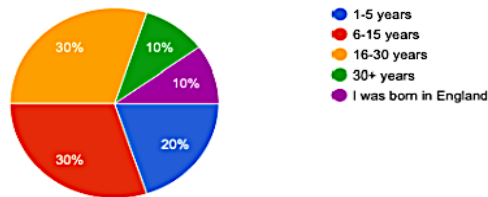
[Copy](#)



How long have you been in England for?

10 responses

[Copy](#)

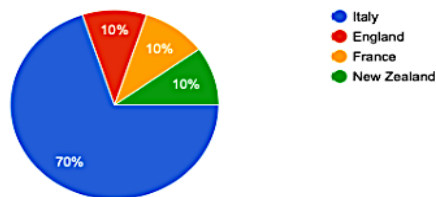


ORIGINS

Where were you born?

10 responses

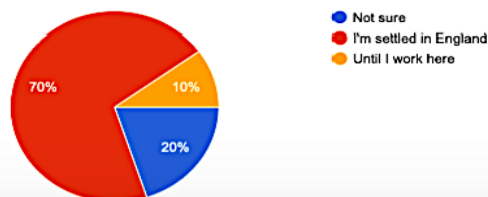
[Copy](#)

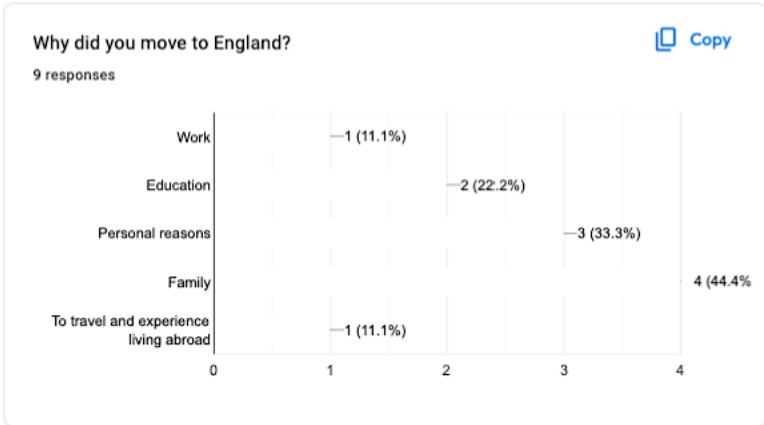


How long will you be in England for?

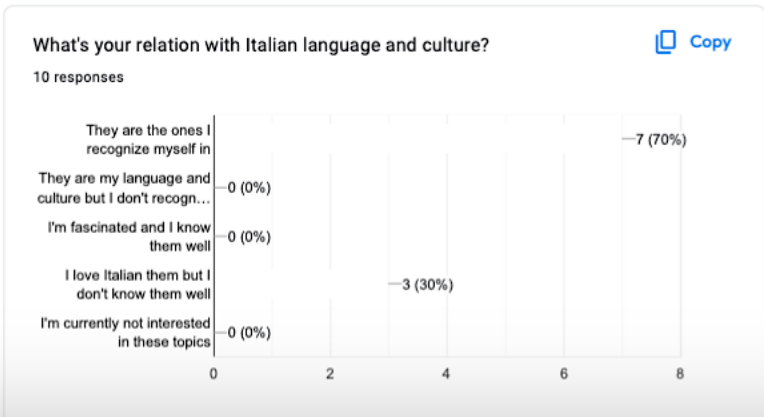
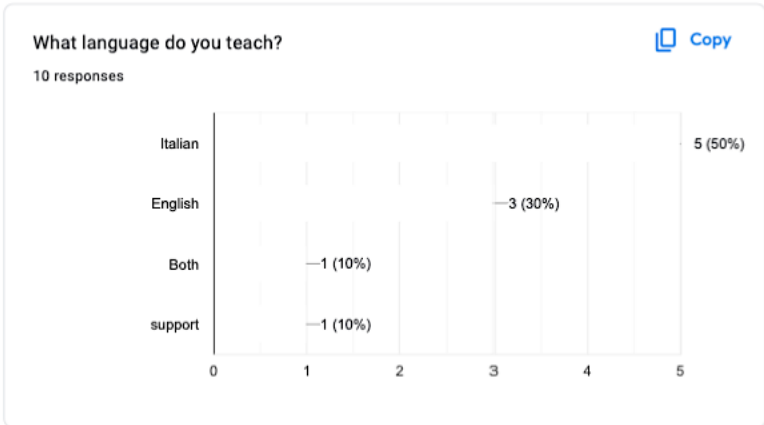
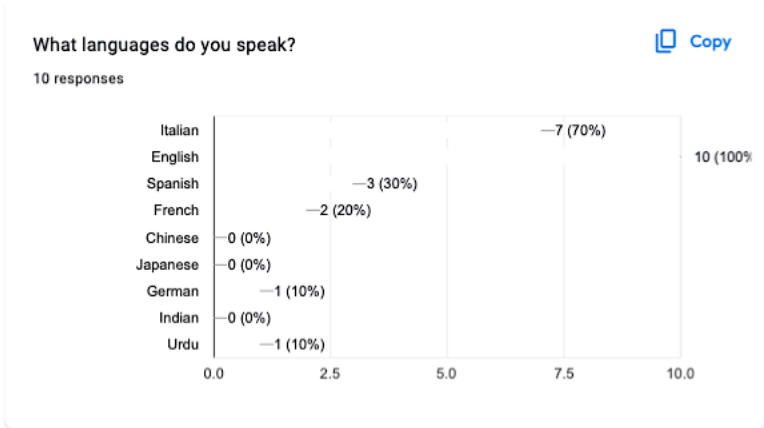
10 responses

[Copy](#)





LANGUAGES

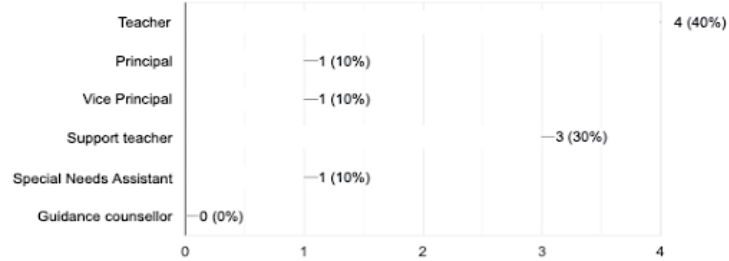


WORK IN THE SCHOOL

What is your role at school?

[Copy](#)

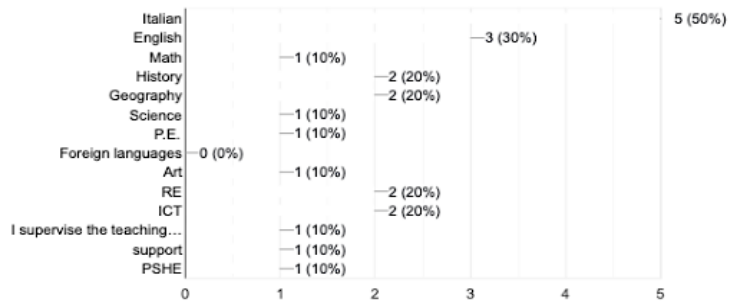
10 responses



What subjects do you teach?

[Copy](#)

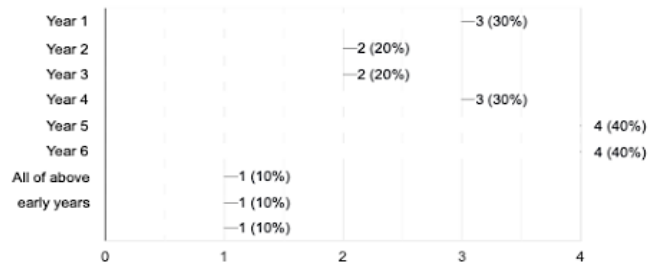
10 responses



What classes do you teach in?

[Copy](#)

10 responses

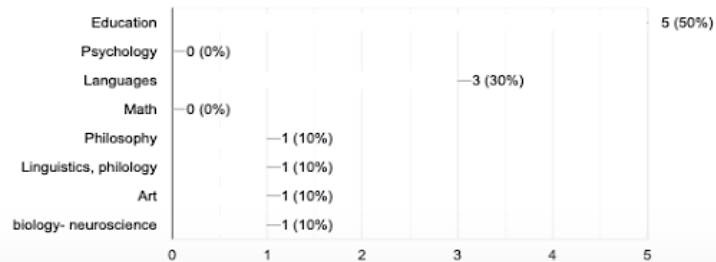


PAST EXPERIENCE

What is your academic background?

[Copy](#)

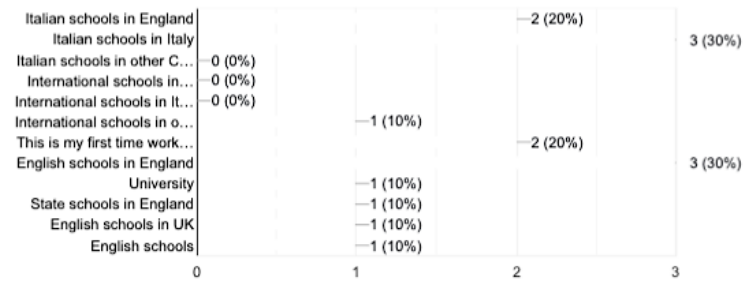
10 responses



Where have you worked in your previous experiences?



10 responses



OPINIONS

In your opinion, what are the main advantages of being bilingual?

10 responses

Broader culture, better understanding of different culture and people

Understanding two languages and being able to communicate clearly in both. I think it makes students more confident in expressing themselves and learning additional languages is easier too.

Having the chance to express yourself in both languages

It is easier to learn additional languages, more open minded

It develops an open-mindedness and boost learning.

Communicating in different ways

have an open minded, more kind and creative, flexible thinker and culturally aware

Knowing two languages improves cognitive skills

In your opinion, what are the disadvantages of being bilingual?

10 responses

None

sometimes spellings can be difficult for some bilingual students and confusion with certain sounds.

Getting confused

Sometimes you need to make an effort in not mixing the two languages when talking

There aren't any disadvantages.

Sometimes its hard to find the right words to translate from one language to another

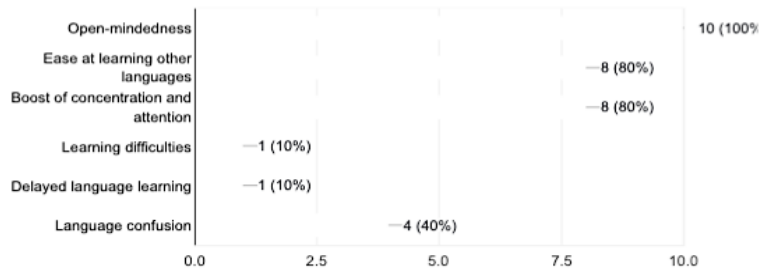
It makes take more time to process information and produce perfectly correct sentences in both languages. Difficult to maintain higher fluency in both languages

I don't think there are any disadvantages to being bilingual

In your opinion, which of these are consequences of bilingualism?

[Copy](#)

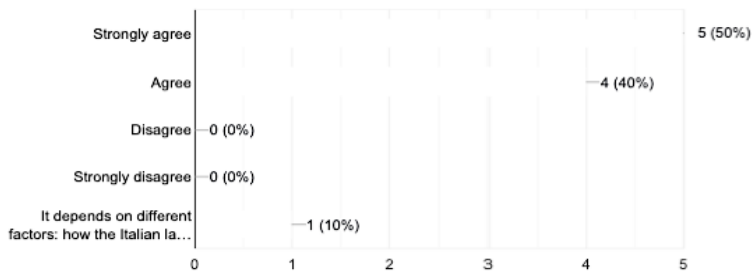
10 responses



Do you think it's possible to export an Italian school abroad and continue to effectively promote Italian language and culture?

[Copy](#)

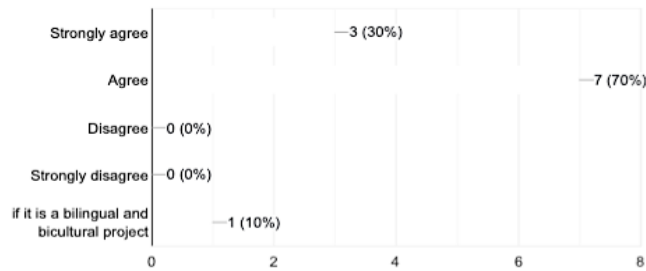
10 responses



In your opinion, is it possible for an Italian school abroad to meet the educational needs (linguistic and cultural) of a local institute?

[Copy](#)

10 responses



Why? Why not?

4 responses

Yes, but as a bilingual school it is important for the school to meet the needs of both languages (cultural and linguistic) and commit to this, rather than favouring one. I.e. not an Italian school but a bilingual English-Italian school. Otherwise the other language becomes secondary.

It can be done until a certain extent

It's possible to do both and mix both cultures

It can be met if the values and ethos of the school are effectively promoted. The community that the school underpins needs to be a supportive, cooperative, inclusive, caring and peaceful community.

SIAL SCHOOL

In your opinion, what distinguishes SIAL from other schools? (both Italian and English schools)

10 responses

You are fully bicurricular and not only bilingual

Teachers have more creativity in teaching and planning and staff are able to work together to reinforce learning in both languages.

The curriculum

Sial is bilingual and bicurricular, is not just Italian or just English, the two systems are combined

The children receive a good amount of personal attention.

Openness and understanding of different cultures

The number of children is not high and the atmosphere seems familiar, this helps the process of transition for families who travel for work

It is a school with no more than 12 children in each class and therefore can be properly

Is there anything you believe SIAL could improve in? (weaknesses)

10 responses

We are working to make sure that the teaching and learning is consistent across the school

For parents/prospective parents to recognise that we are not simply an 'Italian school' but a bilingual school. Often our families originate from Italy so it would be great to attract more families who are interested in the benefits of language learning. Out of class/school, the children mostly speak Italian and socialise together so it would be great for more integration in the local community and English language.

Getting more members of staff

Richer Italian library

We are constantly observing, adapting and changing what we are doing to improve and be better.

Have a better space for teachers to socialise in

What do you like the most about SIAL? (strengths)

10 responses

The school community, children, staff, board members and parents/carers

Atmosphere, children, staff, team atmosphere

The idea of switching language based on the lesson

The autonomy in teaching, the familiar environment, the links between subjects taught in English and in Italian

The wellbeing approach.

So friendly, feels like a family, care, everyone so helpful and nice

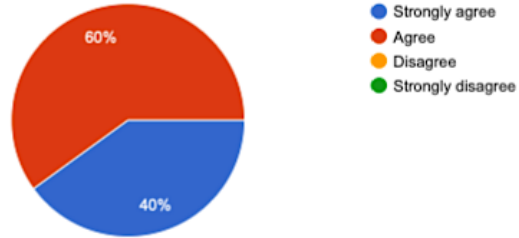
It supports the passing down of the mother tongue and the Italian culture despite not living in Italy in a comfortable and interesting way for the kids point of view.

The family atmosphere

Do you believe Italian language and culture are well integrated with English language and culture at SIAL?

[Copy](#)

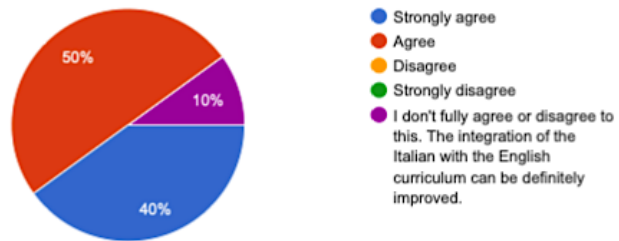
10 responses



In your opinion, is Italian curriculum well integrated with English curriculum at SIAL?

[Copy](#)

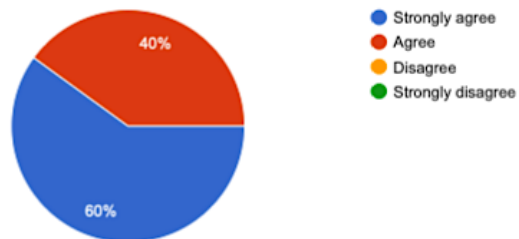
10 responses



Do you believe all students' languages and cultures are welcomed, respected and promoted at SIAL?

[Copy](#)

10 responses



BIBLIOGRAFIA

Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Abdelilah-Bauer, B. (2013). *Guida per genitori di bambini bilingui*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Annuario delle scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1888-89. Roma: Tipografia di Gabinetto del Ministero degli Affari Esteri.

Balboni, P. E. (2008). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.

Balboni, P. E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.

Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.

Bald, J. (2007). *Using Phonics to Teach Reading and Spelling*. London: Paul Chapman Publisher.

Baldassarri, D. (2013). Le facce della medaglia: osservazioni sul rapporto tra lingua e cultura. *Italiano a stranieri*, 15. Retrieved 19th June 2023, from <http://www.edilingua.it/it-it/Prodotti.aspx?ElementID=074f096d-2e02-426d-a4bd-67c7ad4e5c22>

Baldelli, I. (1987). *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma: Treccani.

Bauman, Z. (1999). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli

Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Bari: Edizioni Laterza.

Benucci, A. (2007). Insegnare in italiano all'estero: problemi e competenze. *Studi di glottodidattica*, 1. Retrieved 19th June 2023, from <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/244>

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore.

Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.

Berruto, G. (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*. Bari: Edizioni Laterza.

Bevilacqua, P., De Clementi, A., & Franzina, E. (2002). *Storia dell'Emigrazione Italiana – Arrivi*. Roma: Donzelli.

Bonifacci, P., Cappello, G., & Bellocchi, S. (2012). Linguaggio e cognizione: implicazioni dal bilinguismo. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio* 50, 7-21. Retrieved 28th April 2023, from https://www.researchgate.net/publication/232564007_Linguaggio_e_cognizione_implicazioni_dal_bilinguismo

Bonifacci, P., & Bellocchi, S. (2014). Bambini bilingui a scuola. Retrieved 29th May 2023, from https://www.researchgate.net/publication/332630180_Bambini_bilingui_a_scuola

Bonifacci P. (2018). *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci.

Brown, J.D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, K.D. (2012). The Linguistic Landscape of Educational Spaces. D. Gorter, H. Marten & L. Van Mensel. *Minority Languages in the Linguistic Landscape*, 281-297. New York: Palgrave Macmillan.

Burrell, G., Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Routledge.

Burt, M., Dulay, H., & Krashen, S. (1985). *La seconda lingua*. Bologna: Il Mulino.

Busch, B. (2006). Language Biographies: Approaches to Multilingualism in Education and Linguistic Research. *Language Biographies for Multilingual Learning*, 5, 18.

Busch, B. (2018). The Language Portrait in Multilingualism Research: Theoretical and Methodological Considerations. *Working Papers in Urban Languages and Literacies*, 236, 1-13.

Cappa, C., Fernando, J., Giulivi, S., & Stoks, G. (2012). Multilinguismo e alfabetizzazione. *Dyslexia and additional academic language learning*, 1. Retrieved 19th June 2023, from http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/1ITA-MODULO-2014.pdf

Castellani, D. (2018). *Scuole italiane all'estero. Memoria, attualità e futuro*. Milano: FrancoAngeli.

Cimò, E. (2016). Valutazione esterna e interna delle scuole in Europa. *Il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) a confronto con i sistemi di Francia, Germania, Inghilterra, Paesi Bassi e Spagna*. Retrieved: 31st May 2023, from <https://francescomacri.wordpress.com/2016/10/15/valutazione-esterna-e-interna-delle-scuole-in-europa/>

Cinganotto, L. (2018). La formazione dei docente in servizio presso le scuole italiane all'estero. *Italiano a stranieri*, 23, 9-12. Retrieved 24th March 2023, from <https://www.researchgate.net/publication/335338687> La formazione dei docent e in servizio presso le scuole italiane all%27estero in Italiano a stranieri n 232 018

Cognigni, E. (2014). Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue. *Languages in (E)motion*, 189-200.

Consiglio d'Europa (1996). Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching: Draft 1 of a Framework Proposal. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.

Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Bologna: Il Mulino.

Council of Europe (2009). Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education. Language Policy Division.

Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.

De Marco, A. (2000). *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci.

De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., & Miraglia L. (2002). *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Bulzoni: Roma.

De Mauro, T. & Vedovelli, M. (1998). La diffusione dell' italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione: una prospettiva alla fine degli anni '90. *Centro Studi Emigrazione*, 132, 582-605.

Diadori, P. (2018). Punti di forza e di debolezza del docente nativo: il caso dell'italiano L2. *Italiano a stranieri*, 23, 3-6.

Ebranati, P. (2019). La promozione della lingua e cultura italiana all'estero: strategie e strumenti istituzionali. Retrieved 18th April 2023, from [https://www.academia.edu/39547836/LA PROMOZIONE DELLA LINGUA E CULTURA ITALIANA ALL ESTERO STRATEGIE E STRUMENTI ISTITUZIONALI](https://www.academia.edu/39547836/LA_PROMOZIONE_DELLA_LINGUA_E_CULTURA_ITALIANA_ALL_ESTERO_STRATEGIE_E_STRUMENTI_ISTITUZIONALI)

Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.

Fabbro, F. Cargnelutti, E. (2019). *Neuroscienze del bilinguismo. Il farsi e disfarsi delle lingue*. Roma: Astrolabio.

Fazzi, F. (2021). Insegnare in italiano all'estero: percezioni e bisogni dei docenti. *Italiano LinguaDue*, 13, 53-71. Retrieved 27th January 2023, from <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15856/14202>

Floriani, G. (1974). *Cento anni di scuole italiane all'estero*. Roma: Armando Editore.

Freddi, E. (2015). Acquisizione della lingua italiana e adozione internazionale. Una prospettiva linguistica. *Studi sull'Apprendimento e l'Insegnamento Linguistico*, 5, 35-50. Retrieved 24th May 2023, from <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/collane/sail/>

Garraffa, M., Sorace, A., & Vender, M. (2020). *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci editore.

Gentile, E. (1986). L'emigrazione italiana in Argentina nella politica di espansione del nazionalismo e del fascismo 1900-1930. *Storia Contemporanea*, 17, 355-396.

Giovanardi C., & Trifone P. (2012). *L'italiano nel mondo*. Carocci: Roma.

- Grice, P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2015). *Bilinguismo. Miti e realtà*. Milano-Udine. Mimesis
- Guba, E.G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness. of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29, 75-91.
- Hamers, J., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- Hood, M. (2009). Case Study. *Qualitative Research in Applied Linguistics*, 66-90. Retrieved 14th May 2023, from <https://www.istruzione.it/archivio/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0f7add0f-ba90-4113-b5c5-9f880dfb9953/cenni storici sulle scuole.pdf>
- Jespersen, O. (1927). *A modern English grammar on historical principles*. London: Allen & Unwin.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2002). Colour as a Semiotic Mode: Notes for a Grammar of Colour. *Visual Communication*, 1, 343–368.
- Krumm, H. (2008). Plurilinguisme et subjectivité: portrait de langues, par les enfants plurilingues. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Éditions des Archives Contemporaines*, 109-112.
- Luisse, M. C. (2003). *Insegnare italiano all'estero: cenni per una glottodidattica a misura di bambino*. Laboratorio Itals.
- Luisse, M.C., & Serragiotto, G. (n.d.). *Insegnare italiano come LS a bambini, insegnare italiano come LS ad adulti*. Laboratorio Itals.

Luongo, A. (2002). *Insegnare all'estero: guida pratica alle istituzioni scolastiche e culturali italiane all'estero*. Roma: Sinnos editrice.

Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.

Mantovani, S. (a cura di) (1995). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

Maugeri, G. (2021). L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti. *Studi sull'Apprendimento e l'Insegnamento Linguistico*, 19. Retrieved 24th May 2023, from <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/collane/sail/>

McLaughlin, B. (1984), Second Language Acquisition in Childhood. *Preschool Children*, 1.

Milazzo, S. (2018). La "riforma" delle scuole italiane all'estero: commentario critico al Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 64. 21. Retrieved: 19th May 2023 from <https://www.federalismi.it>

Mongiello, E. (2012). Cenni storici sulle scuole italiane all'estero. *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 141.

Nocella, R. (2015). La diplomazia culturale: il ruolo delle Scuole Italiane all'Estero. *Quaderni della facoltà di Giurisprudenza*, 7, 111-120. Retrieved 28th March 2023, from <http://eprints.biblio.unitn.it/4417/>

Pandolfelli, G. (2015). I vantaggi cognitivi del bilinguismo. *Lingua e nuova didattica*, 1. Retrieved 25th May 2023, from https://www.academia.edu/21148561/I_vantaggi_cognitivi_del_bilinguismo_I_vantaggi_cognitivi_del_bilinguismo

Pretelli, M. (2004). La risposta del fascismo agli stereotipi degli italiani all'estero. *Altreitalie*, 28, 48-65.

Proietti Ergün, A.L. (2013). Intelligenza culturale e bilinguismo precoce. *ELLE*, 3. Retrieved 15th June 2023, from <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>

Reh, M. (2004). Multilingual writing. *International journal of the sociology of languages*, 170, 1-41.

Salvatore, E. (2018). *Immigrazione e lingua italiana. Studi linguistici*. Pisa: Pacini editore.

Santipolo, M. (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET.

Santipolo, M. (2003). Glottodidattica socio-variazionale dell'italiano come LS. L'approccio socio-glottodidattico. In Dolci, R., & Celentin, P. (2000). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci Editore.

Sapir, E. (1921). *Language: an introduction to the study of speech*. New York: Harcourt Brace and Company.

Sholkamy, M. E. A. (2018). Le iniziative italiane per la promozione della lingua e della cultura italiana all'estero. *ELLE*, 7, 499-502. Retrieved 23rd April 2023, from https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2018/37-3-2018/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2018-03-008_99o2ybf.pdf

Sorace, A. (2010). *Un cervello, due lingue: vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile*. Retrieved 25th July 2023, from <https://www.unitn.it>

Tabaro, C., Duarte, J., & Günther, M. (2020). Red is the colour of the heart: making young children's multilingualism visible through Language Portraits. *Language and Education*, 35, 22-41.

Titone, R. (1989). *On the Bilingual Person*. Canadian Society for Italian Studies: Ottawa.

Trincherò, R. (2002). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Edizioni Laterza.

Vedovelli, M., & Villarini, A. (1998). La diffusione dell'italiano nel mondo: lingua, scuola ed emigrazione. *Studi emigrazione*, 132, 582-605.

Vedovelli, M. (2011). *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma: Carocci.

Vedovelli, M. (2020). I nuovi scenari globali per l'italiano L2: modelli teorici e metodologici per una ricerca sulla crisi. *Italiano LinguaDue*, 2, 16-24. Retrieved 14th December 2022, from <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15048>

Ventriglia, L. (2016). Come insegnare a leggere ai bambini. Presentazione di una metodologia. *Open Journal per la formazione in rete*, 16, pp. 374-384.

Villarini, A. (2021). *Didattica delle lingue straniere*. Bologna: Il Mulino

Visalberghi, A. (1975). *Esperienza e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Viterbori, P., Gandolfi, E., & Scopesi, A. (2016). *Il bilinguismo a scuola*. Firenze: Giunti Scuola.

Zanola Macola, A. (1999). Studi sull'intonazione inglese. *L'analisi linguistica e letteraria*, 2.

SITOGRAFIA

Enciclopedia italiana Treccani.

<https://www.treccani.it>

Government of the United Kingdom.

<https://www.gov.uk/>

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE).

<https://www.indire.it>

Italiana: Lingua cultura creatività nel mondo.

<https://italiana.esteri.it/italiana/>

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI).

<https://www.esteri.it/it/>

Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM).

<https://www.miur.gov.it>

SIAL School: Scuola Italiana A Londra.

<https://sial.school/it/>

Società Dante Alighieri.

<https://www.dante.global/it>

Vivi Italiano.

<https://www.viv-it.org>

DOCUMENTAZIONE

L'italiano nel mondo che cambia - 2019. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale.

<https://www.sitocgie.com/wp-content/uploads/2019/11/Rapporto-diffusione-italiano-2019.pdf>

Documento LXXX n. 3 XVIII Legislatura: Relazione sull'attività svolta per la riforma degli Istituti Italiani di Cultura e sugli interventi per la promozione della cultura e della lingua italiane all'estero relativa all'anno 2019.

https://www.camera.it/leg18/494?idLegislatura=18&categoria=080&tipologiaDoc=elenco_categoria

Rapporto italiani nel mondo 2022. Tav editrice.

https://www.migrantes.it/wpcontent/uploads/sites/50/2022/11/Sintesi_RIM2022.pdf

Sistema della Formazione Italiana nel Mondo (SFIM). Documento programmatico novembre 2022. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale.

https://www.esteri.it/wp-content/uploads/2022/11/GFIM_DOCUMENTO-PROGRAMMATICO.pdf

FONTI NORMATIVE

L. Casati, 13 novembre 1859, n. 3725.

R. D. 8 dicembre 1889 n. 6566 Ordinamento organico per le scuole italiane all'estero.

R. D. 18 luglio 1893, n. 347 Erige in ente morale la Società Dante Alighieri.

R. D. 23 agosto 1894, n. 394 Che riordina le scuole italiane all'estero.

L. 18 dicembre 1910, n. 867 Riordinamento delle scuole italiane all'estero.

R. D. 6 maggio 1923, n. 1054 Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali.

R. D. 19 dicembre 1926, n. 2179 Disposizioni per la creazione di Istituti di cultura italiana all'estero.

R. D. 12 febbraio 1940, n. 740 Testo unico delle norme legislative sulle scuole italiane all'estero.

L. 1° luglio 1940, n. 899 Istituzione della Scuola media.

D.P.R. 23 gennaio 1967, n. 215 Personale in servizio nelle istituzioni scolastiche e culturali all'estero.

L. 3 marzo 1971, n. 153 Iniziative scolastiche, di assistenza scolastica e di formazione e perfezionamento professionali da attuare all'estero a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti.

L. 26 febbraio 1987, n. 49 Nuova disciplina della cooperazione dell'Italia con i paesi in via di sviluppo.

L. 22 dicembre 1990, n. 401 Riforma degli Istituti italiani di cultura e interventi per la promozione della cultura e della lingua italiane all'estero.

L. 22 maggio 1993, n. 155 Misure urgenti per la finanza pubblica.

D. Lgs. 16 aprile 1994, n. 297 Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.

D.M 27 aprile 1995, n. 392 Regolamento recante norme sull'organizzazione, il funzionamento e la gestione finanziaria ed economico-patrimoniale degli Istituti Italiani di Cultura all'estero.

Legge 15 marzo 1997, n. 59 Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa.

Legge 10 marzo 2000, n. 62 Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione.

L. 27 dicembre 2006, n. 296 Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato.

L. 13 luglio 2015, n. 107 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

D. Lgs. 13 aprile 2017, n.64 Disciplina della scuola italiana all'estero.

D. I. 2 ottobre 2018, n. 634 Requisiti del personale da destinare all'estero.

O. M. 4 dicembre 2020, n. 172 Linee guida per la Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria.

Decreto Direttoriale 9 marzo 2022, n. 4815/0233 Selezione personale dirigente scolastico da destinare all'estero.

D. L. 11 novembre 2022, n. 173 Disposizioni urgenti in materia di riordino delle attribuzioni dei Ministeri.

Decreto Direttoriale 13 marzo 2023, n. 4815/0191 Bando selezione copertura posti personale docente da destinare all'estero a.s. 2023-2024.

D. I. 11 maggio 2023 n. 0348 Contingente personale scolastico all'estero 2023-2024.



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia
e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

UNO SCAMBIO DI VALORE

Conoscere l'euro in due classi parallele della Scuola Primaria

Relatore:
Michela Grotto

Laureanda:
Chiara Carretta

Matricola:
1202260

Anno accademico: 2022/23

Indice

Introduzione	4
1) La presentazione del contesto	5
1.1 Gli alunni e i loro bisogni educativo-didattici.	6
1.2 I processi di insegnamento ed apprendimento	7
1.3 Sviluppo dell'idea progettuale: vincoli e risorse contestuali.....	9
2) La progettazione dell'intervento.....	11
2.1 Riprogettazione.....	12
3) L'intervento didattico	13
3.1 Narrazione dell'intervento	13
3.1.1 Rilettura dei bisogni.....	13
3.1.2 Essere insegnanti su classi parallele	14
3.1.3 Il baratto	15
3.1.4 L'euro	15
3.1.5 I problemi e la simulazione del mercatino	16
3.1.6 Il compito autentico.....	17
3.2 Le metodologie adottate	17
3.3 Le scelte inclusive	19
3.4 La valutazione degli apprendimenti in ottica trifocale	20
3.4.1 Polo oggettivo, ma non solo	20
3.4.2 Polo intersoggettivo	23
3.4.3 Polo soggettivo	25
3.4.4 Gli esiti.....	26
3.5 La comunicazione con i soggetti coinvolti.....	28
3.6 Gli esiti dell'intervento.....	29
4) Le competenze maturate	31
4.1 Dimensione didattica	32
4.2 Dimensione istituzionale.....	34
4.3 Dimensione professionale	34
4.4 Conclusione	35
Bibliografia.....	37
Sitografia.....	39
Principali fonti normative.....	39
Documentazione scolastica.....	39
Allegati.....	40

Introduzione

Con l'elaborato qui presentato, intendo illustrare il percorso realizzato durante l'annualità, ritrovando nell'analisi del contesto le opportunità e i vincoli che hanno portato a compiere particolari scelte in fase di progettazione; inoltre, saranno sottolineati gli ostacoli incontrati, prima e durante l'intervento, che hanno causato la modifica della progettazione definita inizialmente, richiedendo alla sottoscritta capacità di risolvere problemi e di reagire di fronte agli imprevisti.

Partendo dunque da un'analisi dei bisogni e delle risorse del contesto scolastico ed extrascolastico, sarà illustrato l'intervento facendo riferimento ai fondamenti teorici su cui ha poggiato le sue basi, alle metodologie adottate, ai suoi obiettivi, infine alla valutazione e alla riflessione sui suoi esiti.

Nella narrazione sarà presente un continuo confronto tra le due classi terze coinvolte nell'intervento, accompagnato dal tentativo di trovare spiegazioni alle differenze emerse nelle risposte delle due, sebbene sottoposte ai medesimi stimoli.

Sarà illustrata una prima prova di adozione di un approccio sistemico che ha portato all'avvio di un processo di scambio e di co-costruzione della didattica all'interno della scuola, andando a mettere i presupposti per la realizzazione di una comunità di apprendimento aperta e dinamica.

Infine, sarà presentata una riflessione sull'evoluzione nel tempo delle mie competenze come insegnante, focalizzandomi sui punti di forza, sui punti deboli e le prospettive di miglioramento, nonché sui cambiamenti vissuti lungo questa annualità e le precedenti, sottolineando la maturazione avvenuta e la consapevolezza acquisita circa il mio profilo di insegnante al termine del percorso.

1) La presentazione del contesto

L'Istituto Comprensivo di Marano Vicentino è inserito in un contesto socioeconomico eterogeneo, per questo i bisogni degli alunni sono tra loro diversificati. Come si evince dal PTOF¹ d'Istituto, il livello culturale delle famiglie risulta medio-basso e, a volte, evidenzia un'incapacità di trasmettere valori e regole sociali a cui deve sopperire l'istituzione scolastica. Nel delineare gli obiettivi dei percorsi didattici risultano importanti le informazioni relative all'ambiente di provenienza dei bambini per questo l'Istituto, in quanto sistema aperto, tiene conto della cultura espressa dal territorio e cerca di capire di cosa tale ambiente sia ricco e quali problematiche presenti, quali siano i bisogni e le aspettative delle famiglie per porsi come centro di crescita degli alunni.

L'istituto aderisce ad accordi di rete per lo sviluppo di attività didattiche di ricerca e formazione, coopera con associazioni spontanee e di volontariato ed è in continuo dialogo con il territorio per la valorizzazione e la promozione delle sue potenzialità. Anche la relazione con le famiglie è costante: quello che si viene a creare tra casa e scuole è un rapporto costruttivo finalizzato a rendere quanto più efficace e coerente l'azione educativa. L'itinerario scolastico comprende tre tipologie di scuola caratterizzate da una specifica identità educativa e professionale; il curriculum proposto è continuo e consente la progettazione di un unico percorso verticale per garantire un apprendimento progressivo e di qualità.

L'edificio scolastico della Scuola Primaria A. Fogazzaro, pur risalendo ai primi anni del Novecento, ben risponde alle necessità degli alunni e del personale e non presenta punti critici. Il plesso è dotato di ampi spazi esterni che consentono la realizzazione di attività didattiche all'aperto. All'interno dell'edificio troviamo diverse aule le quali, essendo ampie e luminose, permettono l'impiego dello spazio libero per realizzare piccole biblioteche di classe o aree conversazione; gli alunni sono disposti in banchi mobili raggruppati tra loro secondo le necessità didattiche. Nella scuola sono presenti alcuni laboratori volti a supportare gli insegnamenti, inoltre, essendo collocata nel centro del paese, può far uso della palestra e della biblioteca comunali.

¹ Piano triennale dell'Offerta Formativa (2022/2025) – Istituto Comprensivo di Marano Vicentino.
<https://icmaranovic.edu.it/didattica/ptof/>

1.1 Gli alunni e i loro bisogni educativo-didattici

Il tirocinio del quinto anno è iniziato all'interno della classe 3^AC dove sono stata accolta nuovamente dalla mia mentore Ilenia. Per mia fortuna, non solo avevo conosciuto gli alunni durante il tirocinio dello scorso anno, ma anche con il tirocinio del secondo anno, quando frequentavano la scuola dell'infanzia. Il rapporto costruito negli anni ha fatto sì che il mio ritorno suscitasse negli alunni forte entusiasmo. Dalle prime osservazioni svolte in classe non ho notato particolari cambiamenti rispetto l'anno precedente; gli alunni si sono dimostrati vivaci, svegli e partecipativi, sensibili e affettuosi, talvolta però hanno assunto atteggiamenti competitivi che li hanno portati ad impegnarsi per primeggiare uno sull'altro e non per ottenere gratificazione personale dimostrando in questo modo un'attenzione verso il risultato e non il processo, mossi da motivazione estrinseca anziché dall'interesse per ciò che stavano realizzando (Girelli, 2022). Uno dei bisogni rilevati è stato infatti la sperimentazione del lavoro cooperativo visto il poco successo avuto con la proposta dello scorso anno dove gli alunni, coinvolti in attività in piccolo gruppo, non hanno saputo negoziare significati e collaborare l'uno con l'altro.

Rivolgendo l'intervento su due classi parallele, quest'anno sono stata accolta anche nell'altra classe dove la mentore insegna matematica, la 3^AD. Era la prima volta che incontravo i 18 alunni e non è stato facile conoscerli a fondo durante le ore di osservazione previste; questo mi ha subito portata a fare un confronto tra le due classi coinvolte avendo instaurato soltanto con una di loro un rapporto nel tempo. Anche gli alunni di questa classe si sono dimostrati accoglienti nei miei confronti e pronti a mettersi in gioco, attivi e partecipativi, ma rispetto ai primi, meno competitivi uno con l'altro e più uniti nella co-costruzione della conoscenza. È stato evidente come entrambi i gruppi classe, sebbene siano abituati al medesimo tipo di insegnamento, abbiano una forte identità di gruppo che li caratterizza e distingue. Gli alunni di entrambe le classi, vivaci e talvolta un po' irrequieti, hanno dimostrato il bisogno di essere continuamente stimolati con attività sfidanti e dinamiche, di essere coinvolti in attività pratiche di manipolazione diretta della realtà trattando contenuti che risultino a loro realmente utili, fruibili nella vita quotidiana e che li rendano responsabili ed autonomi.

1.2 I processi di insegnamento ed apprendimento

Attraverso le osservazioni sistematiche e il dialogo con la tutor ho raccolto diverse informazioni sui processi di apprendimento e di insegnamento messi in atto anche con l'utilizzo di griglie di osservazione autoprodotte o attinte dai materiali forniti dal tirocinio indiretto. Gli obiettivi di apprendimento sono individuati a partire dalle Indicazioni Nazionali (2012) e poi definiti nella programmazione del Curricolo di Istituto come suggerito dal Regolamento D.P.R. 8 Marzo 1999, n. 275. Dopo aver fatto una diagnosi dei bisogni dei propri alunni ogni docente elabora un quadro preciso ed elenca una serie di obiettivi specifici (Pellerey, 1994). In questo modo l'insegnamento proposto non si separa dalla realtà e mantiene una relazione costante con il vissuto dell'allievo (Castoldi, 2011), restituendo un senso all'apprendimento basato sulla scoperta attiva e sulla problematizzazione della realtà. Un apprendimento significativo si realizza quando l'allievo mette in relazione le nuove conoscenze con quelle già possedute, intrecciando la novità con una preesistente impalcatura conoscitiva (Calvani, 2011), per questo i nuovi argomenti sono introdotti a partire dalle preconoscenze degli alunni.

L'alunno che emerge dalle mie osservazioni è attivo nel suo processo di apprendimento e acquisisce nuove esperienze modificando il proprio comportamento. L'insegnante ha il ruolo di provocare le condizioni per apprendere all'interno di un contesto protetto, di porsi come facilitatore dell'apprendimento e di offrire continui stimoli agli alunni motivandoli. Si cerca di promuovere negli alunni curiosità attraverso stimoli con carattere di novità, rendendo l'apprendimento appetibile e motivante (Cisotto, 2011). L'insegnante, inoltre, si impegna a costruire un clima di libera esplorazione tra gli allievi, favorisce la costruzione autonoma della conoscenza affinché possano individuare le strategie più efficaci al proprio apprendimento (Nigris, Balconi, Zecca, 2019).

Talvolta l'insegnante, per condividere i contenuti del proprio insegnamento, individua uno specifico metodo, una via per creare situazioni favorevoli a rendere l'apprendimento efficace (Messina, 2015). In particolare, per l'insegnamento della matematica, la mentore ha adottato uno specifico approccio, il Metodo Bortolato, con l'intenzione di promuovere un apprendimento della matematica accessibile a molti,

essendo il numero e il calcolo proposti in forma concreta e manipolabile, vicina alle esperienze quotidiane ed al naturale modo di organizzare la realtà del bambino. Il metodo fa affidamento ad un apprendimento per analogie (Bortolato, 2014), parte dal riconoscimento intuitivo delle quantità recuperando la dimensione naturale della matematica, rendendosi interessante agli alunni e ponendosi nell'ottica di soddisfare nei bambini il bisogno di apprendere quasi inavvertitamente, come nella vita.

All'interno della classe l'insegnante opera affinché gli alunni siano messi in condizione di seguire tutti la stessa programmazione: l'insegnamento per quanto possibile è reso accessibile a tutti. Il curriculum diventa inclusivo quando tiene conto delle differenze degli alunni e le scelte didattiche sono organizzate in funzione del raggiungimento del successo formativo di ogni allievo. Questo si realizza nella progettazione sistematica di curricula senza ricorrere al differenziamento della didattica e offrendo l'opportunità ad ognuno di sentirsi accolto e stimolato (Cottini, 2019).

Durante le lezioni l'insegnante fornisce continui rinforzi e *feedback* positivi creando un ambiente sereno dove i bambini sono premiati per le loro conquiste e dove possono sbagliare per apprendere, fornisce molteplici mezzi di rappresentazione rispondendo ai diversi modi degli alunni di apprendere, adotta linguaggi alternativi e si serve di mediatori didattici. In questo modo l'azione educativa è flessibile alle esigenze di ciascuno e offre le migliori opportunità per raggiungere il successo formativo attraverso la predisposizione di contesti in grado di accogliere tutti.

La valutazione si pone come parte portante del processo formativo ed in stretta interazione con esso; non ha lo scopo di misurare e classificare, bensì di fornire un supporto per il miglioramento dell'apprendimento degli alunni. Quello che accade infatti è un'attivazione significativa dell'alunno attraverso la sollecitazione della sua motivazione intrinseca. Il tipo di valutazione adottato si pone in un'ottica formativa: accompagna l'azione didattica e offre riscontri utili all'insegnante e agli alunni per rivedere e migliorare i propri processi di insegnamento ed apprendimento (Castoldi, 2018). L'insegnante accompagna l'alunno verso l'acquisizione di competenze

restituendo continui *feedback* e considerando l'errore come occasione di apprendimento. Il materiale oggetto a valutazione viene raccolto quotidianamente attraverso prove oggettive, compiti di realtà, con l'attività in classe e le domande poste dall'insegnante durante le lezioni. Nello specifico, per la matematica, la valutazione nelle prove oggettive avviene associando ad ogni punteggio ottenuto un giudizio descrittivo, come previsto dall'Ordinanza Ministeriale n.172 del 4 dicembre 2020.

1.3 Sviluppo dell'idea progettuale: vincoli e risorse contestuali

La conoscenza e l'analisi del contesto consentono di individuare le risorse disponibili a supportare la nostra azione didattica; affinché questo avvenga è necessario abitare quanto più possibile la scuola e il territorio in cui è inserita. Ho avuto la possibilità di conoscere la scuola nel tempo e da punti di vista differenti avendola osservata e vissuta da alunna, tirocinante e infine insegnante, per questo non ho avuto difficoltà nell'individuare le sue risorse, i suoi punti di forza e di debolezza, servendomi anche dell'analisi della documentazione scolastica affinché il mio sguardo fosse quanto più obiettivo. All'avvio del tirocinio, una volta individuata la disciplina di riferimento per il mio intervento, grazie all'analisi SWOT (Allegato 1), una tecnica per analizzare e mettere in relazione fattori interni ed esterni, punti di forza e di debolezza di un'organizzazione (Torre, 2022) per comprendere come meglio intervenire, ho individuato a quali risorse avrei potuto fare riferimento e quali ostacoli avrei dovuto affrontare. Nonostante un'attenta analisi del contesto il mio intervento non ha trovato le risorse necessarie a dargli supporto. La disciplina individuata, matematica, e i limiti di intervento datemi dalla realtà scolastica², hanno fatto sì che le opportunità presenti non fossero utili ai fini dell'intervento. Dunque, sono passata dall'indagare i punti di forza dell'Istituto ad analizzare le sue debolezze e i suoi bisogni; se le risorse presenti non sarebbero potute diventare un vantaggio per me, io stessa sarei potuta diventare una risorsa per la Scuola. Ho quindi analizzato la documentazione scolastica soffermandomi sul Rapporto di Autovalutazione e sull'Atto di indirizzo del Dirigente Scolastico. Tra le scelte educative e

² In riferimento ai regolamenti scolastici relativi alla sicurezza degli alunni e alle limitazioni alle uscite, i quali mi imponevano di non distanziarmi dall'edificio scolastico.

curricolari emerse dall'Atto di indirizzo, ho prestato particolare attenzione su quelle che avrei potuto affrontare:

- 1) sviluppare i dipartimenti disciplinari e la progettazione per classi parallele come luoghi privilegiati di ricerca e di sperimentazione didattica;
- 2) implementare forme di documentazione, pubblicizzazione e valorizzazione delle buone pratiche messe in atto da singoli o da gruppi di docenti, nonché dei prodotti e risultati degli studenti;
- 3) curare la realizzazione di ambienti di apprendimento ricchi di stimoli e di situazioni dinamiche per facilitare l'apprendimento collaborativo, la progettazione e la costruzione della conoscenza, nonché la scoperta e il piacere di apprendere insieme.

A partire da queste priorità di miglioramento ho pensato che, adottando un'ottica sistemica, avrei potuto rivolgere il mio intervento alle due classi parallele in cui la mia tutor insegna matematica. Inoltre, per motivare gli alunni all'apprendimento e renderli responsabili ho pensato che, attraverso attività collaborative, sarebbero potuti diventare *esperti* e costruire materiali per condividere le conoscenze e le abilità acquisite con i pari di altre classi e dunque non solo consolidare quanto acquisito grazie ad una migliore assimilazione (Topping, 2014), ma anche dare avvio ad un sistema più complesso di creazione e di condivisione didattica all'interno di tutta la scuola.

Analizzando i bisogni degli alunni era emersa la necessità di dare luogo ad un apprendimento che avvenisse attivamente grazie alla manipolazione della realtà e che fosse strettamente utile e collegato all'esperienza di vita reale fuori dal contesto scolastico per motivare all'apprendimento e rendere autonomi gli alunni. Per sviluppare un atteggiamento positivo verso la matematica, intesa come strumento di conoscenza e di interpretazione della realtà, è infatti necessario portare la matematica nella realtà (Bonotto, 2007), collegando gli apprendimenti scolastici con quelli provenienti dalle esperienze extrascolastiche: per questo il tema individuato è stato quello dell'euro. Inoltre, l'inserimento nel percorso di attività di gruppo per la costruzione condivisa della conoscenza, avrebbe potuto aiutare i bambini a sviluppare atteggiamenti collaborativi in contrasto alla non sempre sana competizione che li caratterizzava.

Partendo dunque dall'analisi degli obiettivi di miglioramento dell'Istituto, passando poi per le necessità della mentore, le proposte degli alunni ed i loro bisogni, ho potuto mettere solide basi al progetto cui ora dedicherò brevi cenni.

2) La progettazione dell'intervento

In fase di progettazione, una volta individuata la disciplina di riferimento per il mio intervento, la matematica, ho iniziato a riflettere su quali idee profonde e apprendimenti significativi avrei voluto sviluppare. L'identificazione dei bisogni degli alunni mi ha permesso di definire lo scarto esistente tra una situazione reale concreta e una situazione auspicata verso la quale tendere (Torre, 2022), mentre l'analisi dei bisogni del territorio mi ha consentito di strutturare azioni non avulse dal contesto. Dall'analisi era emersa la necessità degli alunni di sperimentare il lavoro cooperativo e di affrontare argomenti motivanti strettamente legati alla vita quotidiana e dunque utili. Ma a quale risultato sarei voluta arrivare con il mio intervento?

Facendo riferimento alla progettazione a ritroso (Wiggins, McTighe, 2004) ho iniziato con la messa a fuoco sul prodotto finale partendo dalla definizione dei concetti e delle competenze che gli studenti avrebbero dovuto acquisire. Dopo aver consultato le Indicazioni Nazionali (2012) e il Curricolo di Istituto³, ho individuato quali sarebbero stati i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento che avrei voluto raggiungere durante il percorso. Successivamente, ho identificato i risultati attesi e definito i momenti di verifica e valutazione che mi avrebbero permesso di capire se i risultati fossero stati raggiunti, in particolare, ho costruito la rubrica di valutazione, infine ho dato forma agli interventi realizzando le microprogettazioni.

Secondo i miei intenti l'apprendimento sarebbe avvenuto manipolando la realtà, in particolare monete e banconote, permettendo agli alunni di scoprire regole e relazioni tra l'euro e i concetti matematici già affrontati: frazioni e numeri decimali attraverso opportune discussioni indirizzate. Quindi, le attività si sarebbero strutturate con un momento di introduzione e di scoperta guidata, la ricerca collettiva di risposte seguita dalla sistematizzazione della regola, infine un momento di esercizio di pratica.

³ Curricolo di Istituto – I.C. Marano Vicentino. <https://icmaranovic.edu.it/documento/il-curricolo-di-istituto/>

La valutazione e la verifica sarebbero avvenute quotidianamente. Tutte le osservazioni raccolte non solo sarebbero servite a contribuire alla valutazione finale grazie alla rubrica, ma anche ad individuare i punti di forza, le inclinazioni di ogni alunno per determinare il canale attraverso cui avrebbe dimostrato di essere *esperto*. Gli apprendimenti sarebbero stati rilevati tenendo conto della prospettiva trifocale (Pellerey, 2004), inserendo momenti di autovalutazione, valutazione tra pari e oggettiva. Infine sarebbe stato proposto un compito autentico per la cui valutazione, vista la natura aperta e complessa che tende a caratterizzare le prestazioni richieste dalle prove autentiche (Castoldi, 2018), avrei utilizzato un'ulteriore rubrica (Allegato 3).

Il traguardo e l'ambito di intervento individuati avrebbero consentito la realizzazione di attività manipolative e di azione diretta sulla realtà all'interno di un contesto protetto e controllato (Paoli, 2014) al fine di sviluppare competenze utili ad affrontare sfide nella vita extrascolastica con responsabilità ed autonomia. Affrontare il tema dell'euro a partire dal concetto di quantità avrebbe consentito anche ai bambini con difficoltà numeriche e di calcolo di comprendere il valore di monete e banconote, coinvolgendoli in attività attraenti di sperimentazione dell'uso del denaro.

2.1 Riprogettazione

Dopo aver formalizzato la progettazione realizzando il *project work* sono venuta a sapere che non avrei potuto affrontare il tema dei numeri decimali nel mio intervento perché non c'era stato modo di introdurlo in precedenza. I limiti temporali non mi avrebbero concesso di trattare l'argomento da zero nelle due classi parallele, quindi dovevo trovare un'altra soluzione. Mossa dallo sconforto non vedendo un senso nell'affrontare il tema dell'euro senza poter usare i decimali, ho ritrovato la tenacia per salvare l'intervento. Ho dunque rivisto il format (Allegato 2) modificando i traguardi e gli obiettivi identificati, la rubrica realizzata, le conoscenze ed abilità individuate, infine le prove costruite, proponendo allora solamente un primo approccio ai decimali attraverso l'uso dell'euro. Dover modificare il progetto in corsa mi ha messa alla prova ed ho potuto riconoscere l'importanza di realizzare una progettazione che non sia rigida, ma che possa essere flessibile ad accogliere le variazioni e gli imprevisti del contesto (Torre, 2022).

3) L'intervento didattico

Dopo una revisione della progettazione iniziale e una rilettura dei bisogni degli alunni in prossimità dell'intervento, questo, diviso equamente tra le due classi parallele, si è sviluppato in due parti; la prima è stata dedicata all'intervento vero e proprio, la seconda è servita agli alunni, divenuti *esperti*, a condividere secondo le proprie inclinazioni le conoscenze e le abilità acquisite con i pari delle classi parallele.

A partire dalla narrazione dell'intervento in cui mi soffermerò sui suoi aspetti essenziali, proseguirò con la definizione delle metodologie utilizzate per favorire il raggiungimento degli obiettivi agli alunni e le scelte inclusive adottate per rendere a tutti accessibile l'apprendimento. Passerò poi ad illustrare i diversi momenti di verifica e valutazione incontrati facendo particolare attenzione ai differenti esiti tra le due classi, infine sarà proposta una riflessione sui rapporti di scambio instaurati con il contesto e sugli esiti dell'intero percorso dal punto di vista della mentore, mio e degli stessi alunni.

3.1 Narrazione dell'intervento

La prima parte di intervento si è svolta parallelamente nelle due classi coinvolte nell'arco di due settimane; sebbene la progettazione fosse la medesima nelle classi, gli stili di apprendimento degli alunni e il tipo di conduzione adottato si sono dimostrati differenti. Avviato l'intervento, dopo una breve contestualizzazione sulla nascita della moneta e dopo una presentazione dei tagli di monete e banconote già noti ai bambini, siamo entrati nel cuore del percorso a partire dal concetto di centesimo in riferimento alla *finestra del 100* (Bortolato, 2018) e alle frazioni decimali. Agganciandomi alle preconcoscenze degli alunni, ho proseguito il percorso proponendo la risoluzione di problemi simulando la compravendita. Infine, una volta entrati nella seconda parte dell'intervento, ho proposto il compito autentico di cui entreremo in dettaglio a seguire.

3.1.1 Rilettura dei bisogni

Prima di dare avvio all'intervento sono tornata all'interno delle classi per una rilettura dei bisogni contestuali e didattici al fine di verificare che le scelte adottate fossero ancora adeguate. Mentre i processi di insegnamento e apprendimento erano rimasti invariati nel tempo, in modo particolare all'interno di una classe avevo notato grossi

cambiamenti nel clima e nel livello di autonomia degli alunni. Il gruppo classe si era presentato meno rumoroso e gli alunni più autonomi e responsabili, avevano interiorizzato le aspettative dell'insegnante, prevedevano le richieste e sapevano come soddisfarle al meglio. Quella che prima avevo definito come "*non sempre sana competizione*" si era trasformata in una collaborazione mossa dalla motivazione di ciascuno. I bambini mi avevano dimostrato di aver iniziato a conoscere sé stessi e gli altri, riconoscendo i momenti in cui aiutare un compagno, decidendo insieme come affrontare un problema ascoltando le opinioni altrui e andando oltre eventuali antipatie. Le scelte progettuali effettuate, volte a superare la competizione degli alunni, sarebbero quindi servite a consolidare un tipo di apprendimento attivo, collaborativo ed intenzionale (Castoldi, 2011).

3.1.2 Essere insegnanti su classi parallele

Realizzare l'intervento su due classi parallele mi ha consentito non solo di osservare le diverse reazioni e i diversi modi di apprendere dei due gruppi di fronte allo stesso contenuto, ma anche di soffermarmi sui cambiamenti nella mia conduzione di fronte a gruppi classe differenti. L'esperienza ha portato alla creazione di un ambiente di apprendimento allargato, ricco di situazioni per facilitare l'apprendimento collaborativo e la co-costruzione della conoscenza, volto a sviluppare il piacere di apprendere insieme e una sana competizione tra i gruppi motivando all'impegno e all'assunzione di responsabilità per raggiungere fini comuni.

L'intervento si è svolto in modo uguale nelle due classi seguendo la programmazione individuata; durante il percorso però, notando che alcune scelte non erano risultate efficaci in una, ho avuto modo di modificare la conduzione e non ripetere gli stessi errori nell'altra. Al contrario, laddove si fosse presentato un imprevisto rivelatosi positivo all'apprendimento, ho avuto modo di riprodurlo nella parallela. Il mio stesso atteggiamento poteva cambiare da una lezione all'altra; avendo avuto la possibilità di proporre il contenuto in precedenza, mi sentivo più sicura e pronta ad affrontarlo nella lezione successiva sapendo come meglio gestire attività e tempistiche. In particolare, ho notato di sentirmi più a mio agio all'interno della classe che conoscevo

dallo scorso anno, questo perché il sistema di aspettative che veniva a crearsi tra me e gli alunni si rispettava reciprocamente, mentre all'interno della parallela, seppur i processi di apprendimento fossero simili, a volte le aspettative sono state violate non riuscendo ad anticipare le reazioni uno dell'altro.

3.1.3 Il baratto

A partire dalla lettura di una storia sull'origine dei metodi di scambio, il baratto, gli alunni, attraverso una sua simulazione in classe, (Fig. 1 Baratto) hanno sperimentato lo scambio di vari oggetti portati da casa con i compagni. A seguire, attraverso le domande stimolo poste, ho fatto sì che si potessero soffermare sul cambiamento tra ieri ed oggi ed interrogarsi sullo strumento che ora è veicolo di scambio: la moneta.



Fig. 1 Baratto

Notando che all'interno della prima classe le domande stimolo non erano sufficientemente specifiche per indirizzare gli studenti ad ottenere risposte autonomamente, una volta entrata nella seconda ho avuto modo di approfondirle, ad esempio, *“perché è nata la moneta?”* è stata sostituita da *“perché il baratto non era più la scelta più comoda?”* ottenendo dagli studenti risposte più precise e adeguate.

3.1.4 L'euro

Una volta ripercorsa la storia della nascita della moneta a partire dal suo sostituirsi al baratto, ci siamo soffermati su quale fosse la nostra moneta, l'euro, e la sua origine. Gli studenti della prima classe, curiosi di sapere se in tutto il mondo fosse presente l'euro, hanno chiesto di scoprire altre monete differenti dalla nostra, per esempio dei Paesi di origine delle loro famiglie. Sebbene questa attività non fosse prevista nella progettazione, vedendo l'entusiasmo negli alunni, ho deciso di riproporla nella seconda classe. Infine, a partire dalle preconoscenze degli alunni, abbiamo definito quali sono le nostre monete e banconote attraverso la manipolazione delle stesse, in particolare abbiamo compreso come sono fatte, come si chiamano e qual è il loro valore.

Per affrontare il concetto di centesimo ho portato in classe una rappresentazione della *Cassaforte dell'euro* (Fig. 2 Cassaforte dell'euro) proposta da Bortolato (2014) per l'apprendimento del sistema monetario ed in particolare dei centesimi, attraverso il



Fig. 2 Cassaforte dell'euro

paragone con la *Finestra del 100* utilizzata per accostare gli alunni al concetto di numerosità a partire dalla quantità tangibile. Una volta illustrato il cartellone, attraverso domande guida, ho portato gli alunni ad interrogarsi sull'origine del nome centesimo inteso come una delle 100 parti che costituiscono l'euro; questi, osservando la cassaforte, hanno iniziato a comprendere il

valore delle monete incontrate ed a costruirsi una spiegazione circa il loro nome.

Per meglio comprendere il centesimo e per favorire un'ulteriore comprensione del valore delle nostre monete, mi sono servita della corrispondenza tra frazioni decimali ed euro (Bortolato, 2018). Ho quindi guidato gli alunni ad individuare per ogni monetina la sua frazione corrispondente, da cui prende il nome, senza però introdurre esplicitamente la numerazione decimale.

3.1.5 I problemi e la simulazione del mercato

Per consolidare le conoscenze fin lì acquisite ho proposto la risoluzione collettiva di alcuni problemi di compravendita richiedendo agli alunni di contare monete e banconote ed eseguire sottrazioni e addizioni con l'euro, rivolgendo un primo sguardo ai decimali (Allegato 4). In questo modo gli alunni hanno potuto sperimentare l'uso del denaro nella pratica d'acquisto e, a seguire, è stata sottoposta la prova oggettiva.

Per coinvolgere attivamente gli alunni in attività di simulazione di compravendita abbiamo avuto modo di realizzare un mercatino in classe. Tutti gli alunni erano stati dotati della medesima quantità di denaro così da poter vendere i propri oggetti determinando il prezzo, dunque il valore, di ognuno e comprare quelli degli altri compagni facendo particolare attenzione al denaro necessario e all'eventuale resto. L'intervento così strutturato ha consentito il passaggio da una conoscenza artificiale costruita in un ambiente strutturato ad una conoscenza generalizzata associata alla

capacità di applicare abilità utili in situazioni reali di vita quotidiana (D'Amore, Sbaragli, 2011). L'apprendimento in questo senso è scaturito da un problema in un contesto reale simulato (Calvani, 2011) e ha assunto una valenza generale, sviluppando negli alunni conoscenze e abilità ad alta trasferibilità, impiegabili nelle più differenti situazioni (Castoldi, 2011).

3.1.6 Il compito autentico

Al termine del percorso è stato proposto il compito autentico; dopo aver chiesto agli alunni di individuare il concetto affrontato durante l'intervento che meglio avevano interiorizzato, i gruppi si sono auto formati e ognuno di essi ha proseguito con la realizzazione del materiale che sarebbe servito a supportare il loro intervento come *esperti* nelle due classi parallele (Fig. 3 Compito autentico).



Fig. 3 Compito autentico

3.2 Le metodologie adottate

Il ruolo del docente è complesso in quanto si pone come facilitatore dell'apprendimento, diventa uno stimolo continuo nel motivare gli alunni (Boccia, 2019) e risveglia l'attenzione attraverso una metodologia adeguata.

I metodi utilizzati durante l'intervento hanno avuto carattere interrogativo: ho fatto ricorso ad un approccio maieutico simulando un dialogo e ponendo agli alunni domande che li guidassero progressivamente al ragionamento autonomo. Inoltre, ho adottato metodi attivi, sollecitando l'allievo ad apprendere attraverso la propria attività e scoperta (Messina, De Rossi, 2015).

Oltre allo specifico metodo utilizzato per affrontare la disciplina, il quale mi ha concesso di avvicinare gli alunni all'euro a partire dal concetto di quantità e grazie alla manipolazione visibile del numero, ho adottato alcune strategie che consentissero di veicolare l'apprendimento e raggiungere gli obiettivi individuati.

Partendo dall'intenzione di rendere gli alunni quanto più consapevoli e protagonisti del proprio processo di apprendimento, ho proposto i contenuti adottando la lezione euristica (Castoldi, 2011). Questa, grazie al suo carattere dialogico, mi ha permesso di alternare brevi esposizioni a domande o a frasi non completate in modo che lo studente prendesse parte alla formulazione dei contenuti. Nella presentazione dei contenuti ho lasciato spazio agli alunni di completare le richieste senza dare risposte pronte e lasciando il tempo di trovare la soluzione in modo autonomo, ho adottato uno stile di insegnamento che portasse lo studente ad imparare a pensare induttivamente, accompagnandolo nell'acquisizione di una metodologia esperienziale, una modalità di esplorazione della realtà volta a formare concetti utili a leggere la realtà ed ordinarla.

Affrontando il tema dell'euro ho adottato la tecnica della simulazione per far sperimentare ai bambini il baratto prima e la compravendita dopo. In questo modo ho potuto riprodurre in una situazione protetta problemi ed eventi simili a quelli del mondo reale consentendo agli alunni di agire in un ambiente controllato e di apprendere dalle conseguenze delle proprie azioni (Calvani, 2011).

Un'altra strategia adottata durante l'intervento è stata quella dell'apprendimento cooperativo, in particolare nel momento in cui gli alunni hanno assunto il ruolo di *esperti* ed hanno lavorato insieme per condividere le conoscenze e le abilità acquisite. Il *cooperative learning*, in questo modo, ha consentito agli alunni di aiutarsi l'un l'altro e apprendere dal fatto stesso di insegnare: il sostegno dato non è risultato utile solo a chi ha ricevuto l'aiuto, ma anche a chi lo ha dato perché indotto a riflettere meglio sull'argomento in questione per poterlo spiegare e descrivere (Calvani, 2011). Inoltre, un apprendimento di tipo collaborativo ha sviluppato abilità dal punto di vista cognitivo, relazionale ed emotivo ed ha stimolato gli studenti ad essere protagonisti attivi del loro processo di apprendimento (Ciancone, 2020). Sentirsi parte indispensabile nel gruppo per il raggiungimento di uno scopo ha motivato ed incentivato lo studente a mettere a disposizione le sue abilità e i suoi talenti. Mettendosi alla prova ha conosciuto sé stesso, i propri limiti e i propri punti di forza aumentando la sicurezza in quello che sapeva e sapeva fare.

3.3 Le scelte inclusive

Le attività proposte, presentando un carattere fortemente operativo, si sono prestate ad un apprendimento utile ai fini del raggiungimento dell'autonomia sociale, soprattutto per quanto riguardava l'alunno con difficoltà. Conoscere il sistema monetario, attraverso attività piacevoli come il baratto ed il mercatino, ha consentito ai bambini di essere autonomi e ha dato gli strumenti per riapplicare quanto appreso anche in azioni di compravendita extrascolastiche (Malagoli, 2001).

All'interno delle due classi sono presenti diversi bambini con un Piano educativo individualizzato o con un Piano didattico personalizzato per cui sono stati individuati obiettivi didattici specifici, assegnati strumenti compensativi e affiancate figure di supporto volte a garantire ad ognuno il successo formativo tenendo conto della normativa di riferimento⁴.

Durante il percorso, mentre gli alunni con PDP hanno partecipato alle attività autonomamente, gli alunni con PEI sono stati supportati da figure di sostegno che hanno riproposto i contenuti adeguandoli al carico cognitivo attraverso la semplificazione del linguaggio e la manipolazione costante di monete. Inoltre, sono stati forniti strumenti compensativi, ad esempio, per far fronte alle difficoltà di scrittura.

La prova oggettiva è stata diversificata attraverso una semplificazione delle richieste secondo gli obiettivi individuati (Allegato 5) e facendo ricorso ad accorgimenti compensativi. In particolare, prendendo in considerazione tempi e sforzi necessari all'esecuzione, la prova è stata presentata visivamente chiara, con spazio abbondante e consegne scritte non fitte, le quali sono state lette dall'insegnante di supporto presente in classe per assicurare la comprensione delle richieste e per affievolire un'eventuale ansia con piccole spiegazioni (Fogarolo, Scapin, 2010). Anche rispettare il tempo a disposizione avrebbe potuto creare disorientamento per cui la prova non aveva scadenza. Infine, il numero di esercizi è stato ridotto rispetto ai compagni e non ha coinvolto il tema dei centesimi.

⁴ D. M. 29 Dicembre 2020, n. 182, Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità.

Nel momento del compito autentico è stato chiesto agli alunni di individuare il contenuto che avevano meglio interiorizzato, in questo modo, dopo un'autovalutazione del proprio apprendimento, ciascuno ha potuto dimostrare la competenza sviluppata secondo le proprie inclinazioni e adottando i canali più funzionali alle proprie attitudini.

Il compito e l'intero percorso sono stati valutati con rubriche differenziate (Allegato 6), la cui realizzazione mi ha concesso di mettermi alla prova nella diversificazione degli strumenti di verifica e valutazione. Al termine dell'intervento come per i compagni è stato restituito un giudizio descrittivo.

I contenuti proposti sono stati stimolanti ed attraenti, hanno maturato motivazione intrinseca presentandosi come utili alla vita extrascolastica degli alunni; l'attività di sperimentazione del baratto e del mercatino e la manipolazione diretta di monete e banconote hanno consentito un approccio operativo che permettesse agli alunni di riapplicare quanto appreso, puntando a soddisfare il bisogno di sviluppare autonomia sociale e consentendo a tutti di raggiungere il successo formativo senza dover adottare particolari accorgimenti.

3.4 La valutazione degli apprendimenti in ottica trifocale

All'interno dell'intervento proposto per verificare il raggiungimento degli obiettivi individuati ho cercato di prendere in considerazione punti di vista differenti adottando quindi un'ottica trifocale (Pellerey, 2004). Rispetto a quanto progettato inizialmente però, alcuni momenti di verifica e valutazione sono stati modificati perché ritenuti poco efficaci una volta avviato il percorso.

3.4.1 Polo oggettivo, ma non solo

Verso il termine dell'intervento ho proposto agli alunni una prova (Fig. 4-5 Prova) volta a rilevare la capacità di conteggiare il denaro e di risolvere problemi in relazione al sistema monetario anche con un primo approccio decimale. In questo modo, adottando una dimensione oggettiva ho potuto eliminare l'influenza di giudizi personali che sarebbe potuta emergere vista la conoscenza di una classe ma non dell'altra (Grion, Aquario, Restiglian, 2019).

I risultati raccolti mi hanno permesso di effettuare un primo confronto sull'evoluzione degli apprendimenti e sulle reazioni dei due gruppi classe di fronte la mia conduzione. La somministrazione nella prima classe, 3^AD, aveva causato smarrimento negli alunni allungando i tempi di esecuzione; mi sono chiesta cosa non avesse funzionato, forse, non conoscendomi, non si aspettavano una tale prova come invece è accaduto nella classe parallela dove la prova era attesa ed è stata affrontata con più tranquillità. Successivamente agli alunni è stato chiesto di correggere le prove dei pari della parallela con l'obiettivo di responsabilizzarli e coinvolgerli in attività attraenti e motivanti, consentendo di rivedere direttamente i propri errori e di consolidare il proprio apprendimento, riconfigurando ognuno da oggetto passivo a soggetto attivo, coinvolto nel processo valutativo, consapevole del proprio sapere e delle sue modalità di apprendimento (Castoldi, 2011). Al termine della correzione in plenaria, gli alunni hanno assegnato un punteggio alle prove e il relativo giudizio, riprendendo lo stile valutativo adottato dalla tutor e dal gruppo docenti, infine hanno suggerito ai compagni dove impegnarsi di più o hanno premiato una prova particolarmente positiva.

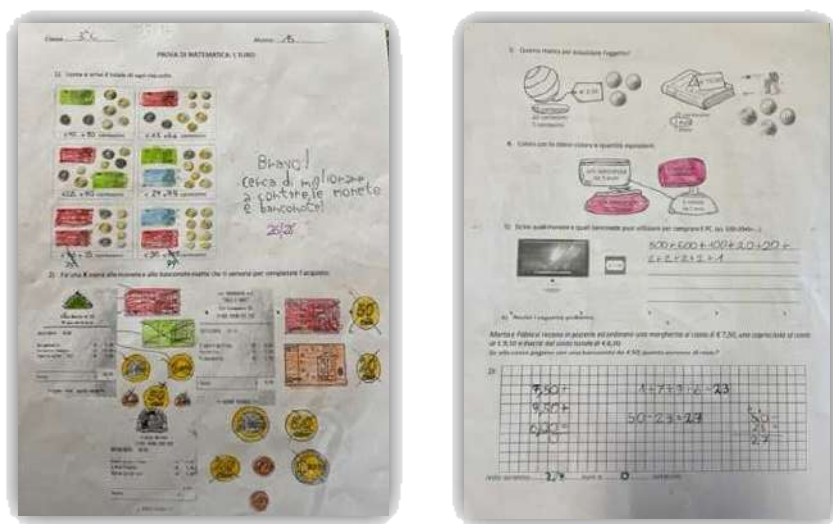


Fig. 4 - 5 Prova

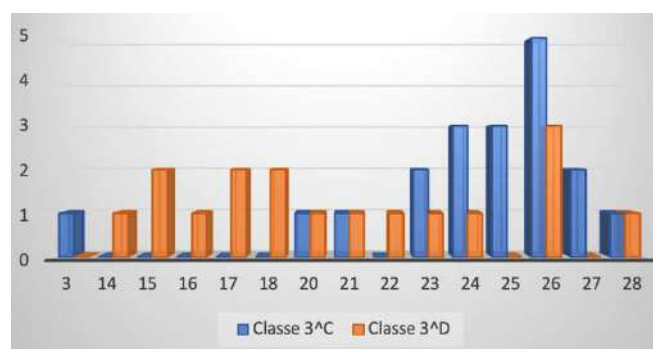
Al termine della correzione ho raccolto le opinioni degli alunni chiedendo a cos'avessero pensato durante l'attività:

"Alla mia prova!" - M. 3^AD

"Ai miei errori perché lui ha fatto giusto questo invece io mi ricordo che l'ho sbagliato." - L. 3^AC

La valutazione delle prove dei pari ha consentito agli alunni di autocorreggere la propria, di riflettere sugli errori commessi e consolidare le conoscenze sviluppate. In questo modo hanno maturato una competenza valutativa attraverso pratiche autovalutative e di valutazione tra pari (Grion, Restiglian, 2019); il modello ha permesso il coinvolgimento attivo degli alunni puntando al miglioramento del singolo grazie all'uso del *feedback* reciproco (Grion, Restiglian, 2021). In particolare, fornire "informazioni di ritorno" ai pari, è servito a migliorare il proprio lavoro ancora prima di ricevere informazioni dai compagni.

Consapevole delle differenze emerse tra le due classi nel modo di affrontare la prova, dovuto al diverso livello di conoscenza tra me e gli alunni e alla mia stessa conduzione, ho reso visibili i risultati ottenuti dalle due (Fig. 6 Grafico).



In ascissa troviamo i punteggi raggiunti dagli alunni che vanno da 3 a 28, il punteggio massimo.

In ordinata troviamo il numero di alunni che ha raggiunto il punteggio indicato dall'ascissa.

Fig. 6 Grafico

Durante la simulazione del mercatino in classe, avvenuta proponendo in un contesto artificiale situazioni operative simili a quelle reali (Bonaiuti, 2014), ho chiamato ogni alunno alla cattedra dove è avvenuta la prova d'acquisto. In questo modo, singolarmente, ho potuto indagare le capacità di individuare e contare il denaro, di consegnare quello necessario a completare l'acquisto e di definire il resto, appuntando quanto emerso nella griglia di osservazione (Allegato 7) creata per raccogliere alcune evidenze che avrebbero contribuito alla valutazione complessiva del percorso tramite l'uso della rubrica.

Al termine della simulazione ho chiesto a ciascun alunno di individuare eventuali errori ripercorrendo l'atto d'acquisto. L'attività così strutturata non aveva dato informazioni utili circa i punti di forza e di debolezza degli alunni in quanto rivolta solamente ad un'esperienza circoscritta e questo, rispetto alla progettazione iniziale, mi

ha portata a definire un ulteriore momento di autovalutazione che fosse significativo e andasse a sviluppare in ognuno consapevolezza dei processi cognitivi consentendo il monitoraggio del proprio processo di apprendimento (Calvani, 2011).

3.4.2 Polo intersoggettivo

Partendo dall'idea che sviluppare la competenza individuata, matematica (Raccomandazione del 22 Maggio 2018), non sarebbe bastato costruire un concetto, ma sarebbe stato necessario saperlo usare e spiegare a sé stessi e agli altri (D'Amore, Fandino Pinilla, Loiero, Mattozzi, Pellerrey, Pera, et. al. 2015), ho chiesto agli alunni di dimostrare i risultati raggiunti mettendo in campo le competenze acquisite dando forma a materiale da condividere con i pari, una volta trovato il canale più adatto alle proprie inclinazioni, avendo così anche la possibilità di consolidare gli apprendimenti ed eventualmente colmare lacune anche grazie al confronto con il gruppo.

Quindi ho presentato ad ogni classe il compito autentico a partire da una situazione problema: *I compagni delle classi 3^A e B non conoscono l'euro e noi dobbiamo insegnarglielo. Come possiamo fare? Cosa dobbiamo insegnare loro?*

A seguire ho individuato i temi affrontati durante il percorso e gli alunni hanno scelto in quale gruppo inserirsi in base all'argomento che sentivano di aver meglio interiorizzato. I gruppi in questo modo si sono auto formati e, la *performance* individuata come punto di riferimento (Grion, Aquario, Restiglian, 2019) per confrontare i risultati raggiunti (*exemplar*), è stata il mio stesso intervento. Dunque, ho diviso i banchi a isole e gli alunni hanno iniziato ad organizzare il lavoro da presentare ai compagni, liberi di individuare i materiali, le forme ed i canali che ritenevano più adeguati a condividere quanto appreso.

La scelta di affrontare il compito autentico a gruppi è stata mossa inizialmente dal bisogno degli alunni di andare oltre la competizione dimostrata e dunque fare esperienza di atteggiamenti collaborativi. Il *cooperative learning* promuove un ambiente di interrelazione positiva tra i membri del gruppo (Comoglio, 1996), consente agli alunni di sentirsi parte indispensabile per il raggiungimento di uno scopo, li motiva e li incentiva a mettere a disposizione del gruppo le loro abilità e i loro talenti inoltre, mettendosi alla

prova, conoscono sé stessi, riconoscono i propri limiti e i propri punti di forza, aumentando così la sicurezza in quello che sanno e sanno fare (Ciancone, 2020).

Durante il compito ho potuto monitorare il lavoro dei singoli e delle stazioni, intervenendo a supporto quando richiesto con suggerimenti, aiuti, consigli. Facendo uso della griglia di osservazione creata per monitorare lo svolgimento del compito autentico (Allegato 8), ho prestato attenzione alla collaborazione e alla valutazione tra pari, al grado di partecipazione al compito e al livello di padronanza dei contenuti. Entrambi i gruppi classe hanno lavorato con spirito collaborativo mossi dal ruolo assunto e motivati nella riuscita del compito, hanno individuato le medesime modalità di rappresentazione e si sono dimostrati abili nel lavorare in gruppo coinvolgendo tutti i componenti attraverso la negoziazione di significati e la risoluzione pacifica di conflitti.

Durante il compito gli alunni hanno avuto modo di valutare il lavoro delle altre stazioni dando *feedback*: commenti o suggerimenti che avrebbero consentito il miglioramento del proprio lavoro e del proprio apprendimento (Girelli, 2022) rappresentando una valida alternativa al *feedback* offerto solitamente dall'insegnante (Grion, Serbati, Cecchinato, 2022). Perciò, prima che i gruppi illustrassero il lavoro alle classi, hanno provveduto a testarsi attraverso la valutazione dei propri stessi compagni:

“Per me va bene, forse avete scritto un po’ troppi problemi e magari si confondono”

“È praticamente perfetto, io ho capito cos’avete spiegato”

“Potreste migliorare la spiegazione”

“No, la spiegazione è stata ottima!”

Entrambi i gruppi di alunni, nell’assegnazione di *feedback* ai compagni, hanno inizialmente posto la loro attenzione per lo più su aspetti visivi ed estetici dei lavori prodotti, dimostrando una competenza valutativa ancora ancorata al prodotto. Condotti a portare attenzione su aspetti come l’appropriatezza di linguaggio, la chiarezza espositiva e la padronanza dei contenuti, hanno riconosciuto quando una spiegazione era chiara e completa e quando invece non lo era. Dopo aver apportato le modifiche necessarie ci siamo recati nelle aule dei pari e gli alunni, gruppo dopo gruppo, hanno condiviso il percorso fatto (Fig. 7 Compito).

Durante la presentazione del compito gli alunni di entrambe le classi erano emozionati ed intimiditi trovandosi a spiegare l'euro davanti ad un gruppo di bambini così numeroso. Nonostante un iniziale tentennamento, incoraggiati, hanno saputo condividere quanto realizzato in modo chiaro e completo.



Fig. 7 Compito

3.4.3 Polo soggettivo

Dopo aver condiviso i lavori siamo tornati in aula ed ho cercato di raccogliere le impressioni degli alunni sull'esperienza utilizzando domande definite in precedenza.

1. *Vorreste rifare un'esperienza simile con altri argomenti o altre materie?*
2. *Come vi siete sentiti quando siete diventati esperti? Vi è piaciuto?*
3. *Adesso vi sentite ancora esperti?*
4. *Cos'avete provato quando avete condiviso quello che sapete con i compagni?*

Alcuni bambini hanno avuto difficoltà a nominare i sentimenti e le sensazioni provate, ho quindi dovuto aiutarli ad esprimere come si erano sentiti interpretando le loro parole. Entrambe le classi hanno manifestato timore, imbarazzo ed insicurezza nel momento di condivisione del proprio sapere come *esperti*, mentre, tornati in classe, si sono dichiarati sicuri, felici e liberi. Posso affermare dunque che il *cooperative learning* ha consentito anche una riduzione dell'isolamento degli studenti timidi o paurosi perché

ha promosso l'interazione attraverso relazioni interpersonali positive (Ciancone, 2020), ha aumentato la sicurezza negli alunni e la consapevolezza delle proprie capacità.

Infine, riprendendo l'idea di fondo del compito autentico, ho chiesto ad ogni alunno di autovalutarsi e condividere con i compagni l'argomento affrontato in cui si sentiva più esperto e quello in cui si sentiva meno esperto. L'attivazione negli alunni di processi di autovalutazione ha offerto un contributo indispensabile perché essi potessero riflettere sul loro apprendimento e maturare la competenza di apprendere in modo permanente identificando i propri punti di forza e di debolezza (Pellerey, 1994), inoltre, ciascun alunno ha avuto modo di attribuire significato alla propria esperienza di apprendimento, sviluppando consapevolezza (Castoldi, 2016).

Nel processo di autovalutazione ogni alunno mi ha fatto comprendere come, di fronte ad uno stesso stimolo, i processi di apprendimento attivati in ognuno fossero diversi portando alla miglior interiorizzazione di un aspetto piuttosto che di un altro.

3.4.4 Gli esiti

Gestire l'attività progettata non è stato semplice; mentre gli studenti sono impegnati nel compito, l'insegnante deve monitorare con cura i lavori, osservando sia il compito che gli studenti, dando *feedback* di incoraggiamento che favoriscono impegno e concentrazione (Ciancone, 2020). L'instaurarsi di un clima di autonomia e libertà ed esplorazione da parte dei singoli allievi, ha avviato il tentativo negli studenti di costruire autonomamente la conoscenza, condizione base perché il percorso progettato potesse realizzarsi con successo ottenendo risultati positivi (Nigris, Balconi, Zecca, 2019).

Tutti i momenti di valutazione mi hanno concesso di valutare ciascun alunno a 360°, utilizzando strumenti ed occasioni differenti al fine di raccogliere quante più informazioni per definire la valutazione complessiva di ognuno che è avvenuta utilizzando la rubrica. Come definito dalle linee guida O.M. 172/2020, nella valutazione il livello di apprendimento è riferito agli esiti raggiunti dall'alunno

CS: alunno che ha raggiunto a pieno gli obiettivi individuati.
Al termine del percorso:

Leggi correttamente il prezzo di un oggetto distinguendo euro e centesimi anche in situazioni non note.
Conti il denaro a disposizione correttamente ed in modo autonomo senza difficoltà.
Identifichi autonomamente e costantemente quali sono le monete e le banconote a disposizione necessarie a portare a termine l'acquisto.
Riconosci sempre i tagli di monete e banconote e assegni il corretto valore.
Esegui sempre correttamente ed in autonomia semplici addizioni e sottrazioni con numeri decimali facendo riferimento a monete e banconote.
Facendo riferimento al valore di monete e banconote scrivi i numeri decimali posizionando correttamente le cifre e la virgola in modo autonomo e continuo.
Confronti costantemente i numeri decimali individuando correttamente il più grande e il più piccolo.
Partecipi attivamente alle attività dando costantemente il tuo contributo e dimostrando continuo impegno nel tuo lavoro.
Descrivi in modo completo, chiaro e ordinato le azioni messe in atto per risolvere il problema.

Fig. 8 Feedback

relativamente ai diversi obiettivi della disciplina e ciò ha consentito di elaborare un giudizio descrittivo articolato, che rispetta il percorso di ciascun alunno e consente di valorizzare i suoi apprendimenti, evidenziandone i punti di forza e quelli su cui intervenire per ottenere un ulteriore potenziamento. Nella valutazione di ogni alunno ho quindi assegnato un livello per ogni indicatore individuato nella rubrica, infine ho assegnato un *feedback* conclusivo (Fig. 8 Feedback).

Le due classi parallele hanno lavorato diversamente ed hanno risposto in modo diverso alla mia conduzione. La differenza di conoscenza talvolta ha fatto sì che le mie richieste non fossero comprese immediatamente dilatando i tempi tra stimolo e risposta. Inoltre, la possibilità di entrare prima in una e poi nell'altra classe, ha causato che nel secondo caso la mia conduzione fosse più precisa e ragionata avendo avuto modo di sperimentarla precedentemente nella parallela. Queste differenze hanno portato risultati diversi tra le due classi (Fig. 9-10 Esiti del percorso): la prima per la maggior parte ha raggiunto gli obiettivi nel migliore dei modi ad eccezione di casi specifici, la seconda, 3[^]D, ha raggiunto per lo più risultati intermedi creando più omogeneità tra gli alunni rispetto la prima.

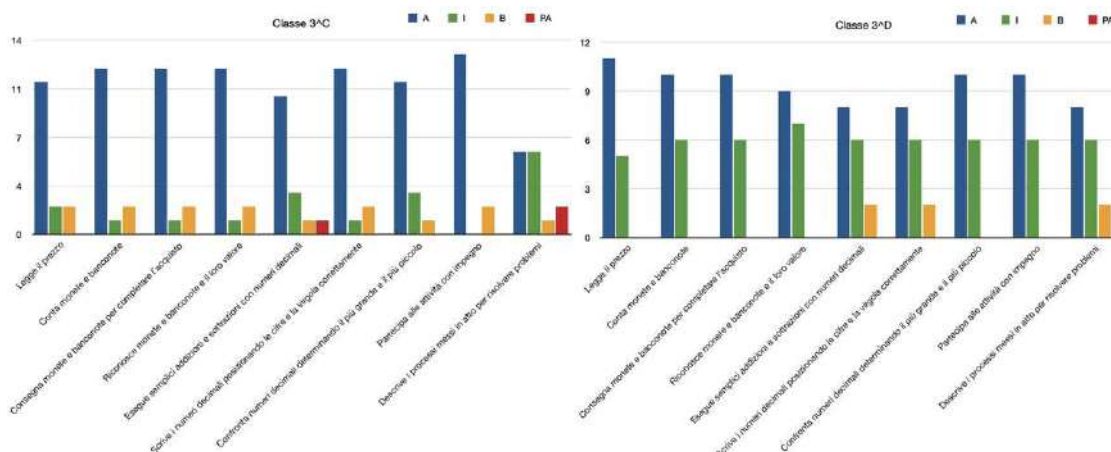


Figura 9-10 Esiti del percorso

3.5 La comunicazione con i soggetti coinvolti

Il percorso di tirocinio di quest'ultima annualità è partito dal concetto di ottica sistemica. Fin da subito ho cercato di spostare il mio intervento fuori dai confini dell'aula scolastica costruendo un'interazione significativa, uno scambio con il contesto, il quale non sempre si è dimostrato aperto al confronto.

A partire dal bisogno di coinvolgere gli alunni in attività di co-costruzione delle conoscenze ho cercato di dare avvio ad uno scambio tra gli alunni di classi differenti. Innanzitutto, ho avuto modo di presentare il percorso ideato ai genitori degli alunni delle classi riscuotendo interesse ed approvazione, e all'insegnante di matematica delle due classi parallele a cui ci saremmo rivolti come *esperti*, ritrovando in lei entusiasmo verso la proposta che, al di là dei contenuti portati, sarebbe stata significativa per gli alunni visto il piacere di imparare e di rapportarsi con i pari.

Una volta ottenuta la sua disponibilità mi sono confrontata con il Dirigente illustrandogli l'intenzione di responsabilizzare gli alunni e sviluppare in loro curiosità e motivazione tramite un'attività volta ad abbattere la distanza tra le aule scolastiche e avviare un dialogo continuo all'interno della scuola.

Durante lo scambio nelle classi dei pari ho potuto raccogliere le impressioni degli alunni e delle docenti presenti. Tra questi ho notato una sinergia mai vista prima e, con questa prima forma di collaborazione, è stata riconosciuta la sua possibilità di essere riproposta con modalità e contenuti differenti, vista anche la valenza emersa a livello relazionale ed emozionale negli alunni. Si è dunque aperta una porta con la promessa che il regalo fatto ai pari sarebbe stato ricambiato. La reazione scaturita dalle parti è andata oltre ogni aspettativa e ha fatto sì che il timore mio, della mentore e degli alunni, fosse sconfitto dalla motivazione a condividere il lavoro prodotto.

I bambini, responsabilizzati nel ruolo di *esperti*, non hanno fatto altro che maturare il desiderio di condividere quanto imparato. Ho suscitato in loro motivazione ad assumere ruolo attivo nel gruppo, tessendo una rete nella quale si costituiscono nodi e connessioni (Boccia, 2019) che spero d'ora in poi possano coinvolgere sempre più figure e stimolare anche gli altri insegnanti a dare avvio ad un sistema organizzato di co-costruzione della didattica nella scuola abbattendo inutili confini.

3.6 Gli esiti dell'intervento

Per valutare il mio intervento ho raccolto tre evidenze: la valutazione della mentore, gli esiti degli alunni, infine il loro *feedback* sull'esperienza svolta.

Dopo aver analizzato il modello teorico sulla professionalità docente di C. Danielson "Enhancing professional practice" proposto da INDIRE (2002)⁵, notando la sua struttura schematica, chiara e completa, ho pensato di utilizzarlo per la mia valutazione chiedendo il contributo della mentore. Dunque, ho reso schematiche le sue parti realizzando una griglia di osservazione in cui, per ogni indicatore emerso, ho chiesto di assegnare un livello tra: *per niente, poco, abbastanza, molto* (Allegato 9).

Sono stata colpita nel vedere la valutazione assegnatami; la tutor ha riconosciuto che il percorso è stato ben pensato e che ogni attività proposta ha portato al raggiungimento graduale degli obiettivi attraverso il coinvolgimento di ognuno. Ogni insegnante ha uno stile di insegnamento, un insieme di atteggiamenti che adotta sulla base delle sue convinzioni e questo ha ripercussioni sulle sue scelte didattiche (Cisotto, 2011); lo stile che la mia tutor ha adottato mi ha trasmesso tutta la sua attenzione, preparazione e passione; perciò, ricevere una tale valutazione è stato per me un ritorno forte che mi ha resa ancor più orgogliosa dell'insegnante che sto diventando.

Durante l'intervento ho cercato di monitorare il progressivo raggiungimento degli obiettivi da parte degli alunni al fine di comprendere quando l'insegnamento fosse stato efficace e quando invece avrebbe dovuto essere rivisto. Grazie ai momenti di verifica e valutazione ho raccolto evidenze a testimoniare il loro apprendimento consentendomi di verificare l'effettivo raggiungimento degli obiettivi da parte di ciascuno e di constatare che l'intervento così strutturato fosse stato efficace.

Al termine dell'intervento sentivo il bisogno di comprendere come i bambini avevano percepito il percorso e quindi cos'avrei potuto migliorare per renderlo più accattivante ai loro occhi. In un momento conclusivo di *circle time* ho posto agli alunni alcune domande:

⁵ Da INDIRE, Standard Professionali per l'Insegnamento, Quaderni di Eurydice, N. 21 presentato in Castoldi, M. (2002). Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema. Roma: Carocci editore.

1. *Siete soddisfatti del percorso che abbiamo fatto?*
2. *Cosa non vi è piaciuto di quello che abbiamo fatto?*
3. *Cosa potremmo cambiare per renderlo migliore?*
4. *Cosa invece vi è piaciuto molto?*

Gli alunni di entrambe le classi non hanno esitato ad esprimere il loro essere soddisfatti del percorso identificando i momenti che hanno preferito come il mercatino, il baratto e il diventare *esperti* essendo stati coinvolti in attività nuove e collegate alla vita extrascolastica, e quelli che invece non hanno preferito: la prova oggettiva, ritenuta complessa e la *cassaforte dell'euro*, per la quale mi è stato consigliato di spiegarla con più calma affinché fosse meglio interiorizzata. Questi ed altri elementi di restituzione mi hanno fatto ulteriormente riflettere sugli aspetti critici che avevo già individuato e corretto durante il percorso.

Rivolgere l'intervento a due classi parallele non solo ha consentito l'instaurarsi di un dialogo e di una forma di collaborazione tra le due che, in quanto parallele, spesso non hanno modo di incontrarsi, ma mi ha anche offerto profondi spunti riflessivi. Ho colto l'importanza di conoscere nel tempo i destinatari della propria azione didattica: solo con una conoscenza reciproca è possibile lavorare sulla stessa linea d'onda e soddisfare i bisogni e le aspettative uno dell'altro. Inoltre, ho avuto modo di comprendere, grazie all'autovalutazione in prossimità del compito autentico, quanto siano diversi tra loro gli alunni sebbene inseriti all'interno di uno stesso contesto e sottoposti agli stessi stimoli.

Il percorso, seppur breve, oltre al raggiungimento degli obiettivi individuati, ha portato cambiamento negli alunni, i quali, mossi inizialmente da timidezza e timore, hanno potuto mettere alla prova le proprie capacità e divenire consapevoli dei propri limiti e risorse, che talvolta si sono mostrati facilmente superabili. La proposta è stata accolta positivamente e sono sicura abbia lasciato ricordi indimenticabili in ciascun alunno e voglia di rimettersi in gioco.

4) Le competenze maturate

Il percorso di tirocinio che ha preso vita durante le ultime quattro annualità è stato lungo, impegnativo e complesso, ma ogni sacrificio ha portato a grandi risultati in termini di competenze acquisite e soddisfazioni raccolte.

Il cammino, a volte ignoto e tortuoso, mi ha concesso di affrontare con sempre più serenità e naturalezza situazioni che mi sembravano invalicabili. Al suo avvio, sprovvista di pressoché tutti gli strumenti per sostenerlo, ho dovuto fare i conti con l'insicurezza e la costante criticità nei miei confronti che tante volte mi ha fatto sentire inadeguata a fronteggiare le situazioni che mi si ponevano davanti, ma che con il tempo ha maturato in me consapevolezza, senso critico e una continua tendenza a dare il massimo.

Ho avuto modo di crescere a livello professionale acquisendo le competenze necessarie per poter costruire il mio profilo di insegnante e, a livello personale, compiendo una continua riflessione che mi ha permesso di conoscermi meglio, di smussare lati del mio carattere e scoprirne altri facendomi sentire una persona nuova, più consapevole e sicura.

Il processo di formazione di un insegnante è lungo e ricco tanto da portare cambiamenti nel soggetto stesso che decide di intraprenderlo, modificando il suo approccio ed il suo sguardo ingenuo nell'interpretare la realtà educativa.

La professione docente si caratterizza per la sua complessità e multidimensionalità; le competenze che un insegnante deve possedere ricalcano dimensioni differenti tra loro ma allo stesso tempo interdipendenti e fondamentali una per l'altra che consentono di leggere ed affrontare la realtà prendendo in considerazione ogni suo aspetto.

Lungo il percorso gli insegnamenti del corso di laurea hanno portato ad una formazione didattico-professionale che il tirocinio indiretto, posto come intermediario tra università e scuola, ha sistematizzato consentendo di dare un senso alle informazioni raccolte, di ricollegarle all'esperienza concreta e creando le situazioni adatte a sviluppare le competenze che caratterizzano la professionalità docente all'interno dell'esperienza di tirocinio diretto nella scuola.

4.1 Dimensione didattica

All'interno del sistema di competenze di un insegnante troviamo la dimensione didattica; questa racchiude in sé le abilità necessarie a dar forma ad un intervento a partire dalla sua progettazione fino alla sua messa in pratica.

La progettazione di un intervento nasce in seguito all'emergere di esigenze educative all'interno di un gruppo (Torre, 2022), dunque, prima di dare avvio ad un percorso di apprendimento è necessario conoscere i destinatari e il contesto di riferimento raccogliendo evidenze per realizzare un percorso in linea con i suoi bisogni. L'esperienza appena conclusa, essendo rivolta a due classi parallele, mi ha consentito di comprendere fino in fondo la necessità di conoscere i destinatari della propria azione didattica per dare forma ad interventi che rispondano ai bisogni specifici che caratterizzano gruppi diversi di alunni.

La lettura del contesto didattico non mi ha mai creato difficoltà; la mia forte empatia e la mia sensibilità mi hanno concesso di analizzare i bisogni specifici di ogni alunno e di intraprendere una relazione di scambio e di rispetto reciproco. La complessità dell'azione didattica oggi richiede il rafforzamento della competenza progettuale del docente in quanto la maggiore ampiezza e frammentarietà dei saperi, l'ampia scelta di mediatori e di linguaggi, le diversità sociali e culturali degli studenti, non permettono di affrontare la trasposizione didattica in modo improvvisato (Rivoltella, Rossi, 2017). Sebbene lungo il percorso attuativo di progetti intervengano eventi imprevisti che obbligano a riconfigurare l'iniziale programmazione, non significa che la progettazione non debba avvenire adottando criteri rigorosi di riferimento (Semeraro, 2007). Lungo l'intervento è accaduto che, rispetto a quanto progettato, intervenissero variabili che mi portassero a rivedere le scelte modificandole in corsa; grazie all'esperienza maturata con il tirocinio e con il lavoro ho avuto modo di sviluppare una capacità di adattamento ed improvvisazione di cui ero inizialmente sprovvista.

L'insegnante competente progetta interventi didattici su misura, individuando metodologie e tecnologie adeguate al raggiungimento di obiettivi e traguardi, predisponendo ambienti che consentano l'apprendimento di ogni alunno dunque

adottando scelte inclusive e strumenti di verifica e valutazione che permettano il raggiungimento del successo formativo di ognuno.

Lungo il mio percorso ho avuto modo di progettare interventi didattici significativi che portassero gli alunni non solo a raggiungere i risultati attesi, ma anche a vivere esperienze di crescita personale e di maturazione di un approccio esperienziale all'apprendimento. L'alunno viene messo a capo del proprio processo formativo anche grazie ad una valutazione volta allo sviluppo di consapevolezza e autoregolazione dei propri modi di apprendere, formando abilità mentali connotate da consapevolezza e flessibilità (Cisotto, 2011). Perché questo accada è necessario che l'insegnante adotti una conduzione attenta a coinvolgere tutti gli alunni nella costruzione della didattica sviluppando motivazione intrinseca servendosi delle strategie e risorse più adeguate.

Osservare altri insegnanti all'opera è stato per me un'enorme fonte di apprendimento, talvolta però ha rischiato di diventare uno strumento di paragone. Nel tempo ho imparato che ogni insegnante modula e conduce i suoi interventi non solo in base al contesto, alla disciplina di riferimento e alle metodologie adottate, ma anche in base alla propria personalità. Ogni azione educativa che l'insegnante mette in atto concorre a creare le condizioni per una gestione efficace della classe, anche il linguaggio non verbale, la postura e il tono di voce sono determinanti e caratterizzano la conduzione di ognuno (D'Alonzo, 2016). Quando ho smesso di paragonare la mia conduzione a quella degli altri sono diventata più sicura, ho smesso di cercare di imitare gli altri ed ho iniziato a dare forma alla mia identità, al mio specifico profilo di insegnante.

Per progettare e condurre interventi didattici significativi è necessario un supporto teorico disciplinare e pedagogico-didattico che prende forma grazie agli insegnamenti accademici e si arricchisce con una ricerca continua dell'insegnante. Per affrontare il percorso ho cercato di informarmi quanto più possibile sulle metodologie adottate per l'insegnamento matematico, individuando quella più adatta al contesto e allo scopo. Per raggiungere la comprensione di tutti e garantire il successo formativo agli studenti è fondamentale una conoscenza non solo della disciplina ma anche dei suoi metodi per garantire facile accesso all'apprendimento, agganciandosi a fondamenti teorici saldi che si pongono come base sicura su cui poggiare e far partire il proprio percorso.

4.2 Dimensione istituzionale

L'insegnante competente non opera solamente all'interno dell'aula scolastica, ma sa rilevare vincoli e risorse del contesto in cui è inserita al fine di dar vita a percorsi didattici che attivino forme di scambio ed interazione tra i suoi attori portando alla costruzione di una comunità dinamica ed organizzata.

Vivendo la scuola A. Fogazzaro nel tempo, ho avuto modo di conoscerla a fondo scoprendo le dinamiche che la caratterizzano e che non erano emerse con l'osservazione e l'analisi della documentazione scolastica. Solo grazie a questa conoscenza approfondita ho potuto comprendere i suoi bisogni portandomi a riflettere su come io stessa sarei potuta intervenire in un'ottica di miglioramento.

L'analisi del contesto si sposta anche al di fuori delle mura scolastiche; credo sia necessario costruire un ponte tra l'interno e l'esterno della scuola affinché i due mondi che il bambino abita siano coerenti e dialoganti tra loro, affinché le esperienze scolastiche siano significative e utili nella quotidianità di ciascuno (Castoldi, 2011). Diverse sono le risorse esterne che possono supportare la didattica, spesso però manca l'apertura al dialogo che ostacola la relazione nei gruppi e nelle organizzazioni.

Durante l'annualità, portata ad assumere uno sguardo sistemico, ho potuto dare avvio ad una forma di condivisione tra l'interno e l'esterno della classe di intervento. Ho saputo intraprendere una relazione tra i diversi soggetti coinvolgendoli all'interno del mio progetto dando avvio ad uno scambio che prima non era presente. Il contesto scolastico può facilitare od ostacolare il dialogo tra le sue parti, ma ho potuto notare che, una volta avviato, questo processo interattivo diventa inarrestabile. Grazie a questo tipo di esperienza il mio timore e la mia chiusura verso la relazione con il contesto, scaturiti in parte da componenti personali, in parte dal clima stesso, sono venuti meno ed ho avuto l'opportunità di sperimentare la ricchezza che può emergere dallo scambio.

4.3 Dimensione professionale

Un insegnante competente si caratterizza per la consapevolezza del proprio profilo professionale che lo porta ad assumere atteggiamenti riflessivi sulla propria azione didattica in ottica di miglioramento, rinnovare le pratiche tramite l'apertura alla ricerca

e all'innovazione individuando punti di forza e di debolezza anche grazie alla raccolta di evidenze all'interno di una documentazione completa e precisa.

La mia riflessione sul profilo professionale è stata continua, sebbene non sia sempre stato facile mettere per iscritto le considerazioni, le emozioni e le consapevolezze circa il tipo di insegnante che sto diventando. Mi ritengo una persona molto riflessiva, introspettiva, che ripercorre con la mente quanto fatto per individuare gli errori e correggerli prontamente. Mi riconosco nell'*insegnante persona*⁶ (Paquay, Wagner, 2006), vista la costante riflessione su di me e sulle mie azioni che prende forma al fine di migliorarmi continuamente ed essere sempre più adeguata ed in sintonia con il contesto in cui mi trovo. Nel tempo ho avuto modo di sviluppare la capacità di riflettere sul mio profilo professionale in modo costruttivo e di acquisire sempre più consapevolezza dei miei punti di forza confermando le mie potenzialità e scoprendone altre; ho riflettuto sui miei limiti sapendo accettare quel che di me in questi anni non sono riuscita a modificare e proprio a partire da questi ho assunto una prospettiva di continuo aggiornamento e miglioramento laddove sia possibile fare di più e fare meglio.

4.4 Conclusione

Il percorso di tirocinio è giunto al termine, ma ciò non significa che le competenze che caratterizzano l'insegnante professionista siano state sviluppate completamente ed in modo definitivo; è necessario che il percorso di formazione continui anche all'esterno attraverso un continuo aggiornamento ed un'apertura alla novità per rendere l'insegnante pronto ad affrontare i cambiamenti della società e dunque rispondere ai bisogni in continuo divenire dei suoi allievi.

Il percorso universitario e l'esperienza a scuola mi hanno permesso di informarmi e formarmi di continuo, però le inclinazioni personali e le situazioni incontrate hanno fatto sì che alcune competenze fossero più sviluppate di altre. Infatti, il mio percorso di tirocinio nel tempo si è focalizzato in modo particolare sulla matematica; rientrando questa nelle mie corde mi ha concesso di affrontarlo con sicurezza e passione, ma mi ha privata di esperienze eterogenee consentendomi di trattare poco altre discipline. Per

⁶ Faccio riferimento ai sei tipi di paradigmi relativi alla natura dell'insegnamento che identificano l'insegnante competente differenziandone i modi di agire, isolati dal quadro di analisi delle competenze professionali proposto da Paquay (1994).

questo uno dei miei obiettivi di miglioramento in un'ottica di *lifelong learning* è di dedicarmi all'approfondimento teorico dal punto di vista educativo-pedagogico e di tutte le materie che compongono i curricula scolastici.

Il mio carattere introverso e le caratteristiche degli ambienti vissuti durante il tirocinio non mi hanno impedito di sviluppare capacità relazionali e di condivisione all'interno della scuola. In particolare, grazie al percorso annuale ho potuto sperimentare l'importanza del dialogo e dello scambio, ma solo nel tempo grazie all'esperienza continua avrò modo di consolidare le competenze professionali già presenti e di svilupparne altre grazie all'azione sul campo e al ripetuto confronto con i colleghi e con il contesto.

Un nuovo capitolo di vita si presta ad iniziare ed il mio obiettivo è di affrontarlo senza mai perdere motivazione, senza mai smettere di portare freschezza, meraviglia e passione dentro la mia classe e l'intera scuola, trovando sempre quella scintilla che mi porti ad abbattere le *routine* e ad uscire dalla mia zona di *comfort*. La laurea è un traguardo importante perché ha scandito un periodo di vita di forte cambiamento, maturazione e consapevolezza. Fin dall'inizio del percorso ho cercato di smussare alcuni lati del mio carattere, come l'introversione, perché ritenuti poco compatibili con il ruolo di docente, convinta che quando finalmente sarei cambiata, sarei potuta diventare una buona insegnante. A proposito nella relazione al termine del secondo anno scrivo:

“Ho mosso i primi passi all'interno dell'Istituto con il timore che entrando in questa realtà avrei potuto capire di aver intrapreso la strada sbagliata, tanti aspetti del mio carattere entravano in contrasto con l'immagine di insegnante che avevo in mente [...] avrei dovuto smussare i lati del mio carattere che sarebbero stati d'ostacolo al ruolo che dovevo assumere”.

Con il tempo e l'esperienza ho potuto affrontare situazioni che in modo naturale mi hanno concesso di essere meno timida e più sicura delle mie potenzialità; pian piano ho capito che ci sono dei tratti in me che mi distinguono da chiunque altro che non posso cambiare e ciò non significa che non possa diventare un'ottima insegnante. La sicurezza acquisita nel tempo mi ha fatto credere in me ed accettare anche i caratteri che prima leggevo come negativi e per questo mi sento una persona nuova: ho smesso di cercare di essere qualcun altro e non ho fatto altro che diventare me stessa.

Bibliografia

- Boccia, P. (2019). *Concorso a cattedra. Competenze, metodologie e tecnologie didattiche*. Rimini: Maggioli Editore.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Faber.
- Bonotto, C. (2007). *Quotidianizzare la matematica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bortolato, C. (2009). *La linea del 1000 e altri strumenti per il calcolo*. Trento: Erickson.
- Bortolato, C. (2014). *La via del metodo analogico. Teoria dell'apprendimento intuitivo alla matematica*. Trento: Erickson.
- Bortolato, C. (2018). *La linea del 1000 e altri strumenti per l'apprendimento della matematica*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2002). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci editore.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2011). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci editore.
- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Novara: De Agostini Scuola.
- Ciancone, R. (2020). *Il cooperative learning*. Firenze: Phasar Edizioni.
- Cisotto, L. (2011). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti Edu.
- D'Alonzo, L. (2016). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti Edu.
- D'Amore, B., & Sbaragli, S. (2011). *Principi di base di didattica della matematica*. Bologna: Pitagora Editrice.
- D'Amore, B. Fandino Pinilla, M., Loiero, R., Mattozzi, I., Pellerrey, M. Pera, M. et. al. (2015). *Didattica per competenze: insegnare, apprendere, valutare*. Firenze: Giunti .

- Fogarolo, F., & Scapin, F. (2010). *Competenze compensative*. Trento: Erickson.
- Girelli, C. (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci editore.
- Grion, V., Aquario, D., & Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: CLEUP.
- Grion, V., Serbati, A., & Cecchinato, G. (2022). *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento*. Roma: Carocci.
- Malagoli, M. (2001). *Laboratorio euro. Programma per l'insegnamento dell'uso dell'euro ad alunni con difficoltà*. Trento: Erickson.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Nigris, E., Balconi, B., & Zecca, L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica: progettare, documentare, monitorare*. Torino: Pearson.
- Paoli, F. (2014). *Didattica della matematica: dai tre agli undici anni*. Roma: Carocci.
- Paquay L., Wagner M.C., Competenze professionali privilegiate negli stage e in video-formazione, in Altet M., Charlier E., Paquay L. & Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica: Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali ed il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. (2017). *L'agire didattico*. Brescia: ELS La Scuola.
- Semeraro, R. (2007). *La progettazione didattica*. Padova: Domeneghini.
- Topping, K. (2014). *Tutoring, l'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.
- Torre, M. (2022). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*. Carocci editore: Roma.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

Sitografia

Grion, V. & Restiglian, E. (2021). Il punto di vista degli insegnanti sulla valutazione fra pari. Risultati di una ricerca empirica. *RicercaAzione*. Vol. 13, n. 1. From <https://www.iprase.tn.it/documents/20178/6810122/2.+GrionRestiglian+Valutazione+fra+pari.pdf/29b7a6d7-2a7d-4320-8b8f-81ea7c389270> Ultima consultazione: giugno 2023.

Principali fonti normative

D.P.R. 8 Marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 Marzo 1997.

MIUR (2012), Indicazioni Nazionali per il curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'istruzione.

Raccomandazione del Consiglio Europeo 22 Maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

O. M. 4 Dicembre 2020, n. 172, Linee guida per la Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria.

D. M. 29 Dicembre 2020, n. 182, Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità.

Documentazione scolastica

PTOF – Piano triennale dell'Offerta Formativa (2022/2025) – Istituto Comprensivo di Marano Vicentino. <https://icmaranovic.edu.it/didattica/ptof/>

RAV – Rapporto di Autovalutazione – Istituto Comprensivo di Marano Vicentino. <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/VIIC85400B/ic-marano-vicentino/>

Curricolo di Istituto – I.C. Marano Vicentino. <https://icmaranovic.edu.it/documento/il-curricolo-di-istituto/>

Atto di indirizzo del Dirigente Scolastico 2022/2025.

<https://icmaranovic.edu.it/documento/atto-di-indirizzo-del-ds-triennio-2022-2025/>

Allegati

Analisi SWOT

Analisi SWOT	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
ELEMENTI INTERNI:	PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
STUDENTE	Ho conoscenze disciplinari e competenze pedagogiche, sono sicura dal punto di vista didattico.	Sono insicura rispetto al modo di coinvolgimento dell'ottica sistemica, non ho molta esperienza di collaborazione e condivisione con il contesto scolastico.
SOGGETTI COINVOLTI	Conosco bene una delle due classi, l'insegnante mi supporta e ha fiducia in me, gli alunni partecipano volentieri alle mie attività, mi sento desiderata in classe.	Non conosco bene la seconda classe. Per la prima volta mi trovo ad affrontare la situazione: ci sono diversi bambini con bisogni speciali per cui identificare obiettivi diversi e differenziare la didattica coinvolgendo nell'intervento le molteplici figure di supporto all'interno delle classi. La comunicazione è difficile e ci sono poche occasioni per riflettere e confrontarsi circa l'intervento.
CONTESTO	Conosco bene il contesto scolastico, le sue risorse e i suoi limiti.	Le risorse presenti non sostengono gli obiettivi del PW. Il contesto ha dei limiti di intervento a causa del COVID e ha degli ambiti in cui necessita interventi di miglioramento (RAV).
PROJECT W.	Le attività sono accattivanti e laboratoriali, è coerente negli obiettivi e risponde alle esigenze del contesto, l'argomento offre agli alunni un tipo di matematica utile alla vita quotidiana.	Alcune parti sono ancora in via di definizione, come la rubrica del compito autentico perché mi mancano informazioni che avrò con il tempo. L'ottica sistemica è difficile da esplicitare e può sembrare poco coerente. Ho difficoltà nel gestire le tempistiche e l'intervento nelle due classi parallele.
E. ESTERNI:	OPPORTUNITA'	RISCHI
SOGGETTI ESTERNI	Si dimostrano aperti al confronto e alla co-costruzione di conoscenza.	Non li conosco direttamente, possono accettare di ricevere il materiale degli esperti ma non utilizzarlo perché hanno già affrontato l'argomento o perché mancano di alcuni prerequisiti. Possono giudicarlo negativamente. Possono decidere di non dedicare del tempo alla condivisione degli esperti.
CONTESTI	Richiede la condivisione di materiali tra docenti e tra alunni. Docenti, dirigente e genitori accolgono la proposta e ne vedono il valore educativo.	Difficoltà a condividere praticamente i materiali a causa del COVID. Alcuni docenti e genitori non valutano positivamente la proposta e non riconoscono il valore formativo.

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

TITOLO: Un uso consapevole di monete e banconote: dalla simulazione in classe alla conquista di autonomia.

Competenza chiave

Competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie

Disciplina di riferimento

Matematica

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Sviluppa un atteggiamento positivo rispetto alla matematica, attraverso esperienze significative, che gli hanno fatto intuire come gli strumenti matematici che ha imparato ad utilizzare siano utili per operare nella realtà.

Riconosce e utilizza rappresentazioni diverse di oggetti matematici (numeri decimali).

Obiettivi di apprendimento

Leggere, scrivere, confrontare numeri decimali ed eseguire semplici addizioni e sottrazioni in riferimento alle monete e in situazione di simulazione della realtà (primo approccio)

Iniziare ad utilizzare numeri decimali per descrivere situazioni quotidiane.

Bisogni formativi e di apprendimento

Gli alunni di entrambe le classi hanno dimostrato il bisogno di essere motivati nell'apprendimento grazie ad un insegnamento della matematica che consenta loro di riapplicare quanto appreso nella vita reale, sviluppando quindi quelle competenze indispensabili che permettono di risolvere i problemi legati alla quotidianità. Hanno bisogno di essere continuamente coinvolti in attività di scoperta attiva e manipolazione diretta della realtà per un apprendimento significativo e duraturo, di essere responsabilizzati e resi autonomi con l'acquisizione della competenza matematica, in particolare della capacità di manipolare con sicurezza ed utilizzare il denaro per attività di compravendita.

Classe 3^C: gli alunni hanno dimostrato la necessità di sviluppare capacità di collaborare in modo positivo e costruttivo, per far fronte alla loro tendenza di competere l'uno con l'altro allo scopo di primeggiare; hanno bisogno di sperimentare la collaborazione e la costruzione condivisa di significati all'interno del gruppo con lo scopo di raggiungere risultati comuni.

Classe 3^D: gli alunni hanno dimostrato il bisogno di essere sollecitati nella loro area di sviluppo prossimale con attività accattivanti e sfidanti che li tengano continuamente impegnati e motivati al fine di sviluppare un atteggiamento positivo rispetto alla matematica.

All'interno delle due classi sono presenti tre bambini con un Piano Didattico Personalizzato (PDP) e quattro bambini con Piano Educativo Individualizzato (PEI) per i quali saranno individuati obiettivi personalizzati in linea con i loro bisogni specifici in riferimento alla disciplina. Viste le possibili maturazioni e visti i loro bisogni in continuo divenire, solo in prossimità dell'intervento questi saranno analizzati nuovamente per definire con precisione gli obiettivi da raggiungere lungo il percorso.

Situazione di partenza

A partire da un racconto sulle origini dei metodi di scambio, il baratto, e a seguito di una sua simulazione in classe, gli alunni vengono orientati a soffermarsi sul cambiamento tra ieri ed oggi e ad interrogarsi sullo strumento che ora è veicolo di scambio: la moneta e nel nostro caso particolare l'euro.

Perché ha sostituito il baratto? Qual è il suo valore? Chi l'ha determinato?

Conoscenze e abilità

Conoscenze:

I numeri decimali in riferimento al sistema monetario (primo approccio).

Il valore di monete e banconote.

Abilità:

Conteggiare il denaro.

Riconoscere il valore di monete e banconote.

Utilizzare monete e banconote per attività di compravendita.

Eseguire semplici addizioni e sottrazioni anche con numeri decimali in riferimento al sistema monetario nella pratica della simulazione di compra-vendita.

Leggere, scrivere e confrontare numeri decimali in riferimento al sistema monetario nella pratica della simulazione di compra-vendita.

RUBRICA VALUTATIVA

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Simulazione di un atto di acquisto	Lettura di prezzi	Legge correttamente il prezzo di un oggetto	Legge correttamente il prezzo di un oggetto distinguendo euro e centesimi anche in situazioni non note	Legge correttamente il prezzo di un oggetto distinguendo quasi sempre euro e centesimi anche in situazioni non note	Legge il prezzo di un oggetto distinguendo a volte euro e centesimi in situazioni note	Se supportato dall'insegnante legge il prezzo di un oggetto distinguendo quasi sempre euro e centesimi in situazioni note
	Conteggio di denaro	Conta correttamente monete e banconote	Conta il denaro a disposizione correttamente ed in modo autonomo senza difficoltà	Conta il denaro a disposizione quasi sempre in modo corretto ed autonomo	Conta il denaro a disposizione correttamente talvolta supportato dall'insegnante	Con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni conta il denaro in modo non sempre corretto
	Individuazione del denaro necessario a completare l'acquisto	Consegna le monete e le banconote corrette per completare l'acquisto	Identifica autonomamente e costantemente quali sono le monete e le banconote a disposizione necessarie a portare a termine l'acquisto	Identifica quasi sempre autonomamente quali sono le monete e le banconote a disposizione necessarie a portare a termine l'acquisto	A volte identifica quali sono le monete e le banconote a disposizione necessarie a portare a termine l'acquisto	Quando supportato dall'insegnante o dai compagni identifica non sempre correttamente le monete e le banconote necessarie a portare a termine l'acquisto

Il sistema monetario	Conoscenza di monete e banconote	Riconosce i diversi tagli di monete e banconote e il loro valore	Riconosce sempre i tagli di monete e banconote e assegna il corretto valore	Riconosce spesso i tagli di monete e banconote e assegna il corretto valore	A volte riconosce i tagli di monete e banconote e non sempre assegna il corretto valore	A volte riconosce i tagli di monete e banconote e, se supportato dall'insegnante, assegna il corretto valore
La notazione decimale in riferimento al sistema monetario	Esecuzione di semplici addizioni e sottrazioni con numeri decimali nella pratica della simulazione d'acquisto	Esegue semplici addizioni e sottrazioni con numeri decimali facendo riferimento a monete e banconote	Esegue sempre correttamente ed in autonomia semplici addizioni e sottrazioni con numeri decimali facendo riferimento a monete e banconote	Esegue spesso correttamente ed in autonomia semplici addizioni e sottrazioni con numeri decimali facendo riferimento a monete e banconote	A volte esegue correttamente semplici addizioni e sottrazioni con numeri decimali facendo riferimento a monete e banconote, talvolta necessita del supporto dell'insegnante	Se supportato dall'insegnante, a volte esegue correttamente semplici addizioni e sottrazioni con numeri decimali facendo riferimento a monete e banconote
	Scrittura di numeri decimali in riferimento a monete e banconote nella pratica della simulazione d'acquisto	Facendo riferimento al valore di monete e banconote scrive i numeri decimali posizionando le cifre e la virgola correttamente	Facendo riferimento al valore di monete e banconote scrive i numeri decimali posizionando correttamente le cifre e la virgola in modo autonomo e continuo	Facendo riferimento al valore di monete e banconote scrive i numeri decimali posizionando quasi sempre correttamente le cifre e la virgola	Facendo riferimento al valore di monete e banconote a volte scrive i numeri decimali posizionando correttamente le cifre e la virgola	Facendo riferimento al valore di monete e banconote con il supporto dell'insegnante a volte scrive i numeri decimali posizionando correttamente le cifre e la virgola
	Confronto tra numeri decimali in riferimento al valore di monete e banconote	Confronta numeri decimali determinando il più grande e il più piccolo	Confronta costantemente i numeri decimali individuando correttamente il più grande e il più piccolo	Confronta i numeri decimali individuando quasi sempre correttamente il più grande e il più piccolo	Confronta i numeri decimali individuando a volte correttamente il più grande e il più piccolo	Supportato dall'insegnante, confronta numeri decimali e a volte individua il più grande e il più piccolo
Atteggiamento verso la disciplina	Partecipazione alle attività	Partecipa alle attività con impegno	Partecipa attivamente alle attività dando costantemente il proprio contributo e dimostrando continuo impegno nel proprio lavoro	Partecipa attivamente alle attività dimostrando quasi sempre impegno nel proprio lavoro	Partecipa alle attività dimostrando alcune volte impegno nel proprio lavoro	Partecipa poco alle attività dimostrando raramente impegno nel proprio lavoro
Consapevolezza dei processi cognitivi	Descrizione dei propri processi cognitivi	Descrive i processi messi in atto per risolvere un problema	Descrive in modo completo, chiaro e ordinato le azioni messe in atto per risolvere il problema	Descrive in modo abbastanza completo e chiaro le azioni messe in atto per risolvere il problema	Descrive in modo non sempre completo e ordinato le azioni messe in atto per risolvere il problema	Supportato dall'insegnante, descrive in modo poco completo e ordinato le azioni messe in atto per risolvere il problema

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITA'

COMPITO AUTENTICO

Al termine dell'intervento, gli alunni di ogni classe saranno chiamati ad assumere il ruolo di esperti ed a dimostrare le competenze acquisite attraverso la creazione del materiale da condividere con due classi di coetanei.

Ripercorrendo le fasi dell'intervento, dovranno dunque individuare le forme, i canali e gli strumenti più adatti a ricostruire e condividere quanto appreso.

La natura del materiale creato sarà individuata nel corso dell'intervento, solo quando saranno note le inclinazioni di ognuno in riferimento al tema del sistema monetario. Questo per consentire a ciascuno di dimostrare le competenze acquisite attraverso i canali che meglio gli appartengono e dunque non forzare in modo poco naturale gli alunni in compiti che non rispondono ai loro bisogni e alle loro inclinazioni.

Gli alunni, in base alle loro inclinazioni, si divideranno quindi in piccoli gruppi in diverse stazioni, ognuna delle quali sarà adibita ad affrontare un aspetto specifico. I gruppi ruoteranno a turno tra le stazioni al fine di monitorare ed assegnare feedback continui ai pari, suggerendo eventuali modifiche e dando il proprio contributo.

Produzioni attese: la competenza degli esperti potrà essere condivisa tramite registrazioni audio e video, con la realizzazione cartacea di materiali utili all'apprendimento come cartelloni illustrativi, con l'invenzione di problemi da risolvere et alt.

In via ipotetica, un gruppo di alunni particolarmente creativo e portato per la scrittura, potrà inventare una storia per illustrare ai pari non esperti il concetto di baratto, un altro gruppo di alunni caratterizzato da abilità orali e da un eloquio fluente, potrà dunque condividere la storia attraverso una video registrazione.

Prestazioni attese: gli alunni dimostrano di aver interiorizzato i concetti affrontati e di saper condividere le conoscenze e le abilità acquisite ripercorrendo le fasi dell'intervento:

- 1) Dal baratto alla monete;
- 2) L'euro: i tagli e il valore di monete e banconote;
- 3) La cassaforte del 100;
- 4) Le frazioni e i numeri decimali in riferimento ai centesimi;
- 5) La compravendita;
- 6) Problemi con addizione e sottrazione di numeri decimali in riferimento al sistema monetario.

Il monitoraggio costante dell'insegnante durante il lavoro per stazioni servirà a raccogliere informazioni circa le competenze degli alunni per completare la compilazione della rubrica e determinare il raggiungimento degli obiettivi da parte di ciascun alunno.

Una volta condiviso il materiale creato, il feedback ricevuto dai pari e dai loro insegnanti, potrà dare conferma delle competenze sviluppate dagli alunni o potrà suggerire modifiche e miglioramenti. Questo compito autentico non solo permetterà agli alunni di dimostrare le competenze acquisite, ma anche di rivedere e rafforzare il proprio apprendimento all'interno di un contesto motivante e collaborativo.

MODALITÀ DI RILEVAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

Tenendo conto della prospettiva trifocale (Pellerey, 2004), il raggiungimento degli obiettivi sarà verificato in cinque momenti distinti:

- 1) Con una prova oggettiva da svolgere individualmente volta a rilevare l'abilità di eseguire semplici addizioni e sottrazioni con i numeri decimali in riferimento al sistema monetario e di riconoscere e contare il valore di monete e banconote. Le prove di ogni classe saranno corrette dagli alunni dell'altra, al fine di responsabilizzare gli alunni, farli riflettere sui propri processi di apprendimento e sui propri errori, infine per motivarli e coinvolgerli in un contesto di insegnamento che va al di fuori della propria aula scolastica.
- 2) Con una simulazione dell'atto di compravendita durante cui ogni bambino a turno assumerà il ruolo di acquirente e dovrà ripetere le fasi di acquisto facendo attenzione a leggere correttamente il prezzo, contare il denaro a disposizione, consegnare la quantità corretta ad acquistare l'oggetto, infine controllare il resto ricevuto. Al termine della simulazione sarà chiesto all'alunno di ripercorrere le fasi della compravendita e di autovalutare le proprie capacità individuando autonomamente eventuali errori al fine di sviluppare consapevolezza dei propri processi cognitivi. L'atto sarà inoltre osservato dall'insegnante che annoterà le informazioni raccolte, le quali, in riferimento alla rubrica di valutazione, concorreranno a determinare il giudizio descrittivo conclusivo.
- 3) Con osservazioni sistematiche e domande orali durante gli interventi per una verifica quotidiana e continua degli apprendimenti e degli atteggiamenti degli alunni verso la disciplina. Le informazioni saranno annotate in forma discorsiva su un quaderno e solo al termine del percorso, unendo tra loro le diverse rilevazioni, utilizzerò la rubrica di valutazione sopra riportata per restituire agli alunni un giudizio descrittivo e un feedback di miglioramento conclusivo.
- 4) Con momenti di valutazione tra pari durante la realizzazione dei contenuti da diffondere in quanto esperti. I bambini, lavorando a gruppi per stazioni, valuteranno reciprocamente il lavoro fatto dai compagni dando feedback e quando necessario suggerendo miglioramenti e modifiche.
- 5) Con il compito autentico e quindi con la realizzazione dei contenuti da diffondere nel ruolo di esperti consentendo loro non solo di dimostrare, ma anche di consolidare conoscenze già acquisite e se necessario, colmare le loro lacune. Per valutare gli alunni in questo compito, sarà creata un'apposita rubrica di valutazione.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

Tempi	A. di appren	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
Fase iniziale: lancio dell'attività Lezione n. 1 Durata: 3 ore (1,5 per sezione)	Aula: setting a platea	Introduzione della nascita del sistema monetario a partire dal concetto di baratto.	Simulazione Lezione frontale	Storia, quaderno, astuccio, oggetti del baratto, lavagna, monete e banconote, voce.	Introduzione al concetto di baratto. Lettura storia e simulazione del baratto tra i bambini con oggetti portati da casa. Definizione sul quaderno.
Fase centrale: sviluppo dell'attività Lezioni n. 2-3-4-5 Durata: 17 ore (8,5 per sezione)	Aula: setting a platea/a isole	La storia dell'euro: le nostre monete e banconote e il loro valore. I centesimi: La cassaforte dell'euro e le frazioni decimali. Addizione e sottrazione con numeri decimali in riferimento al sistema monetario. Simulazione di attività di compravendita. Prova oggettiva.	Lezione frontale Problem solving e problem posing Simulazione	Quaderno, astuccio, lavagna, monete e banconote didattiche, monete e banconote fotocopiate, cartelloni, oggetti di uso quotidiano.	Breve spiegazione della storia dell'euro e fissazione dei contenuti sul quaderno. Introduzione del valore di monete e banconote: manipolazione e lavoro sul quaderno. I centesimi: cassaforte dell'euro su modello della finestra del 100 di Bortolato C., creazione cartellone e riproduzione sul quaderno. Le monete in relazione alle rispettive frazioni e numeri decimali. Risoluzione di problemi con addizione e sottrazione sul quaderno e conteggio di denaro. Simulazione di compravendita nel mercatino di classe con oggetti quotidiani e autovalutazione. Prova oggettiva su addizione, sottrazione di numeri decimali in riferimento all'euro e conteggio del denaro: valutazione tra pari.
Fase conclusiva: conclusione dell'attività Lezione n. 6-7-8 Durata: 10 ore (5 per sezione)	Aula: setting a isole	Compito autentico: creazione del materiale didattico da condividere in quanto esperti.	Problem posing e problem solving Tecniche attive e riproduttive Cooperative learning	Monete e banconote didattiche, fogli e matite, registratore video, astuccio, cartelloni et. Alt.	Dimostrazione e consolidamento della propria competenza matematica attraverso la realizzazione di materiale di diversa natura da condividere con i "non esperti". Lavoro per gruppi e valutazione tra pari.

RUBRICA VALUTATIVA - COMPITO AUTENTICO

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Conoscenze apprese	Interiorizzazione dei contenuti	Padroneggia (oralmente, graficamente o con altra modalità consona allo stile di apprendimento dell'alunno) i contenuti in modo completo e coerente	Dimostra di padroneggiare tutti i contenuti proposti in modo completo e coerente	Dimostra di padroneggiare quasi tutti i contenuti proposti in modo non sempre completo	Dimostra di padroneggiare alcuni dei contenuti proposti a volte in modo completo	Se supportato dai pari, dimostra di padroneggiare alcuni dei contenuti proposti in modo incompleto
Esposizione	Appropriatezza del linguaggio	Utilizza un linguaggio specifico e proprio della disciplina	Utilizza costantemente un linguaggio specifico e proprio della disciplina anche in situazioni non note	Utilizza quasi sempre un linguaggio specifico e proprio della disciplina in situazioni note	Utilizza un linguaggio poco specifico e proprio della disciplina in situazioni note	Se supportato dai pari, utilizza un linguaggio poco specifico e proprio della disciplina in situazioni note
	Efficacia comunicativa	Individua le modalità più efficaci a condividere i contenuti padroneggiati	Individua le modalità più adatte ed efficaci a condividere i contenuti padroneggiati	Individua modalità abbastanza efficaci a condividere i contenuti padroneggiati	Individua modalità non sempre efficaci a condividere i contenuti padroneggiati	Se supportato dall'insegnante o dai pari, individua modalità a volte adatte a condividere i contenuti padroneggiati
	Chiarezza espositiva	Condivide le proprie conoscenze in modo chiaro, ordinato e completo	Condivide costantemente le proprie conoscenze con chiarezza, in modo completo e ordinato	Condivide le proprie conoscenze quasi sempre in modo chiaro, completo e talvolta ordinato	Condivide le proprie conoscenze in modo non sempre chiaro, completo e ordinato	Se supportato dall'insegnante, condivide le proprie conoscenze in modo poco chiaro e completo
Atteggiamento verso il compito	Partecipazione al compito	Partecipa al compito con costanza	Partecipa attivamente alla realizzazione del compito dando costantemente il proprio contributo	Partecipa attivamente alla realizzazione del compito quasi sempre e dà il proprio contributo quando richiesto	Partecipa alla realizzazione del compito alcune volte, dà il proprio contributo quando richiesto	Partecipa poco alla realizzazione del compito senza dare il proprio contributo
	Responsabilità nel ruolo di esperto	Dimostra responsabilità ed impegno nell'assunzione del ruolo di esperto	Dimostra costante responsabilità verso il ruolo assunto impegnandosi nel compito assegnato	Dimostra quasi sempre responsabilità verso il ruolo assunto e la maggior parte delle volte si impegna nel compito assegnato	Dimostra a volte responsabilità verso il ruolo assunto e, quando supportato dai compagni, si impegna nel compito assegnato	Dimostra di rado la sua responsabilità verso il ruolo e, anche se supportato dai compagni, non sempre si impegna nel compito assegnato
Consapevolezza dei processi cognitivi	Descrizione dei propri processi cognitivi	Descrive i processi messi in atto per risolvere un problema	Descrive in modo completo, chiaro e ordinato le azioni messe in atto per risolvere il problema	Descrive in modo abbastanza completo e chiaro le azioni messe in atto per risolvere il problema	Descrive in modo non sempre chiaro e ordinato le azioni messe in atto per risolvere il problema	Supportato dall'insegnante, descrive in modo poco completo e ordinato le azioni messe in atto per risolvere il problema
Collaborazione e valutazione tra pari	Collaborazione e condivisione di saperi con i pari	Condivide le proprie conoscenze e abilità per raggiungere obiettivi comuni	Collabora attivamente e con continuità con i pari condividendo le proprie conoscenze e abilità	Collabora con i pari condividendo quasi sempre le proprie conoscenze e abilità	Collabora alcune volte con i pari e se sollecitato, condivide le proprie conoscenze e abilità	Collabora di rado con i pari e solo se sollecitato, condivide parte delle proprie conoscenze e abilità
	Assegnazione di feedback ai pari	Assegna feedback ai pari e suggerisce modifiche	Assegna feedback ai pari in modo costante e coerente, se necessario suggerisce modifiche	Assegna quasi sempre feedback coerenti ai pari, quando necessario suggerisce modifiche	Assegna a volte feedback ai pari, con il supporto di insegnante o compagni suggerisce modifiche	Sollecitato dall'insegnante o dai compagni, assegna feedback ai pari senza suggerire modifiche
	Accettazione di feedback dai pari	Ascolta i feedback ricevuti dai pari e modifica il proprio lavoro	Ascolta e prende in considerazione i suggerimenti ricevuti dai pari come fonte di arricchimento per modificare il proprio lavoro	Ascolta i suggerimenti dei pari e li prende in considerazione quasi sempre come fonte di arricchim. per modificare il proprio lavoro	Ascolta a volte i suggerimenti dei pari e, se sollecitato dall'insegnante, li prende in considerazione come fonte di arricchimento	Se sollecitato dall'insegnante, a volte ascolta i suggerimenti dei pari senza prenderli in considerazione come fonte di arricchimento

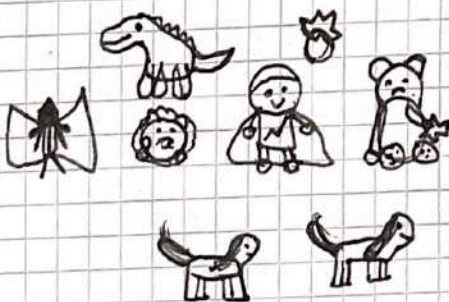
13 3 2023

Che cos'è il baratto?

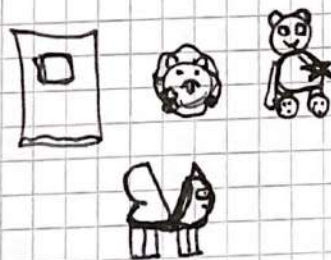
È una forma di scambio di un oggetto tra due o più persone senza l'uso di denaro. Ebbe le sue prime origini nell'antico Egitto dove compratore e venditore si accordavano sul prodotto da vendere e su quello da ricevere in cambio.

Sperimentiamo

Ho barattato



Con.....



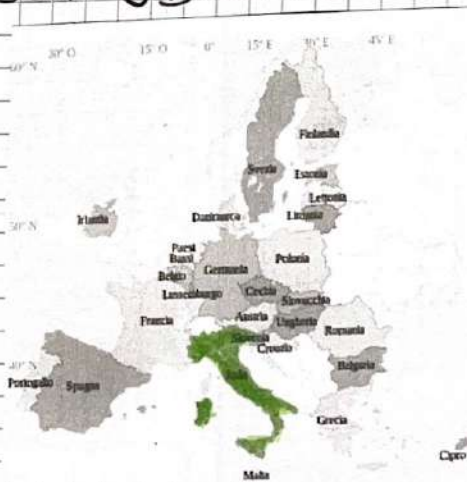
Che cos'è la moneta

È lo strumento che usiamo per comprare le cose di cui abbiamo bisogno. Con il termine MONETA si intende il denaro che tutti noi conosciamo: monete di metallo e banconote.

Oggi la nostra moneta è l'Euro!





L'euro è la moneta ufficiale dell'Unione europea di cui fanno parte 27 stati tra cui l'Italia





Il simbolo dell'euro è €


8 monete


 1 centesimo
1cent


 2 centesimi
2cent


 5 centesimi
5cent

 10 centesimi
10cent


 20 centesimi
20cent


 50 centesimi
50cent


 1 euro 1€


 2 euro 2€

7 banconote


 5 euro 5€


 10 euro 10€

 20 euro 20€

 50 euro 50€

 100 euro 100€

 200 euro 200€

 500 euro 500€

La cassaforte dell' euro!



100 centesimi = 1 euro

Formiamo 1 euro con.....

50 monete da 2 centesimi




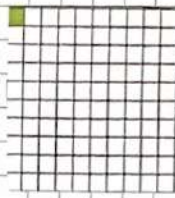







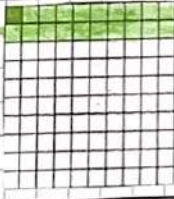






20 monete da 5 centesimi



10 monete da 10 centesimi

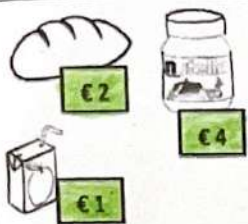


I centesimi!

	1 centesimo.		$\frac{1}{100}$
	2 centesimi		$\frac{2}{100}$
	5 centesimi		$\frac{5}{100}$
	10 centesimi		$\frac{10}{100}$
	20 centesimi		$\frac{20}{100}$
	50 centesimi		$\frac{50}{100}$
	100 centesimi		$\frac{100}{100}$
	200 centesimi		$\frac{200}{100}$

17.20.3.2023

Facciamo la spesa!



Nel portafoglio ho 8 euro.

spendo in tutto $2 + 1 + 4 = 7$

Mi rimane $8 - 1 = 7$ euro.

Ho utilizzato $5 \text{ €} \text{ } 2 \text{ €}$

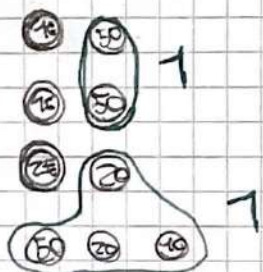


Nel portafoglio ho 10 euro

Spendo in tutto 6 euro.

Mi rimangono $10 - 6 = 4$ €

Avrò di resto $2 \text{ €} \text{ } 2 \text{ €}$



Anna ha 20 euro. Per il compleanno della sua amica Giorgia decide di comprare una maglietta che costa € 17,50. Quanto rimane ad Anna?



Nel portafoglio ha € 20

Spende € 17,50



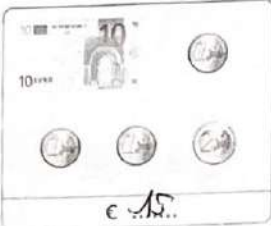
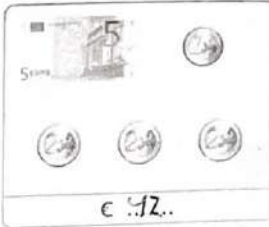
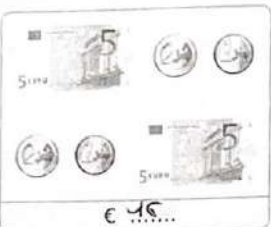
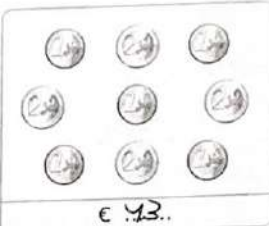
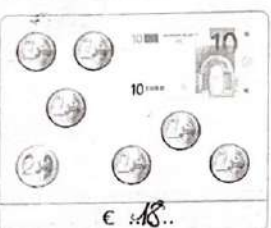
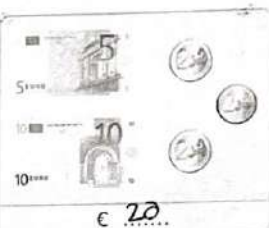
Riceve di resto € 2,50

Hai fatto un ottimo
lavoro!



PROVA DI MATEMATICA: L'EURO




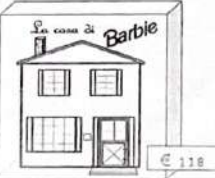
1) Conta e scrivi quanti euro ci sono in ogni riquadro

 <p>€ 15..</p>	 <p>€ 12..</p>
 <p>€ 15...</p>	 <p>€ 12..</p>
 <p>€ 18..</p>	 <p>€ 20..</p>

Hai eseguito tutti gli esercizi correttamente. Bravissimo!

18/18

2) Fai una X sopra alle monete e alle banconote che ti servono per completare l'acquisto senza avere resto.

 <p>€ 157</p>	<p>50 X 50 50 EURO</p> <p>100 X 100 100 EURO</p>	<p>20 20 20 EURO</p> <p>20 20 20 EURO</p> <p>20 20 20 20</p>
 <p>€ 49</p>	<p>20 X 20 20 EURO</p> <p>50 50 50 EURO</p>	<p>10 10 10 EURO</p> <p>10 10 10 EURO</p> <p>10 10 10 10</p>
 <p>€ 23</p>	<p>10 10 10 EURO</p> <p>5 5 5 5</p>	<p>5 X 5 5 EURO</p> <p>5 X 5 5 EURO</p>
 <p>€ 118</p>	<p>5 X 5 5 EURO</p> <p>5 X 5 5 EURO</p>	<p>100 X 100 100 EURO</p> <p>5 X 5 5 EURO</p> <p>10 10 10 10</p>

RUBRICA VALUTATIVA PERCORSO DIFFERENZIATA

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Simulazione di un atto di acquisto	Letture di prezzi	Legge correttamente il prezzo di un oggetto	Legge correttamente il prezzo di un oggetto distinguendo euro e centesimi in situazioni note	Legge correttamente il prezzo di un oggetto distinguendo quasi sempre euro e centesimi in situazioni note	Legge il prezzo di un oggetto distinguendo gli euro; quando supportato dall'insegnante individua i centesimi	Se supportato dall'insegnante legge il prezzo di un oggetto distinguendo quasi sempre gli euro in situazioni note
	Conteggio di denaro	Conta correttamente monete e banconote	Conta il denaro a disposizione correttamente ed in modo autonomo	Conta il denaro a disposizione quasi sempre in modo corretto ed autonomo	A volte conta il denaro a disposizione anche grazie al supporto dell'insegnante	Con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni conta il denaro in modo non sempre corretto
	Individuazione del denaro necessario a completare l'acquisto	Consegna le monete e le banconote corrette per completare l'acquisto	Identifica autonomamente quali sono le monete e le banconote a disposizione necessarie a portare a termine l'acquisto in situazioni note e non note	Identifica quasi sempre quali sono le monete e le banconote a disposizione necessarie a portare a termine l'acquisto in situazioni note	A volte identifica quali sono le monete e le banconote necessarie a portare a termine l'acquisto in situazioni note, anche grazie al supporto dell'insegnante	Se supportato dall'insegnante identifica non sempre correttamente le monete e le banconote necessarie a portare a termine l'acquisto
Il sistema monetario	Conoscenza di monete e banconote	Riconosce i diversi tagli di monete e banconote e il loro valore	Riconosce autonomamente i tagli di monete e banconote e assegna il corretto valore	Riconosce quasi sempre i tagli di monete e banconote e assegna il corretto valore	A volte riconosce i tagli di monete e banconote e, quando supportato dall'insegnante, assegna il corretto valore	Riconosce i tagli di monete e banconote solo se supportato dall'insegnante che lo guida nell'assegnazione del corretto valore
Operazioni numeriche in riferimento al sistema monetario	Esecuzione di addizioni e sottrazioni in riferimento al sistema monetario	Esegue addizioni e sottrazioni in colonna facendo riferimento a monete e banconote	Esegue correttamente ed in autonomia addizioni e sottrazioni in colonna in situazioni note e non note facendo riferimento a monete e banconote	Esegue quasi sempre correttamente addizioni e sottrazioni in colonna in situazioni note facendo riferimento a monete e banconote	Con il supporto dell'insegnante esegue correttamente addizioni e sottrazioni in colonna in situazioni note facendo riferimento a monete e banconote	Quando supportato dall'insegnante, a volte esegue correttamente addizioni e sottrazioni in colonna in situazioni note facendo riferimento a monete e banconote
	Confronto tra numeri in riferimento al valore di monete e banconote	Confronta numeri determinando il più grande e il più piccolo in riferimento al valore di monete e banconote	Confronta costantemente numeri in autonomia individuando correttamente il più grande e il più piccolo in riferimento al valore di monete e banconote	Confronta numeri individuando quasi sempre correttamente il più grande e il più piccolo in riferimento al valore di monete e banconote	Confronta numeri individuando a volte correttamente il più grande e il più piccolo in riferimento al valore di monete e banconote	Supportato dall'insegnante, confronta numeri e a volte individua il più grande e il più piccolo in riferimento al valore di monete e banconote
Atteggiamento verso la disciplina	Partecipazione alle attività	Partecipa alle attività con impegno	Partecipa alle attività, in contesti noti e non noti, dimostrando impegno nel proprio lavoro	Partecipa alle attività in contesti noti dimostrando quasi sempre impegno nel proprio lavoro	Partecipa alle attività in contesti noti dimostrando alcune volte impegno nel proprio lavoro con il supporto dell'insegnante	Partecipa poco alle attività in contesti noti dimostrando raramente impegno nel proprio lavoro anche con il supporto dell'insegnante

RUBRICA VALUTATIVA COMPITO AUTENTICO DIFFERENZIATA

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Conoscenze apprese	Interiorizzazione dei contenuti	Padroneggia (oralmente, graficamente o con altra modalità consona allo stile di apprendimento dell'alunno) i contenuti in modo completo e coerente	Dimostra di padroneggiare i contenuti proposti in modo completo	Dimostra di padroneggiare quasi tutti i contenuti proposti in modo non sempre completo	Dimostra di padroneggiare alcuni dei contenuti proposti a volte in modo completo	Se supportato dai pari, dimostra di padroneggiare alcuni dei contenuti proposti spesso in modo incompleto
Esposizione	Efficacia comunicativa	Con il supporto dell'insegnante individua le modalità più efficaci a condividere i contenuti padroneggiati	Con il supporto dell'insegnante individua le modalità più adatte ed efficaci a condividere i contenuti padroneggiati	Con il supporto dell'insegnante individua modalità abbastanza efficaci a condividere i contenuti padroneggiati	Con il supporto dell'insegnante individua modalità non sempre efficaci a condividere i contenuti padroneggiati	Se supportato dall'insegnante o dai pari, individua modalità che di rado sono adatte a condividere i contenuti padroneggiati
	Chiarezza espositiva	Condivide le proprie conoscenze in modo chiaro, ordinato e completo guidato dalle domande dell'insegnante	Guidato dalle domande dell'insegnante, condivide costantemente le proprie conoscenze con chiarezza, in modo completo e ordinato	Guidato dalle domande dell'insegnante, condivide le proprie conoscenze quasi sempre in modo chiaro, completo e talvolta ordinato	Guidato dalle domande dell'insegnante, condivide le proprie conoscenze in modo non sempre chiaro, poco completo e ordinato	Se sollecitato dall'insegnante e supportato con domande guida, talvolta condivide le proprie conoscenze in modo poco chiaro e completo
Atteggiamento verso il compito	Partecipazione al compito	Partecipa alla realizzazione del compito con impegno	Partecipa alla realizzazione del compito, in contesti noti e non noti, dimostrando impegno nel proprio lavoro	Partecipa alle attività in contesti noti dimostrando quasi sempre impegno nel proprio lavoro	Partecipa alle attività in contesti noti dimostrando alcune volte impegno nel proprio lavoro con il supporto dell'insegnante	Partecipa poco alle attività in contesti noti dimostrando raramente impegno nel proprio lavoro anche con il supporto dell'insegnante
Collaborazione	Collaborazione e condivisione di saperi con i pari	Condivide le proprie conoscenze e abilità per raggiungere obiettivi comuni; ascolta e accoglie i feedback dei pari	Collabora attivamente e con continuità con i pari condividendo le proprie conoscenze e abilità, prende in considerazione quelle degli altri come fonte di arricchimento	Collabora con i pari condividendo le proprie conoscenze e abilità e alcune volte prende in considerazione quelle degli altri	Collabora alcune volte con i pari condividendo le proprie conoscenze e abilità e ascolta quelle degli altri	Collabora di rado con i pari condividendo parte delle proprie conoscenze e abilità senza ascoltare quelle degli altri

Griglia di osservazione del percorso

(AUTOVALUTAZIONE TRA PARI- RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI - ATTEGGIAMENTO VERSO LA DISCIPLINA E AUTOREGOLAZIONE DEI PROCESSI COGNITIVI)

Per ogni alunno, ad ogni indicatore, sarà assegnata un numero in base alla frequenza con cui vengono manifestati i comportamenti.

- 1= per niente
- 2= poco
- 3= abbastanza
- 4= molto

Classe 3 ^a C	AY	BY	BJ	CS	Ca G	CG	CV	DN	DL	KL	LI	M A	PD	RS	RM s	UJ	V M	V D	ZV	
AUTOVALUTAZIONE																				
Valuta il proprio lavoro in modo obiettivo, individuando punti di forza e di debolezza	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	
Note:																				
RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI																				
Legge correttamente il prezzo di un oggetto	4	3	4	4	4	4	3	3	3	2	3	4	4	4	4	4	4	3	2	2
Consegna le monete e le banconote corrette per completare l'acquisto	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3
Riconosce i diversi tagli di monete e banconote e il loro valore	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4
Confronta numeri decimali determinando il più grande e il più piccolo.	4	3	3	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3
Scriva numeri decimali posizionando le cifre e la virgola correttamente	4	3	4	4	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	2	2
Esegue correttamente semplici addizioni e sottrazioni con decimali manipolando monete e banconote	4	2	3	4	4	4	3	3	2	1	4	4	4	3	4	4	4	2	3	2
Note:																				
ATTEGGIAMENTO VERSO LA DISCIPLINA E AUTOREGOLAZIONE DEI PROCESSI COGNITIVI																				
Partecipa alle attività con impegno	4	2	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4
Esegue consegne	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
Ascolta l'insegnante e dà il proprio contributo	4	2	3	4	4	4	3	3	3	1	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3
Descrive i processi messi in atto per risolvere un problema	3	2	3	4	4	4	3	2	2	1	3	4	4	3	4	3	2	1	1	2
Mette in atto strategie adeguate ad affrontare il compito dato	4	2	3	4	4	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	3	
Note:																				

Griglia di osservazione del percorso

(AUTOVALUTAZIONE TRA PARI- RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI – ATTEGGIAMENTO VERSO LA DISCIPLINA E AUTOREGOLAZIONE DEI PROCESSI COGNITIVI)

Per ogni alunno, ad ogni indicatore, sarà assegnata un numero in base alla frequenza con cui vengono manifestati i comportamenti.

- 1= per niente
- 2= poco
- 3= abbastanza
- 4= molto

Classe 3 ^a D	BA	BE	CV	FA	FM	GS	GM	GE	LM	MA	PN	RL	SG	SM	WZ	ZT	ZF	ZS
AUTOVALUTAZIONE																		
Valuta il proprio lavoro in modo obiettivo, individuando punti di forza e di debolezza	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3
Note:																		
RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI																		
Legge correttamente il prezzo di un oggetto	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	2	4	3	2	2	4	4	3
Consegna le monete e le banconote corrette per completare l'acquisto	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3
Riconosce i diversi tagli di monete e banconote e il loro valore	4	4	3	4	4	+	3	3	3	4	2	4	3	3	2	4	4	3
Confronta numeri decimali determinando il più grande e il più piccolo.	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	2	4	3	4	2	4	4	4
Scrive numeri decimali posizionando le cifre e la virgola correttamente	4	4	3	4	3	4	3	3	2	4	1	4	3	3	1	4	4	2
Esegue correttamente semplici addizioni e sottrazioni con decimali manipolando monete e banconote	4	4	2	4	3	4	3	2	2	4	2	4	3	3	2	4	4	3
Note:																		
ATTEGGIAMENTO VERSO LA DISCIPLINA E AUTOREGOLAZIONE DEI PROCESSI COGNITIVI																		
Partecipa alle attività con impegno	4	4	3	4	3	4	3	4	1	4	3	4	3	3	3	4	4	3
Esegue consegne	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4
Ascolta l'insegnante e dà il proprio contributo	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	2	4	4	3
Descrive i processi messi in atto per risolvere un problema	4	4	3	4	3	4	3	3	2	4	2	+	3	3	2	4	4	2
Mette in atto strategie adeguate ad affrontare il compito dato	4	4	2	4	3	4	3	3	2	4	2	4	3	3	2	4	4	2
Note:																		

Griglia di osservazione del **compito autentico**
(COLLABORAZIONE E VALUTAZIONE TRA PARI- PARTECIPAZIONE - AUTOREGOLAZIONE DEI PROCESSI COGNITIVI - CONOSCENZE APPRESE)

Per ogni alunno, ad ogni indicatore, sarà assegnata un numero in base alla frequenza con cui vengono manifestati i comportamenti.

- 1= per niente
2= poco
3= abbastanza
4= molto

Classe 3 ^a C	AY	BY	BJ	CS	CaG	CG	CV	DN	DL	KL	LI	MA	PD	RS	RMs	UJ	VM	VD	ZV
COLLABORAZIONE E VALUTAZIONE TRA PARI																			
Ascolta le opinioni dei compagni	4	2	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	3	3
Condivide le proprie abilità e conoscenze	4	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3
Trova un punto di incontro tra le proprie e altrui opinioni	4	2	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4
Assegna feedback ai pari e suggerisce modifiche	3	3	4	4	4	4	3	4	3	2	3	4	3	3	3	3	2	2	2
Ascolta i feedback ricevuti dai pari e (se necessario) modifica il proprio lavoro	4	2	4	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Note:																			
PARTECIPAZIONE																			
Partecipa al compito con costanza	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
Dimostra responsabilità nel ruolo di esperto	4	2	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3
Note:																			
AUTOREGOLAZIONE DEI PROCESSI COGNITIVI																			
Descrive i processi messi in atto per risolvere un problema	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3
Note:																			
CONOSCENZE APPRESE																			
Padroneggia i contenuti in modo completo e coerente	4	2	3	4	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	4	3	3	3
Utilizza un linguaggio specifico e proprio della disciplina	4	2	3	4	4	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4	4	3	2	2
Individua le modalità più efficaci a condividere i contenuti padroneggiati	4	2	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3
Condivide le proprie conoscenze in modo chiaro, ordinato e completo	4	2	3	4	4	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4	4	3	3	3
Note:																			

Griglia di osservazione del **compito autentico**

(COLLABORAZIONE E VALUTAZIONE TRA PARI- PARTECIPAZIONE – AUTOREGOLAZIONE DEI PROCESSI COGNITIVI – CONOSCENZE APPRESE)

Per ogni alunno, ad ogni indicatore, sarà assegnata un numero in base alla frequenza con cui vengono manifestati i comportamenti.

1= per niente

2= poco

3= abbastanza

4= molto

Classe 3 ^a D	BA	BE	CV	FA	FM	GS	GM	GE	LM	MA	PN	RL	SG	SM	WZ	ZT	ZF	ZS
COLLABORAZIONE E VALUTAZIONE TRA PARI																		
Ascolta le opinioni dei compagni	4	4	2	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
Condivide le proprie abilità e conoscenze	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3
Trova un punto di incontro tra le proprie e altrui opinioni	4	4	2	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3
Assegna feedback ai pari e suggerisce modifiche	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	2	4	3	4	4	3
Ascolta i feedback ricevuti dai pari e (se necessario) modifica il proprio lavoro	4	4	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4
Note:																		
PARTECIPAZIONE																		
Partecipa al compito con costanza	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3
Dimostra responsabilità nel ruolo di esperto	4	4	2	4	2	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4
Note:																		
AUTOREGOLAZIONE DEI PROCESSI COGNITIVI																		
Descrive i processi messi in atto per risolvere un problema	4	4	2	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	2	4	4	3
Note:																		
CONOSCENZE APPRESE																		
Padroneggia i contenuti in modo completo e coerente	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	2	4	4	3
Utilizza un linguaggio specifico e proprio della disciplina	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	2	4	3	3	2	4	4	3
Individua le modalità più efficaci a condividere i contenuti padroneggiati	3	4	2	4	2	4	3	3	3	3	2	3	3	4	2	3	4	3
Condivide le proprie conoscenze in modo chiaro, ordinato e completo	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	2	4	4	3
Note:																		

FRAMEWORK C. DANIELSON "ENHANCING PROFESSIONAL PRACTICE" PER LA VALUTAZIONE DELLE
COMPETENZE DEL DOCENTE

AMBITO	COMPONENTI ED ELEMENTI	PER NIENTE	POCO	ABBASTA NZA	MOLTO
P I A N I F I C A Z I O N E	Dimostrare di conoscere i contenuti e la pedagogia				
	Conoscenza dei contenuti				X
	Conoscenza della pedagogia collegata al contenuto				X
	Dimostrare di conoscere gli alunni				
	C. delle caratteristiche del gruppo di età			X	
	C. di diversi approcci all'apprendimento			X	
	C. delle abilità e delle c. degli alunni			X	
	C. degli interessi e del bagaglio culturale			X	
	Scegliere gli obiettivi didattici				
	Valore				X
	Chiarezza				X
	Adattabilità ai diversi alunni				X
	Equilibrio				X
	Dimostrare di conoscere le risorse				
Risorse per l'insegnamento				X	
Risorse per gli alunni				X	
Progettare un'istruzione coerente					
Attività di apprendimento				X	
Materiale e risorse didattici				X	
Gruppi didattici				X	
Struttura della lezione e dell'unità				X	
Valutare l'apprendimento degli alunni					
Conformità con gli obiettivi didattici				X	
Criteri standard				X	
Uso della pianificazione				X	
L' A M B I E N T E	Creare un clima di rispetto e dialogo				
	Interazione tra insegnanti e alunni			X	
	Interazione tra alunni				X
	Creare la cultura dell'apprendimento				
	Importanza del contenuto				X
	Orgoglio degli alunni per il lavoro svolto				X
	Aspettative relative all'apprendimento e ai risultati				X
	Gestire le procedure di classe				
	Gestione dei gruppi didattici				X
	Gestione dei passaggi nella lezione				X
	Gestione di materiali e risorse				X
	Svolgimento di compiti non didattici				X
	Gestire i comportamenti degli alunni				
	Regole			X	
Monitorare il comportamento			X		
Reagire alla cattiva condotta			X		

