



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



Provincia
di Milano



Ministero dell'Interno

Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi

Progetto “NON UNO DI MENO”.
Ragazze e ragazzi stranieri nell'istruzione superiore

Graziella Favaro e Nella Papa

LE SCUOLE DELLA *BUONA* INTEGRAZIONE

**LINEE GUIDA, IDEE E PRATICHE PER LA SCUOLA SECONDARIA
MULTICULTURALE**



Maggio 2011



COME...

*Percorsi di accoglienza, integrazione,
educazione interculturale*

farsi  prossimo

Il testo è stato realizzato dal Centro COME nell'ambito del progetto "Non uno di meno" promosso dall'Assessorato all'Istruzione ed Edilizia scolastica della Provincia di Milano, co-finanziato dall'Unione Europea e dal Ministero dell'Interno con i finanziamenti del Fondo Europeo per l'integrazione dei cittadini di Paesi Terzi.

Le scuole secondarie di secondo grado che partecipano al progetto sono le seguenti:

IIS Alessandrini, Abbiategrasso

ITCG Argentia, Gorgonzola

IPSCT Bellisario, Inzago

IIS Benini, Melegnano

IPSCT Bertarelli, Milano

IIS Besta, Milano

IIS Cardano, Milano

IIS Cattaneo, Milano

ITIS Conti, Milano

IIS Cremona, Milano

ITIS Curie, Milano

ITCG Dell'Acqua, Legnano

IIS Piero della Francesca, San Donato Milanese

IIS De Nicola, Sesto San Giovanni

IIS Einaudi, Magenta

IPSCT Falck, Sesto S. Giovanni

ITIS Feltrinelli, Milano

IIS Ferraris Pacinotti, Milano

IISP Frisi, Milano

IIS Gadda, Paderno Dugnano

IIS Galvani, Milano

ITIS Giorgi, Milano

IIS Lagrange, Milano

IIS Magenta - Vittuone, Magenta

ITIS Marconi, Gorgonzola

IPSIA Marelli - Dudovich, Milano

IPSCT Marignoni - Polo, Milano

IIS Mattei, Rho

IIS Mattei, San Donato Milanese.
IIS Maxwell - IPSIA Settembrini, Milano
ITIS Molinari, Milano
IIS Montale, Cinisello Balsamo
IIS Moreschi, Milano
ITAS Natta, Milano
IIS Oriani-Mazzini, Milano
IIS Pareto, Milano
ITC Primo Levi, Bollate
ITCS Schiaparelli - Gramsci, Milano
IIS Spinelli, Sesto San Giovanni
IIS Sraffa, Milano
ITSOS Steiner, Milano
IIS Torno, Castano Primo
ITIS Torricelli, Milano
IIS Varalli, Milano
ITC Verri, Milano
IPSAR Vespucci, Milano

Gruppo di progetto:

Assessorato all'Istruzione ed Edilizia scolastica – Provincia di Milano

Mirella Genca, responsabile di progetto – Servizio Programmazione Gestione Rete e Orientamento Scolastico

Centro Come – Cooperativa Farsi Prossimo

Silvia Balabio, coordinamento scuole partner

Simona Boffi, segreteria organizzativa

Marina Carta, consulenza alla scuole e orientamento scolastico

Graziella Favaro, consulenza alla formazione e ai materiali

Maria Frigo, coordinamento scuole partner

Monica Napoli, referente istituzionale

Simona Panseri, coordinamento del progetto

Nella Papa, responsabile scientifica

Maggio 2011

INDICE

Presentazione

Graziella Favaro

1. Il futuro nel presente. Gli studenti stranieri nella scuola superiore
Graziella Favaro
2. Come si è organizzata la scuola secondaria multiculturale milanese: acquisizioni e criticità
Nella Papa
3. I laboratori ELLEDUE per l'apprendimento dell'italiano seconda lingua
Nella Papa
4. Per una scuola dell'inclusione. Linee guida e buone pratiche
Graziella Favaro

Presentazione

Come si sono organizzate le scuole secondarie di secondo grado per affrontare in maniera efficace il tema dell'inserimento degli allievi stranieri?

Quale è il modello organizzativo e didattico maggiormente seguito del laboratorio di italiano L2, il dispositivo che ormai è diffusamente presente nelle scuole?

Quali pratiche vengono realizzate per rispondere ai bisogni specifici degli stranieri e per gestire la situazione di multiculturalità delle classi?

A partire da queste e altre domande, abbiamo voluto fare il punto sulla situazione delle scuole superiori milanesi coinvolte nel progetto "Non uno dimeno". Lo abbiamo fatto attraverso strumenti diversi: questionari semistrutturati e incontri con i docenti, richiesta alle scuole di segnalazione di buone pratiche e analisi dei dati raccolti.

Il testo contiene una prima sintesi di quanto è emerso dalle scuole, sia in termini di acquisizioni comuni che di criticità. Si articola in quattro temi e passaggi: il contesto e i soggetti; la scuola e la sua organizzazione interna; il laboratorio di italiano L2, le pratiche e i progetti d'integrazione e di inclusione.

Nel primo capitolo, viene delineato il contesto in cui le scuole agiscono, attraverso una presentazione dei dati sugli alunni stranieri che frequentano la scuola superiore, i cambiamenti intervenuti nel tempo, le tendenze per il futuro. Vengono inoltre descritte le caratteristiche delle ragazze e dei ragazzi stranieri inseriti nell'istruzione superiore e le modalità attraverso le quali si elaborano le scelte di prosecuzione degli studi.

Il secondo capitolo è dedicato all'organizzazione delle scuole divenute multiculturali, ai dispositivi previsti e utilizzati per rispondere ai bisogni specifici, alle criticità emerse e alle proposte che ancora attendono di essere realizzate.

Il terzo capitolo delinea, a partire dagli esiti di un questionario proposto alle scuole, un modello/tipo di laboratorio linguistico per l'insegnamento dell'italiano L2. Ne approfondisce gli aspetti della visibilità nel POF, la collaborazione fra i docenti di classe e gli insegnanti facilitatori e specialisti di L2, la programmazione condivisa e le modalità di valutazione.

L'ultima parte cerca di tracciare alcune linee guida per una scuola multiculturale integrante e inclusiva, collocandole su quattro piani: l'organizzazione interna; la collaborazione con il territorio; l'impostazione pedagogica e didattica del progetto di integrazione; l'educazione interculturale per tutti.

Per ogni dimensione, vengono inoltre proposte alcune buone pratiche realizzate durante questo anno scolastico presso le scuole della rete e che cercano di rendere la scuola secondaria di secondo grado sempre più efficace e pronta a rispondere ai nuovi bisogni dagli allievi e alle sfide della multiculturalità.

1. Il futuro nel presente

Gli studenti stranieri nella scuola superiore

Graziella Favaro

Che significa essere italiana per me?

Essere italiana per me.....

Non ho una risposta, ne ho cento.

E' inutile cercare di riempire i puntini di sospensione delle definizioni.

E' una battaglia persa in partenza.

E' meglio provare a raccontare una storia, i brandelli della mia storia.

Brandelli perché la memoria è selettiva, è come uno specchio frantumato.

Non possiamo né dobbiamo incollare i pezzi.

Non dobbiamo fare la bella copia.

La memoria è uno scarabocchio.

Igiaba Scego, La mia casa è dove sono

Un milione di “futuri italiani”

Circa un quinto della popolazione straniera presente nel nostro Paese è costituita da minori: bambini e ragazzi nati qui o giunti in Italia in seguito alla ricomposizione di nuclei famigliari. Possiamo stimare che alla fine del 2010 il numero dei minori stranieri di età compresa fra zero e 18 anni superasse il milione, dal momento che essi erano circa 900.000 a metà del 2009 e che ad ogni anno avviene un aumento di circa 100.000 unità, due terzi dei quali per nascita e circa un terzo per ricongiungimento familiare. È nelle fasce più basse di età che si addensano le presenze maggiori in assoluto (soprattutto dei piccoli fra zero e sei anni), ma un ritmo di crescita significativo si è registrato negli ultimi tempi fra i soggetti di età preadolescenziale e adolescenziale, soprattutto in seguito ai ricongiungimenti famigliari.

Una nuova età ha fatto dunque la sua comparsa da qualche anno sulla scena della migrazione e pone agli operatori e ai servizi la necessità di una conoscenza approfondita e di una riflessione sul tema, che integri le esperienze condotte in altri Paesi, così come l'esigenza di progettare e realizzare interventi innovativi e efficaci. I percorsi di integrazione che riguardano i bambini nati nel Paese ospite, o arrivati qui nella prima infanzia, disegnano in numerosi casi storie di “riuscita” e di inserimento alla pari, rispetto ai coetanei autoctoni, ma questo non sempre si verifica per coloro che migrano nell'adolescenza.

La letteratura e gli studi su questa fascia di età, riferiti a contesti diversi, tendono piuttosto a sottolineare le difficoltà, i problemi, le sfide vissute dai ragazzi che compiono, al tempo stesso, un viaggio di migrazione e un viaggio di autonomia e ridefinizione identitaria. Vengono presentati spesso gli insuccessi scolastici, le condizioni di marginalità in cui si trovano i minori stranieri di alcuni gruppi, le espressioni di un disagio più o meno visibile. Anche in Italia vi è il rischio che si verifichino i processi di *downward assimilation*, termine con cui Portes e Rumbaut definiscono l'assimilazione verso il basso dei giovani figli di immigrati negli Stati Uniti (Portes e Rumbaut 2001).

Ragazzi che migrano

Il tema del viaggio è cruciale nelle storie degli adolescenti e dei giovani che abitano le “terre di mezzo”: viaggio e spostamento reale dai luoghi dell'infanzia e viaggio simbolico, tra riferimenti, aspettative e messaggi differenti.

A differenza di altri Paesi europei, caratterizzati da una maggiore omogeneità nazionale della popolazione straniera, nel nostro Paese vi è stata da subito una *pluralità delle provenienze*: ben 191 sono le nazionalità individuate fra gli alunni stranieri che frequentano le scuole italiane. La mappa “etnica” delle presenze dei minori cambia inoltre molto rapidamente e segue i flussi dei ricongiungimenti familiari, delle nuove migrazioni, della stabilizzazione delle comunità. La graduatoria degli alunni stranieri presenti nella scuola italiana ha visto per anni al primo posto i marocchini, sopravanzati qualche anno fa dagli albanesi, questi a loro volta superati di recente dai rumeni. La diversa origine nazionale è spesso alla base della rappresentazione e della categorizzazione sociale e culturale che il contesto di accoglienza elabora e proietta sugli adulti e sui minori e naturalmente dell'auto-rappresentazione dei ragazzi stranieri che può condizionare il loro percorso di inserimento. Vi sono gruppi penalizzati da stereotipi negativi, altri convivono con uno stigma meno marcato e sono, in un certo senso, quasi invisibili; altri ancora godono di uno stereotipo “positivo”, pur se collocati sempre in posizione di subalternità e funzionalità. Queste “etichette etniche” possono essere soggette a variazioni e a cambiamenti nel tempo e dipendono da fattori diversi: gli episodi di cronaca che enfatizzano i tratti e le appartenenze, i messaggi dei media, il clima sociale di una città o di una zona. L'appartenenza a uno stesso gruppo può inoltre essere un fattore “invisibile e neutro” in una località ed essere stigmatizzata in un'altra.

Alla pluralità delle provenienze, si accompagna anche la *varietà dei viaggi e delle storie*.

Tre diversi gruppi

Nella fotografia di gruppo degli adolescenti immigrati possiamo distinguere tre diversi percorsi che segnano identità, progetti e condizioni di vita. Nel primo collochiamo *coloro che sono nati in Italia*, o giunti qui nella prima infanzia, la cosiddetta “seconda generazione” in senso stretto. Dal punto di vista giuridico, essi sono stranieri fino alla maggiore età (fra i diciotto e i diciannove anni potranno richiedere la cittadinanza italiana e seguire un iter di accesso più rapido, sulla base della legge n°91/1992), ma sono italiani *de facto*. Il loro percorso di socializzazione, acquisizione linguistica e di acculturazione avviene infatti in tempi precoci entro gli spazi educativi del Paese di accoglienza. Gli adolescenti che sono nati in Italia non hanno vissuto direttamente la migrazione, l’esodo e la fase di sradicamento e di ri-orientamento nel nuovo contesto. Alcuni di loro hanno fatto raramente visita ai contesti di provenienza della famiglia e conoscono il Paese d’origine per lo più attraverso le narrazioni familiari, più o meno dense di nostalgia e rimpianto. Dal punto di vista quantitativo, questo gruppo ha dimensioni ridotte, data la relativa novità dei processi di stabilizzazione degli immigrati e della diffusione piuttosto recente delle situazioni familiari. Vi sono presenze significative di adolescenti nati in Italia fra gli eritrei/etiopi, gli egiziani, i salvadoregni, una parte dei marocchini di immigrazione più lontana: le comunità più “mature” e ormai radicate.

Il secondo gruppo, numericamente meno consistente, comprende i *minori non accompagnati*, coloro che sono giunti in Italia da soli, come “*Ulisse nascosto sotto il montone per sfuggire Polifemo*” (Affinati 2008), al seguito di sedicenti familiari, o implicati in veri e propri traffici di minori. Adolescenze marginali, invisibili, negate: le condizioni di vita dei minori non accompagnati sono segnate spesso da difficoltà, miseria, vessazioni. La necessità di produrre reddito immediato e in qualunque maniera impedisce a molti la possibilità di un progetto per sé e di inserimento dignitoso che richiedono tempo, tutela e risorse (Giovannetti 2008).

Nel terzo gruppo si collocano le presenze quantitativamente più numerosi: sono le ragazze e i ragazzi arrivati in Italia a dodici anni e oltre, in seguito al ricongiungimento della famiglia. Per loro sono state coniate le definizioni di “*generazione 1.5*” (*uno e mezzo*) (Portes e Rumbaut, 2001) e di *in-between generation* (Crul 2000), per significare una condizione di vita sospesa tra riferimenti diversi, a metà strada fra il contesto di origine e il luogo di accoglienza. Gli adolescenti ricongiunti hanno vissuto in prima persona il viaggio di migrazione, hanno sperimentato la frattura fra il “prima” e il “dopo” nella loro storia; portano con sé memoria e nostalgie, come i loro genitori, ma sono anche proiettati, come i coetanei, nei progetti e nella costruzione del futuro.

Sui banchi di scuola

Uno sguardo ai dati sull'inserimento scolastico degli alunni stranieri a livello nazionale indica un aumento costante negli anni e percentuali di presenze che si fanno via via più consistenti: dallo 0.7% del 1996/97 al 7.5% dell'anno scolastico scorso. Essi indicano tuttavia anche la tendenza chiara ad un assestamento e ad una progressiva contrazione del ritmo di crescita da un anno all'altro. Il fenomeno tende a stabilizzarsi su livelli più contenuti e l'incremento più consistente deriva oggi, non tanto dall'arrivo di bambini e ragazzi dai Paesi di origine, ma dall'ingresso nelle scuole dei nati in Italia. Gli alunni NAI (neoarrivati in Italia) nell'anno scolastico 2009/10 hanno rappresentato infatti solo il 5% del totale degli studenti stranieri, mentre erano l'8% l'anno precedente e il 10% nell'anno scolastico 2007/08. Essi si concentrano soprattutto nella fascia di età preadolescenziale e adolescenziale e vengono quindi inseriti di preferenza nella scuola secondaria.

Tab.1 Studenti stranieri nella scuola italiana, per anno e ordine di scuola

	1996/97		2003/2004		2006/07		2009/10	
Scuola dell'infanzia	12.809	0.8	59.500	3.6	94.712	5.7	135.632	8.1
Scuola primaria	26.752	1.0	123.814	4.5	190.803	6.8	244.457	8.7
Scuola second. I grado	11.991	0.6	71.447	4.0	113.076	6.5	150.279	8.5
Scuola second. II grado	7.837	0.3	52.380	2.0	102.829	3.8	143.224	5.3
TOTALE	59.389	0.7	307.141	3.5	501.420	6.8	673.592	7.5

Fonte: MIUR

Circa l'ottanta per cento dei 143.000 studenti stranieri inseriti lo scorso anno nelle scuole secondarie di secondo grado frequentava un istituto tecnico (37.8%) o un istituto professionale (41.1%), mentre il 21% circa era inserito nei licei. Un dato interessante riguarda l'età degli studenti stranieri: a causa del ritardo che essi registrano all'ingresso nella scuola italiana e al loro inserimento in classe inferiore, rispetto all'età anagrafica, il 49% di coloro che frequentano gli istituti professionali ha più di vent'anni e il 45.6% degli studenti stranieri inseriti negli istituti tecnici si trova nella stessa situazione. Su cento alunni stranieri delle scuole superiori, tre quarti di essi si trovano infatti in una situazione di ritardo scolastico di uno, due o più anni (per gli italiani il dato è del 25%).

Se osserviamo la situazione milanese (Tab.2), vediamo che ad ogni anno scolastico entrano nella scuola secondaria di secondo grado poco più di mille nuovi studenti stranieri, con un incremento percentuale del 9% rispetto all'anno precedente (da 12.203 studenti stranieri del 2008/09 ai 13.304 dello scorso anno). Di questi, la maggioranza ha già compiuto parte della propria scolarità in Italia, anche se in misura consistente si tratta ancora di neoarrivati.

Tab.2 Studenti stranieri nelle scuole secondarie in Lombardia e nella Provincia di Milano

Anno scolastico 2008/2009			
Totale alunni stranieri in Italia	Totale alunni stranieri nelle sc. Sec. II grado in Italia	Alunni stranieri nelle sc. secondarie II grado in Lombardia	Alunni stranieri nelle sc. sec. II grado in provincia di Milano
629.360	130.012	28.292	12.203

Anno scolastico 2009/2010			
Totale alunni stranieri in Italia	Totale alunni stranieri nelle sc. Sec. II grado in Italia	Alunni stranieri nelle sc. Secondarie II grado in Lombardia	Alunni stranieri in provincia di Milano (scuole superiori)
673.592	143.224	31.129	13.304

Fonte: MIUR 2010/2011

L'analisi dei dati sugli alunni stranieri che hanno frequentato i laboratori di italiano L2, realizzati nell'ambito del progetto "Non uno di meno", mette in luce alcune loro caratteristiche interessanti (dati rilevati a marzo 2011). Si tratta di 1.071 studenti, in maggioranza maschi (60.7 % circa), la cui età è di 14-15 anni, nel 33.5% dei casi, e compresa nella fascia 16-18% nel 66.5%.

La classe di inserimento maggiormente rappresentata è la prima, dove si concentrano il 51% dei ragazzi stranieri coinvolti, mentre frequentano la seconda il 23% e la terza il 22%.

Gli studenti stranieri appartengono a 32 diverse nazionalità, ma tre Paesi di origine raggiungono da soli poco meno della metà del totale: Filippine, Perù, Ecuador.

Le presenze più consistenti sono quelle:

- filippina (16.1%)
- peruviana (15.6%);
- ecuadoriana (15.4%);
- cinese (9%);
- rumena (8.8%).

Quanto alla conoscenza dell'italiano rilevata dai docenti, solo il 12% viene considerato al livello prebasico (sono presumibilmente gli alunni neoarrivati), mentre il 37% si colloca nel livello A1, il 40% nel livello A2 e l'11% nel livello B1.

Ricominciare da capo

Migrare nell'adolescenza è un'esperienza cruciale, uno *snodo biografico* che trascina con sé sfide, opportunità e fatiche. Fra queste, la riduzione, almeno nella prima fase, dei percorsi di autonomia e degli spazi vitali. Ragazzi “grandi”, impegnati nei contesti di origine nei processi naturali di allargamento dello spazio vitale verso l'esterno, di uscita dall'ambito familiare per andare verso il mondo, si trovano, nel contesto di immigrazione, a ridiventare “piccoli”, a vivere in spazi più ridotti, che coincidono per un po' con la sola dimora familiare. È un periodo più o meno lungo di blocco nel percorso identitario, che si risolverà nel momento in cui gli spazi di vita e di aggregazione saranno (se lo saranno) di nuovo molteplici e significativi: la scuola, il quartiere, i luoghi dell'incontro con i coetanei, gli spazi degli affetti e della comunità nella varietà dei luoghi comuni, luoghi “etnici” e luoghi “meticci”.

Un'altra fatica riguarda la necessità di dover *ricominciare da capo* in un momento della vita in cui si dovrebbe invece impegnare tutte le risorse per allontanarsi dal mondo dell'infanzia e cominciare a costruire un posto per sé. “*Mi sento come un ragno*”, dice C., un ragazzo peruviano “*che ogni giorno tesse la sua tela: ogni giorno la tela si rompe e deve ricominciare da capo*” (Favaro e Napoli 2004).

La migrazione comporta per tutti una fase e un processo di inevitabile *regressione*. Non saper parlare la nuova lingua, non riuscire a esprimere stati d'animo, proposte, bisogni, scherzi, ironie, provocazioni. Non essere riconosciuto rispetto alla storia precedente, ai saperi e ai saper fare già acquisiti, ai livelli di autonomia raggiunti (spesso ben più ampi di quelli dei coetanei autoctoni): tutto ciò riporta a una condizione di *infans* (letteralmente: colui che non parla), di incapacità, di inadeguatezza.

I più vulnerabili

Le ricerche condotte a livello nazionale e locale sull'integrazione dei minori stranieri a partire da indicatori quali: i risultati scolastici, la modalità di prosecuzione degli studi, la conoscenza dell'italiano, le relazioni con i pari a scuola e nella città, il tempo libero, i progetti per il futuro individuano i soggetti più “vulnerabili” tra:

- coloro che sono nati all'estero e sono giunti in Italia a partire dai dieci anni e oltre;
- coloro che giungono in Italia ad anno scolastico già iniziato o avanzato e che rischiano perdere mesi importanti di scolarità;
- coloro che provengono dai contesti africano (in particolare, i marocchini) e asiatico (in particolare, i cinesi) più che dai contesti est-europeo e latinoamericano;
- i maschi più delle femmine.

Anche una ricerca recente, condotta su un ampio campione di ragazzi italiani e stranieri di età compresa fra gli 11 e i 14 anni (circa 10.000 ragazzi italiani e altrettanti stranieri), ha individuato le criticità maggiori, sia riferite alla scuola che alle relazioni con i pari, fra i ragazzi marocchini e cinesi. Ad esempio, solo il 31% dei minori cinesi nati in Italia o arrivati qui da piccoli frequenta almeno un amico italiano contro il 70% dei minori stranieri in generale; per quanto riguarda i progetti di prosecuzione degli studi, la percentuale degli “incerti” fra i ragazzi non italiani è mediamente del 25%, ma sale al 46% fra i cinesi ed è di poco inferiore fra i marocchini. (Dalla Zuanna, Farina, Strozza 2009). Naturalmente le variabili costituite dalla condizione socio-economica della famiglia e dal livello scolastico dei genitori agiscono in maniera trasversale e importante su tutti i minori.

I fattori “luogo di nascita ed età al momento dell’arrivo” rivestono un ruolo cruciale nei percorsi di integrazione degli stranieri. In linea generale, si può affermare infatti che i giovani stranieri socializzati in Italia sono molto simili ai coetanei italiani, specialmente a quelli appartenenti a classi sociali basse o medio-basse. Tale contiguità non si limita a dimensioni esteriori (come i rapporti di amicizia, il modo di trascorrere il tempo libero, i consumi...), ma investe anche la dimensione valoriale: la religiosità, il modo di atteggiarsi di fronte alla vita, i sogni per il futuro, il numero di figli desiderato, il lavoro e i ruoli di genere. Per tutti questi aspetti, i ragazzi stranieri socializzati in Italia sono assai più vicini ai coetanei italiani di quanto non lo siano ai coetanei provenienti dal loro stesso Paese, ma giunti in Italia più grandi.

Alcune criticità

Come si manifesta la vulnerabilità degli adolescenti stranieri che arrivano in Italia già grandi, in particolare, nella scuola? Vediamo alcune criticità.

- Vi è una *difficoltà* iniziale di inserimento per coloro che arrivano a 14 anni e oltre. Essa si traduce, per alcuni, in un giro a vuoto da scuola a scuola, in cerca di una situazione che li accolga. In quale ordine di scuola devono essere inseriti? Nella classe di terza media, oppure ai primi anni della secondaria di secondo grado? E in questo caso: in quale scuola superiore? È più efficace inserirli in un CTP per adulti o in un corso di formazione professionale? Tante domande che avrebbero bisogno di risposte mirate e definite caso per caso e che spesso invece trovano una soluzione guidata solo dalla casualità e dall’urgenza. Mancano infatti dei dispositivi efficaci per l’accoglienza, e il contestuale orientamento nei percorsi di istruzione superiore, e dunque in questa fascia di età sembrano inoltre concentrarsi maggiormente i casi di demotivazione “evasione e dispersione” scolastica.

- Si registrano numerosi casi di *ritardo scolastico* in ingresso. Questa condizione penalizza soprattutto le ragazze e i ragazzi più grandi, i quali vengono spesso inseriti in classi inferiori di due e più anni rispetto alla loro età anagrafica e al percorso di studi precedente: a tredici anni, ad esempio, il 55% degli alunni stranieri è in ritardo (42% di un anno; 12% di due o più anni); a 14 anni il ritardo sale al 66% e a 15 anni al 75%. La situazione di ritardo scolastico complica e a volte impedisce una buona relazione con i compagni di classe e limita fortemente anche i progetti per la prosecuzione degli studi.

- Il tasso di *insuccesso scolastico* è più significativo rispetto agli alunni italiani. Nella scuola media il divario ammonta a circa 8 punti percentuali; nella scuola secondaria, il divario è di 12.5. In alcuni casi, al ritardo causato dall’inserimento iniziale in una classe inferiore si aggiunge poi la bocciatura a fine anno scolastico, moltiplicando gli ostacoli e i ritardi e provocando demotivazione dal momento che, per un adolescente: “*un anno andato in malora è l’eternità in un barattolo*” (Pennac 2008).

- Vi sono difficoltà di *prosecuzione degli studi* nei percorsi di istruzione superiore. Una parte rilevante delle ragazze e dei ragazzi immigrati abbandona gli studi dopo la terza media o dopo il primo anno di scuola secondaria di secondo grado. Confrontando i dati ISTAT sui residenti stranieri fra 14 e 18 anni e quello del MIUR sui frequentanti le scuole superiori statali si è evidenziato un divario pari a circa un terzo delle presenze. Si può presumere che una quota di giovani stranieri “mancanti all’appello” sia probabilmente inserita nei corsi di formazione professionale; un’altra sia iscritta ai CTP, vi è tuttavia una parte consistente di ragazze e ragazzi stranieri che non sono inseriti nei percorsi formativi.

La prosecuzione degli studi: i fattori che incidono sulle scelte

La scelta della scuola superiore è uno momento cruciale del percorso scolastico di un adolescente poiché influenza tutte le scelte successive: la possibilità reale di accedere all’università, l’età di ingresso nel mondo del lavoro, le caratteristiche dell’inserimento lavorativo. I ragazzi stranieri, come abbiamo visto, scelgono in larga maggioranza percorsi di studi più brevi, meno esigenti e chiaramente orientati al mondo del lavoro. Nelle classi prime degli istituti professionali del Nord più del 20% degli studenti ha entrambi i genitori immigrati e la percentuale è ancora più alta nei corsi professionali organizzati dalle regioni. L’orientamento predominante verso l’istruzione superiore a carattere professionalizzante si verifica anche quando gli alunni stranieri ottengono all’esame di terza media risultati uguali a quelli dei compagni italiani.

Sulle scelte degli studi dopo la terza media incidono fattori diversi che hanno a che fare con i

differenti attori (le famiglie, gli insegnanti, gli studenti) e con gli aspetti linguistici, motivazionali, economici, progettuali. Tra questi:

- *le attese e i progetti familiari*

I genitori stranieri, che sono spesso poco informati sulla varietà delle scuole superiori in Italia, possono spingere verso e un percorso scolastico che consenta ai figli di avere un diploma professionalizzante in un tempo limitato.

- *la conoscenza della lingua*

La competenza linguistica in italiano degli studenti stranieri arrivati in Italia per ricongiungimento familiare, che può presentare ancora aree di difficoltà, spinge i ragazzi verso una formazione a carattere più pratico e meno astratta e verbale. Va detto tuttavia che questa motivazione non sempre trova poi riscontro nella realtà, dal momento che spesso nei corsi professionali non vi sono attenzioni e dispositivi linguistici “dedicati” per coloro che devono affinare le loro competenze in italiano.

- *il ritardo scolastico*

Una parte consistente dei ragazzi stranieri, al momento della scelta della scuola superiore, si trova in situazione di ritardo scolastico di uno, due o più anni, come abbiamo visto, a causa dell’inserimento in una classe inferiore all’età. E questa situazione limita e riduce le possibilità di istruzione superiore e può far desistere i minori stranieri dall’intraprendere un progetto di formazione troppo lungo e dilatato nel tempo.

- *le aspettative e l’orientamento degli insegnanti*

Le aspettative degli insegnanti - e di chi si occupa di orientamento - nei confronti degli alunni stranieri possono essere più basse, rispetto a quelle che si hanno verso gli autoctoni (sia in nome delle condizioni economiche e familiari; sia per un atteggiamento non sempre efficace e promozionale di “protezione”) e portare a indirizzarli verso una formazione che viene giudicata più facile e accessibile.

Vecchie e nuove disuguaglianze

L’inserimento nella scuola superiore italiana dei ragazzi stranieri, soprattutto di recente immigrazione, rappresenta un problema relativamente nuovo al quale la scuola deve dare risposte positive. Costituisce per gli adolescenti coinvolti una sfida complessa e segnata spesso da vissuti di regressione, frustrazioni, perdita di motivazione. Si deve ricominciare tutto da capo in un nuovo contesto, del quale si ignorano le regole, esplicite e implicite, non si comprendono le parole e i gesti, si fraintendono le mete e i modi di funzionamento.

Per un periodo più o meno lungo, i ragazzi neoarrivati stanno spesso in classe irrigiditi e silenziosi in attesa che gli eventi del quotidiano e le parole della scuola diventino trasparenti e significativi. L'esperienza scolastica precedente presenta quasi sempre delle differenze importanti e non sempre aiuta a ri-orientarsi. In genere, i ragazzi immigrati hanno sperimentato modalità pedagogiche e didattiche di tipo più tradizionale e trasmissivo e modelli disciplinari espliciti, rigidamente osservati e regolati da sanzioni precise. Nella scuola italiana, le regole appaiono più opache o meno evidenti, la gestione della disciplina è meno rigida, la relazione tra gli alunni e gli insegnanti è più immediata e vicina.

I loro genitori inoltre difficilmente sono in grado di aiutarli. Nella ricerca già citata (Dalla Zuanna, Farina, Strozza 2009), condotta tra i ragazzi che frequentano la scuola media, è emerso che gli stranieri ricevono aiuto a casa per i compiti dai genitori nel 25 % dei casi, mentre tra gli italiani il dato è quasi il doppio, pari al 47% (sale al 70% fra coloro che hanno un genitore laureato).

La scuola italiana ancora oggi, forse più di ieri, è modellata sulle esigenze di chi - italiano o straniero - ha una famiglia alle spalle in grado di integrare e approfondire le conoscenze scolastiche grazie agli aiuti per i compiti a casa e a stimoli culturali in linea con i contenuti curricolari proposti alla classe.

Pur svolgendo dunque un lavoro importante di integrazione e di socializzazione, la scuola, come ai tempi di don Milani, continua a perpetuare da una generazione all'altra le differenze sociali. Le nuove disuguaglianze si sovrappongono alle vecchie: alle differenze di reddito, condizione economica e scolarità dei genitori si aggiungono quelle relative alla nazionalità, al vissuto migratorio, alla provvisorietà, alla mancanza di reti sociali, alla scarsità di stimoli culturali. Per gli alunni stranieri, le difficoltà scolastiche non hanno dunque a che fare solo con le questioni linguistiche, ma anche con la scarsità di beni e oggetti culturali, con l'impossibilità dei genitori di aiutarli a rispondere alle esigenze che provengono dalla scuola e garantire loro una situazione materiale e di contesto propizia allo studio. In altre parole, ancora oggi come ieri, *un "buon alunno" ha in genere alle spalle un "buon" genitore che è nelle condizioni di rispondere in maniera adeguata alle richieste della scuola.* E chi ha genitori che - per ragioni linguistiche, sociali, culturali - hanno difficoltà ad assumere con efficacia un ruolo di mediatore e accompagnatore del viaggio dentro la scuola e l'apprendimento si trova a percorrere questo cammino in solitudine, contando solo sulle proprie risorse.

Una scuola che cambia

L'incremento significativo della presenza degli alunni stranieri si colloca dentro una scuola che è stata ed è tuttora attraversata da molteplici cambiamenti - normativi, ordinamentali, organizzativi, di

indirizzo. Essi si succedono uno dopo l'altro in tempi veloci, spesso senza la possibilità di una sedimentazione e di una valutazione puntuale dei dispositivi e delle pratiche. Ad una riforma ne segue subito un'altra; nuove parole/chiave sono per un po' alla ribalta e poi cadono nell'oblio; alcuni dispositivi vengono annunciati, ma mai veramente attuati. Ciò ha prodotto, da un lato, una sorta di usura e svuotamento delle parole e degli annunci e, dall'altro, uno scollamento tra le retoriche (i principi, gli annunci, i riferimenti ...) e le pratiche.

E questo rischio si corre anche per il tema dell'integrazione degli alunni stranieri. Alcuni riferimenti e principi rischiano di diventare una sorta di contenitori *passepertout*, dal momento che non sono stati riempiti di contenuti e significati e non sempre si sono tradotti in maniera omogenea in pratiche, risorse, dispositivi di qualità. Per queste ragioni, sul tema dell'integrazione degli alunni stranieri, la scuola italiana, pur non essendo all'anno zero, si presenta tuttavia diseguale e variegata, dal momento che:

- vi sono riferimenti generali, principi e normative, non sempre ben conosciuti e spesso rimasti "sulla carta" come auspici e buone intenzioni;
- l'applicazione delle indicazioni nazionali e linee guida è ancora molto discrezionale (un esempio per tutti riguarda il tema del "ritardo scolastico", e cioè l'inserimento diffuso in classi inferiori rispetto all'età, che avviene contravvenendo alla normativa);
- accanto a molte buone pratiche - esito quasi sempre della collaborazione tra la scuola e gli enti locali - si procede in molti casi con aggiustamenti improvvisati, che cercano di *riportare a norma* una situazione che si continua a ritenere di emergenza. Quando invece la normalità è e sarà sempre di più quella di insegnare e di apprendere in una classe multiculturale e plurilingue.

Lo "scenario", e cioè la rappresentazione, che si individuano dietro le pratiche e le scelte sono spesso ancora quelli propri dell'emergenza, che considera un arco temporale ristretto e produce misure "tamponate" e di scarso respiro. Non è ancora diffusa la consapevolezza dei cambiamenti strutturali, che collocano il tema dell'integrazione su uno scenario che va oltre il "qui e ora" e che sollecitano risposte lungimiranti e di *qualità per tutti*.

Da parte loro, gli insegnanti, continuamente sollecitati dai cambiamenti, lasciati soli ad affrontare trasformazioni cruciali, non sostenuti da percorsi formativi mirati, possono reagire in maniera diversa: in alcuni casi rivedono modalità organizzative, didattiche, approcci metodologici, approntano strumenti nuovi, affinano le modalità di osservazione e valutazione... In altri casi, possono irrigidire la rappresentazione dello studente "medio" al quale rivolgersi; rappresentazione che tende a collocare ai margini tutti coloro che sono "non adatti o quasi adatti". Ma "*una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, ma un'orchestra che prova la stessa sinfonia*" (Pennac 2008).

Costruire l'integrazione

È raro che le difficoltà scolastiche e più in generale quelle di integrazione delle ragazze e dei ragazzi stranieri siano riconducibili ad un solo fattore. Esse sono piuttosto il risultato dell'incrocio di cause diverse che Portes e Rumbaut individuano nel *capitale umano*, nel *capitale sociale* e nel *contesto*.

Per *capitale umano*, si intendono le risorse intellettuali di ciascuno, le competenze e le conoscenze acquisite, la padronanza linguistica, il percorso scolastico seguito e la qualità della formazione precedente.

Per *capitale sociale*, si intendono le condizioni familiari, le reti di relazione affettive e amicali, nelle quali il ragazzo straniero è inserito, ma anche la natura del progetto migratorio del nucleo, le aspettative e le attese per il futuro elaborate dai genitori e dai figli.

Il livello di integrazione dei giovani immigrati dipende fortemente anche dal *contesto*, ossia dalle condizioni, opportunità e risorse che la società di accoglienza è in grado di predisporre. Dipende naturalmente anche dal clima sociale e culturale che in essa si respira a proposito di immigrazione e di scambio culturale e che definisce il "posto" che per gli immigrati è previsto in quella società e che può essere segnato da marginalità o, viceversa, da inclusione.

Tre fattori per l'integrazione scolastica

A partire dall'individuazione dei tre macrofattori (capitale umano, sociale e contesto) che agiscono sull'integrazione scolastica, proponiamo un possibile elenco di temi e condizioni per ognuno di essi.

Capitale umano

- caratteristiche e risorse individuali
- motivazione, impegno e autostima
- percorso ed esiti scolastici nella scuola del Paese d'origine
- percorso ed esiti scolastici in Italia
- competenza linguistica in italiano
- forme di bilinguismo

Capitale sociale

- condizioni di inserimento della famiglia
- densità delle reti sociali del nucleo familiare

- qualità e quantità delle relazioni con i pari
- densità degli scambi nel tempo extrascolastico
- progetto migratorio orientato al futuro
- aspettative, attese e investimento sul futuro dei figli
- disponibilità o resistenze al cambiamento

Contesto

- politiche scolastiche e “modello” di integrazione a scuola
- “clima” sociale e culturale e rappresentazione dell’immigrazione
- dispositivi e risorse per l’accoglienza e l’integrazione nella scuola
- formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici
- disponibilità di strumenti, materiali, testi
- organizzazione di laboratori linguistici per l’apprendimento dell’italiano
- aiuto allo studio in tempo extrascolastico
- modalità di interazione tra pari
- riconoscimento e valorizzazione dei saperi e dei saper fare già acquisiti

Un’inclusione nella differenza

I fattori che agiscono sull’integrazione sono dunque molteplici - individuali, familiari, sociali, culturali, linguistici - acuiti tutti dall’evento “migrazione” che può rendere più vulnerabili i cammini delle ragazze e dei ragazzi stranieri. Alle sfide comuni dell’apprendimento, dell’autonomia, del diventare grandi e trovare il proprio posto nel mondo, della costruzione dell’identità, si aggiungono nel loro caso altre fatiche specifiche e derivate dalla loro situazione di provvisorietà e di appartenenza plurale. Parlare di *s sfide*, invece che di situazioni di disagio, significa tratteggiare le specificità di un cammino che è *in fieri*, ancora aperto a diverse possibili uscite. E che può prevedere percorsi di riuscita e di buona integrazione, dal momento che *una partenza difficile non sempre ha e deve avere valore predittivo*.

Perché questo avvenga bisogna che la scuola, e il contesto in generale, si doti di “*tutori di resilienza*” (Cyrułnik 2009): dispositivi, attenzioni e risorse in grado di dare una risposta efficace ai bisogni specifici, accompagnare e aiutare il cammino di apprendimento, sostenere le scelte scolastiche, promuovere modi e forme di riconoscimento della storia di ciascuno, delle competenze e conoscenze già acquisite.

I progetti delle scuole multiculturali efficaci indicano orientamenti e azioni positive che cercano di coniugare insieme:

- la risposta ai *bisogni specifici* e l'esigenza di una scuola di qualità per tutti, che si realizzano attraverso l'attivazione di laboratori per l'acquisizione dell'italiano in orario scolastico ed extrascolastico; l'aiuto allo studio; l'elaborazione di piani educativi personalizzati che seguano le fasi dell'apprendimento; la formazione dei docenti;
- gli aspetti didattici innovativi con l'attenzione alla *dimensione relazionale*, a partire dalla consapevolezza che nessuno apprende se non si sente accolto e riconosciuto, se non sente di essere parte di un gruppo e di una classe. Questa attenzione si realizza attraverso le iniziative di incontro in tempi extrascolastici, le attività sportive e ludiche, l'amicizia con i pari;
- l'integrazione degli studenti stranieri con il tema più ampio del *riconoscimento* e dello scambio interculturale, grazie al reciproco scambio di storie, racconti autobiografici e narrazioni e alla valorizzazione di ciò che i minori stranieri già sanno e sanno fare, delle diverse forme di bilinguismo, superando un atteggiamento svalorizzante per il quale "*chi non sa l'italiano, non sa, in generale*";
- i progetti della scuola con le aspettative e le attese delle famiglie straniere, attraverso l'azione dei mediatori linguistico-culturali e le forme diverse di mediazione educativa che possono costruire comunicazione e spazi reciproci di comprensione e collaborazione;
- l'idea di un *comune cittadinanza* che insegni agli autoctoni e agli stranieri a vivere insieme in pari dignità.

Per riprendere l'espressione di Cyrulnik, i laboratori linguistici, l'aiuto allo studio, le attività di incontro nel tempo libero, la mediazione linguistico-culturale, la valorizzazione delle lingue materne: sono tutti concreti "tutori di resilienza" che compongono il *puzzle* di una buona integrazione a scuola e nella città.

La riuscita scolastica, o viceversa l'insuccesso, non sono mai solo il risultato di un rapporto individuale, fra alunno e disciplina, o di una sola causa, ma sono l'esito di relazioni complesse che si producono in un determinato contesto. Docenti e dirigenti, famiglie e curricoli, socialità fra pari e pratiche di valutazione, stili di leadership e stili di apprendimento, *ethos* collettivo di apertura o viceversa di distanza e di svalorizzazione: sono tutti fattori che concorrono a determinare percorsi di riuscita o viceversa, fallimenti e abbandoni.

La presenza dei bambini e dei ragazzi stranieri è una sfida alla scuola che deve ripensarsi in modo lungimirante rispetto agli attori dell'educazione (i docenti, gli apprendenti, i genitori italiani e stranieri...), ai loro ruoli, ai contenuti e ai modi dell'apprendimento. Alla scuola diventata

multiculturale spetta il compito di porre in relazione e di mediare esperienze differenti, eterogenee, condotte altrove, che chiedono di essere conosciute e riconosciute, messe in comune e scambiate. Agli insegnanti, agli educatori e ai dirigenti scolastici sono dunque richieste capacità professionali nuove o da affinare, che consentano di ricomporre e far dialogare le differenze, di pensare insieme l'unità con la diversità, proponendo orizzonti comuni, pur nella singolarità della storia e delle origini di ciascuno.

Un'idea di scuola è anche un'idea di società: le scelte attuali di politica scolastica e le azioni di inclusione, realizzate o mancate, definiscono da oggi il profilo e le caratteristiche che avrà la nostra società di domani.

Bibliografia

- AA.VV., *Stranieri e italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nella scuole superiori*, Donzelli, Roma 2004
- E. Affinati, *La città dei ragazzi*, Mondadori, Milano 2008
- M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, edizioni della Fondazione Agnelli, Torino 2004
- R.Camarlinghi, F.D'Angella, G.Favaro (a cura di) *L'integrazione dei ragazzi stranieri alle superiori*, in "Animazione Sociale" n°239, gennaio 2010
- Caritas italiana-Migrantes, *Dossier Immigrazione 2010*, IDOS, Roma 2010
- E.Colombo (a cura di), *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, UTET, Torino 2010
- M. Crul, *The Educational Position of the Second Generation in the Netherlands: Results, Career Routes and Explanation*, Effnatis-Imes, Amsterdam 2000
- B. Cyrulnik, *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*, Raffaello Cortina, Milano 2009
- G. Dalla Zuanna, P. Farina, S. Strozza, *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, il Mulino, Bologna 2009
- G. Favaro, M. Napoli, *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini, Milano 2004
- G. Favaro, N. Papa, *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, Franco Angeli, Milano 2009
- G.Favaro, *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze 2011

- M. Giovannetti, *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani per i minori stranieri non accompagnati*, il Mulino, Bologna 2009
- G. Giovannini, L. Queirolo Palmas, *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multi-etnici italiani*, Edizioni della Fondazione Agnelli, Torino 2002
- MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana . Anno scolastico 2008/2009*, Roma (sito www.istruzione.it)
- D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008
- A. Portes e R.G. Rumbaut, *Legacies. The story of the immigrant second generation*, University of California Press, Berkeley 2001
- L. Queirolo Palmas, *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano 2006

2. Come si è organizzata la scuola secondaria multiculturale milanese: acquisizioni e criticità

Nella Papa

L'indagine conoscitiva sull'inserimento delle ragazze e dei ragazzi di origine immigrata nelle scuole superiori di Milano e provincia prende in considerazione i dati del biennio 2008 – 2010, la rilevazione è stata condotta in 50 istituti scolastici, già aderenti al progetto “Non uno di meno”, su un totale provinciale di 139 istituzioni scolastiche, di cui 98 (70,5%) a indirizzo tecnico e professionale.

Il campione di riferimento (36% del totale provinciale) è composto da 3 licei scientifici, 1 istituto magistrale, 1 liceo artistico e da 45 istituti tecnici e professionali, che partecipano in modo così consistente perché verso questi ultimi si orienta, spontaneamente o su specifico consiglio di operatori e insegnanti, la stragrande maggioranza degli studenti stranieri¹. Nelle scuole in cui si è svolta l'indagine gli alunni stranieri si distribuiscono in maniera molto diseguale, infatti l'incidenza varia dal 3,3% al 62,7% del totale studenti, a seconda dell'area territoriale urbana o provinciale, della sede principale o aggregata, della tipologia dell'indirizzo di studio.²

L'indagine si è avvalsa di un questionario semi strutturato per la rilevazione di dati quantitativi e qualitativi, volto a far emergere il clima educativo e le scelte didattico-organizzative operate dal sistema della secondaria superiore, rispondenti per un verso agli specifici bisogni di apprendimento degli studenti stranieri, per l'altro ai principi dell'educazione interculturale, orientata a favorire il confronto e il reciproco arricchimento tra tutti gli allievi senza distinzione di lingua o nazionalità. Nella raccolta dei dati un'attenzione specifica è stata dedicata alla progettazione condivisa degli interventi, alle collaborazioni volte a sviluppare procedure, strumenti di accoglienza e orientamento. Altrettanto rilievo è stato dato agli approcci metodologici nella gestione della classe plurilingue e multiculturale, alla fonti di finanziamento e alle risorse professionali impiegate per rinnovare la didattica e arricchire l'offerta formativa dell'area linguistica con i laboratori di italiano L2. Uno spazio, infine, è stato dedicato all'esplorazione delle azioni di sistema, delle attività svolte in rete con il territorio e/o con altre scuole, quali la formazione degli insegnanti e del personale scolastico. Con queste finalità l'indagine, inoltre, ha approfondito il profilo anagrafico-scolastico degli studenti stranieri iscritti nelle scuole campione nell'anno scolastico 2009/2010, articolato per sesso, luogo di

1 Cfr. (a cura di) G. Favaro, N. Papa, Non uno di meno – Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore, Franco Angeli 2009

2 Cfr. Elenco scuole

nascita, nazionalità, età d'ingresso nella scuola italiana e successo formativo.

Il questionario d'indagine è stato strutturato in 5 sezioni, 23 domande a scelta multipla e oltre 98 item³, con la possibilità di fornire indicazioni suppletive riguardanti tutte le aree elencate e nel caso di aggiungerne di nuove. L'ultima sezione del questionario prevede soltanto domande aperte e si propone come traccia di approfondimento delle tematiche che animano il dibattito attuale sui cambiamenti intervenuti nella composizione della popolazione scolastica e sulle sfide che la scuola è chiamata ad affrontare. Si sollecitano contributi e osservazioni relativi all'insegnamento-apprendimento della lingua italiana, alla valorizzazione delle lingue e delle culture d'origine degli studenti stranieri, ai rapporti con le famiglie, alla lotta ai pregiudizi e al razzismo. E ancora si sollecitano riflessioni sul funzionamento dei dispositivi per l'accoglienza, sull'inserimento nelle proposte educative di nuove tematiche, si raccolgono informazioni sulla ri-articolazione del curriculum, sulla coerenza dei criteri di valutazione adottati rispetto alle novità introdotte a scuola, sul funzionamento delle reti e l'aggiornamento del personale scolastico docente e non docente.

Un'indagine approfondita, dunque, per capire se è possibile delineare l'assetto di una scuola secondaria superiore a indirizzo tecnico e professionale ravvivata da buone pratiche e nuovi progetti, e ancora se è possibile circoscrivere quelle persistenti criticità che finiscono per rallentare o rendere particolarmente faticoso il processo di integrazione dei giovani di origine immigrata.

L'indagine a carattere anagrafico-scolastico, volta a delineare il profilo linguistico, gli agi e le difficoltà di studio degli studenti stranieri, ha avuto come riferimento la popolazione scolastica dell'a.s 2009/10 delle 50 scuole campione, ovvero 37.424 studenti, di cui 6.186 di altra nazionalità, pari al 16,5% del totale.^{4 (tab.1)}. Dunque, una componente percentuale in linea con i dati nazionali che collocano gli istituti secondari di II grado in una fascia di incidenza inferiore al 20%.⁵

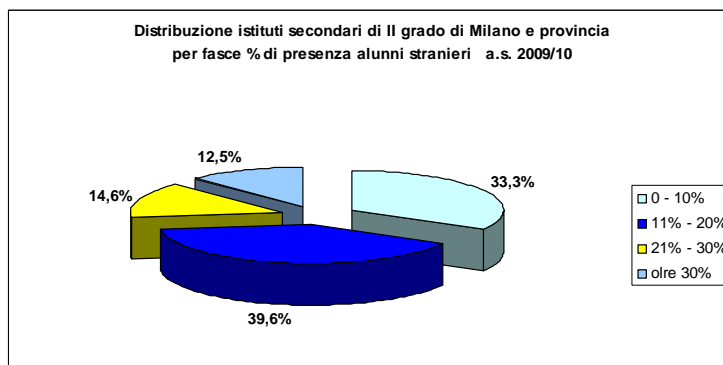
Tab. 1 Popolazione scolastica in 50 Scuole secondarie di II grado di Milano e provincia nell'a.s 2009/10			
- studenti italiani	31.238	83,5%	
- studenti non italiani	6.186	16,5%	
	TOTALE	37.424	100%

3 Cfr. Questionario d'indagine

4 Dati forniti dalle scuole che hanno aderito all'indagine nel periodo aprile – settembre 2010

5 Indagine 7a Commissione Parlamento “Accoglienza studenti stranieri in Italia”. Gennaio 2011

Graf. 1



Il grafico illustra la distribuzione delle scuole campione secondo quattro fasce percentuali, la figura mostra che la gran parte delle scuole (39,6%) si colloca nella fascia tra l'11% e il 20%, una quota altrettanto consistente (33,3%) si situa nella media nazionale generale riferita a tutti gli ordini di scuola, ovvero entro il limite del 10%, mentre due gruppi significativi di istituti superiori (in totale 27%) si collocano in una fascia d'incidenza piuttosto elevata che va dal 20% a oltre il 30%.

La presenza di studenti con altra nazionalità non viene percepita con allarme dagli insegnanti delle scuole dell'area milanese, in quanto il 64% di loro la valuta su una scala di media intensità. Il dato statistico, però, risulta piuttosto astratto, perché nella concreta realtà la percentuale di studenti stranieri oscilla in maniera molto ampia, perciò se è vero che questa oscillazione sparisce nella percezione complessiva del fenomeno, è altrettanto vero che torna a manifestarsi con forza nella vita scolastica quotidiana per il grado più o meno intenso di cambiamenti organizzativi e didattici, di sfide culturali, istituzionali e professionali che richiede.

A prescindere dalla variabilità della presenza di alunni stranieri, l'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2 viene considerato come il compito più importante da affrontare, lo dimostra l'elevato numero di studenti classificati *non italofoeni/ neo-arrivati*, i quali nell'anno scolastico considerato risultano 865 pari al 18,7% del totale alunni non italiani. Si tratta di una quota piuttosto elevata, anche perché perlomeno in due casi i compilatori del questionario hanno trasferito sotto questa voce il totale degli studenti stranieri iscritti a scuola. La segnalazione nasce, dunque, dalla rilevanza che i docenti assegnano alla questione linguistica, infatti lo sviluppo delle competenze necessarie per comunicare e studiare accompagna ragazze ragazzi di altra lingua madre fino all'esame di maturità, in special modo incide in maniera significativa sulla riuscita scolastica di quanti tra loro arrivano in Italia in età adolescenziale o pre-adolescenziale con un percorso di studio svolto nel Paese d'origine⁶.

6 Cfr. Graziella Favaro, *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze 2011

Emerge dai dati che la stragrande maggioranza degli studenti non italiani risulta nata all'estero, 4.636 pari al 75% del totale alunni stranieri considerato; da sottolineare anche che per il 9,5% di loro mancano notizie anagrafiche su nascita e provenienza e per ben il 54% del campione di riferimento non ci sono indicazioni relative all'età d'ingresso nel sistema scolastico italiano (tab. 2 e 3). Questi studenti provengono da 23 paesi diversi: Ecuador, Perù, Romania, Filippine, Albania, Egitto, Cina, Marocco, Ucraina e Pakistan sono nell'ordine i primi dieci Paesi più rappresentati.

Tab. 2 Scuole secondarie di II grado di Milano e provincia di Milano e provincia: alunni stranieri a.s 2009/10			
- alunni stranieri nati all'estero	4.636	74,9%	
- alunni stranieri nati in Italia	965	15,6%	
- non indicato	585	9,5%	
	TOTALE	6.186	100%

Tab. 3 Ingresso alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s 2009/10			
- 3-5 anni	422	6,8%	
- 6-10 anni	641	10,4%	
- 11-13 anni	671	10,8%	
- oltre 13 anni	1.106	17,9%	
- non indicato	3.346	54,1%	
	TOTALE	6.186	100%

Sottraendo dal totale di 3.346 studenti registrati alla voce '*non indicato*' della tab.3 i 965 nati in Italia (per quali l'ingresso a scuola si suppone regolare e può anche non essere segnalato) e i 585 di cui comunque non si conosce il luogo di nascita (tab. 2), i dati raccolti mostrano l'assenza di notizie significative per 1.796 studenti. Si può ipotizzare che questa carenza di informazioni si trascini dalla scuola media e sia dovuta in parte agli abbandoni precoci, in parte alle difficoltà incontrate dai compilatori del questionario nell'accesso alle fonti amministrative. Al contrario, le informazioni sull'inserimento in classe risultano più puntuali, oltre un quarto degli iscritti (25,5%) è inserito in pari rispetto all'età anagrafica, un terzo (29,6%) è inserito in classi inferiori di un anno, quasi la metà (47%) frequenta regolarmente le lezioni, ma di nuovo per il 32,7% di loro non si forniscono notizie. Se si collega l'ultimo dato con l'assenza di altre indicazioni, si può ipotizzare che una parte consistente di allievi sfugge al controllo del referente e/o della commissione accoglienza per

sovraccarico di lavoro e per mancanza di strumenti adeguati a monitorare in maniera dinamica questa specifica componente di studenti. Dal momento che circa un terzo di ragazze e ragazzi stranieri sfugge all'indagine anagrafico-scolastica è possibile ipotizzare un tasso di dispersione piuttosto elevato. (tab. 4 e 5)

Tab. 4 Inserimento scolastico alunni stranieri ed età anagrafica nelle Scuole secondarie di II grado di Milano e provincia- a.s 2009/10		
- in pari rispetto all'età anagrafica	1.576	25,5%
- inseriti in classi inferiori di 1 anno	1.860	29,6%
- inseriti in classi inferiori di 2 o più anni	893	14%
- non indicato	1.887	30,5%
	TOTALE 6.186	100%

Tab. 5 Frequenza scolastica alunni stranieri nelle Scuole secondarie di II grado di Milano e provincia - a.s 2009/10		
- regolare	2.906	47,0%
- regolare, ma con molte assenze	977	15,8%
- saltuaria/con periodi lunghi di assenza	280	4,5%
- non indicato	2023	32,7%
	TOTALE 6.186	100%

Per quanto riguarda l'orientamento, a giudizio della grande maggioranza dei docenti che hanno compilato il questionario (78%), gli studenti stranieri iscritti nelle rispettive scuole sono stati orientati sia dalla scuola media di provenienza che dalla famiglia e perlomeno nel 42% dei casi la scelta incrocia anche la decisione individuale del singolo ragazzo/a. Nel 50% delle situazioni si realizzano iniziative volte al coinvolgimento dei genitori stranieri attraverso la presentazione del sistema scolastico italiano e della scuola stessa, ma permane il dato ricorrente del 30% di casi, in cui non è prevista alcuna iniziativa.

Quadro 1 – Rapporti con le famiglie / Orientamento

Materiali prodotti

- materiale informativo sulla scuola
- modulistica e schede plurilingue (*comunicazioni scuola-famiglia, Piano dell'Offerta Formativa, scheda colloquio, sintesi regolamento scolastico ..*).
- profili individuali psico-emotivi

Risorse aggiuntive

- mediazione linguistica
- sportello psico-pedagogico

Per gli studenti che restano a scuola i risultati non sembrano particolarmente negativi, a fronte del 35,6% che frequenta con profitto (il 28,8% raggiunge la sufficienza in tutte o gran parte delle materie e il 6,8% consegue buoni risultati), il 23,2% risultano insufficienti, mentre per il 41,2% di loro non si indicano risultati. Quest'ultimo dato probabilmente ingloba sia la dispersione che l'eventuale sospensione di giudizio, che viene generalmente adottata per ragazze e ragazzi neo-arrivati. In proposito va anche aggiunto che le materie di ambito letterario sono in cima alla classifica delle più difficili e con l'ampliamento dell'indagine ai licei compaiono per la prima volta anche filosofia e psicologia, mentre diritto conserva il primato della materia più difficile in assoluto.

L'indagine evidenzia un complesso molto articolato di azioni volte a rispondere ai bisogni di apprendimento degli studenti stranieri e mostra come la possibilità di realizzare una integrazione positiva passi per l'individuazione di figure professionali di riferimento e l'attivazione di nuovi organismi collegiali, quali le commissioni accoglienza e intercultura. Emerge che la stragrande maggioranza delle scuole superiori prese in esame si è avvalsa in maniera significativa di insegnanti, di strumenti comunicativi e spazi linguistici specializzati, tutte risorse che attivate singolarmente o combinate assieme nel 84% dei casi vengono giudicate efficaci e ben funzionanti. La gamma dei dispositivi suggeriti nel questionario è vasta, ma a giudicare dagli esiti si rileva che le azioni principali ruotano sostanzialmente intorno alla figura del docente referente per l'intercultura⁷, istituita in 48 scuole su 50, e del laboratorio di italiano L2, attivato in 41 scuole su 50. Le percentuali riferite all'adozione degli altri dispositivi – protocollo di accoglienza, commissione accoglienza, commissione intercultura – sono anch'esse piuttosto elevate e sfiorano il 70%, più contenute, invece, le percentuali riferite alla disponibilità di nuovi strumenti didattici e informativi, quali lo scaffale multiculturale e gli opuscoli informativi plurilingue (42%). Risulta altrettanto diffuso l'impiego di risorse professionali aggiuntive o comunque impegnate sul versante dell'integrazione linguistica, i docenti facilitatori nelle scuole considerate sono presenti nel 58% dei

⁷ Cfr. (a cura di) G. Favaro, N. Papa, Non uno di meno – Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore, Franco Angeli 2009

casi e sono affiancati nello svolgimento del medesimo compito da altri docenti di classe in compresenza (60%) e/o da insegnanti di lingua straniera (38%).

Nel complesso il sistema degli istituti secondari superiori, specificatamente quelli a indirizzo tecnico e professionale, sembra avere individuato con chiarezza l'ossatura organizzativa per il funzionamento della scuola plurilingue, che peraltro trova la sua definizione nel documento ministeriale *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.⁸ La maggioranza degli insegnanti (72%) offre in proposito un elenco dettagliato degli strumenti a disposizione, i quali nel loro insieme si presentano come un complesso efficace di dispositivi, utile a scandire le tappe di un percorso di accoglienza piuttosto articolato, che va dai protocolli definiti a livello di singolo istituto scolastico alle modalità di informazione plurilingue, dal foglio notizie per il passaggio alle superiori fino alle schede per l'inserimento in classe, ai test d'ingresso e più in generale a tutte quelle risorse (didattiche, bibliografiche, organizzative, progettuali ...) che le stesse iniziative di formazione promuovono e aiutano a diffondere.

Si può affermare che i dispositivi indicati formano una sorta di *patrimonio diviso* tra varie realtà scolastiche, in cui l'*accoglienza* si va definendo come processo, come iter di medio periodo che evolve più o meno rapidamente a seconda dei casi e abbraccia uno o due anni scolastici. Il giacimento di procedure e di documentazione indicato nei questionari ha le caratteristiche per diventare *patrimonio comune* di tutte le scuole, utile per armonizzare le procedure e rendere più agevole l'integrazione. (quadro 1)

Quadro 2 – Materiali e strumenti per l'accoglienza⁹

<p>Servizi</p> <ul style="list-style-type: none">- modulo di iscrizione semplificato in arabo, cinese, francese ...- guida plurilingue per le famiglie (<i>arabo, cinese, inglese, russo, albanese, spagnolo, rumeno</i>)- materiale informativo sulla scuola <p>Strumenti di passaggio dalle medie alle superiori</p> <ul style="list-style-type: none">- scheda informativa di passaggio dalla scuola media alla scuola superiore- fascicolo alunno (<i>scheda anagrafica, progetto individualizzato, criteri di valutazione QCERL</i>)- scheda studente straniero per ufficio alunni

8 Miur, Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. Febbraio 2006
9 Esiti tratti del questionari d'indagine.

Schede d'inserimento

- scheda individuale neo-arrivati
- scheda biografica
- scheda rilevazione competenze (secondaria I grado)
- scheda rilevazione linguistica in ingresso
- scheda segnalazione alunno al Cdc per la L2

Dispositivi didattici e risorse per i docenti

- prove di livello/test ingresso
- prove disciplinari per studenti da inserire dal 2° al 4° anno
- scheda piani personalizzati
- scheda di non adozione del piano personalizzato
- relazioni finali di fine corso di italiano L2 (Liv. A1 e A2)
- relazione finale docente referente per l'accoglienza
- materiali scaricati da internet, ritagli di giornali e riviste
- atti di seminari e corsi di formazione¹⁰

Passando dal piano organizzativo a quello educativo-didattico, si rileva che, a fronte di una variegata gamma di interventi, le scelte operate dai vari istituti scolastici assumono un profilo più complesso e problematico, perché incidono direttamente sulla composizione delle classi, sul curriculum comune, sulla valutazione e sull'orario settimanale. Per queste ragioni l'innovazione educativa e didattica incontra non poche difficoltà di applicazione, si diffonde lentamente e richiede non tanto o non solo l'impegno e la disponibilità del singolo docente, quanto una vera condivisione collegiale di tutte quelle scelte che introducono cambiamenti nel piano dell'offerta formativa dell'istituto. Gli stessi laboratori di italiano L2, che hanno consolidato nel tempo la loro fisionomia di *spazi interni* alla scuola, per funzionare al meglio hanno bisogno di una visione condivisa delle tappe e delle difficoltà che segnano il processo di apprendimento della seconda lingua e più in generale della strategia complessiva di integrazione degli studenti di altra lingua madre nella secondaria superiore. Nel caso particolare dei neo-arrivati, inoltre, occorre un numero consistente di ore per favorire l'apprendimento graduale dell'italiano L2, unitamente all'impegno dei docenti a realizzare una programmazione didattica basata sulle competenze e sul piano educativo personalizzato¹¹.

10 (citato) a cura di L. Cerutti, N. Ambrosetti, *Accoglienza e integrazione degli alunni stranieri*

11 (da Non uno di meno, op. citata). Il Piano Educativo Personalizzato svolge una funzione utile per studenti e docenti. Allo studente neo-arrivato indica con chiarezza le tappe del percorso da fare per arrivare al curriculum comune, gli garantisce un inserimento graduale e pari opportunità. [...] Per i docenti si propone come strumento che aiuta ad aggiornare didattica disciplinare, metodo d'insegnamento e criteri di valutazione, rivedendo temporaneamente i comportamenti *standard* utilizzati per la generalità degli allievi della classe.

Proprio per l'importanza che la scuola assegna all'italiano L2 l'impegno dei docenti appare molto forte, infatti nel 72% dei casi riescono a garantire in orario curricolare percorsi di italiano per la comunicazione indirizzati a gruppi di studenti neo-arrivati, le stesse attività al 58% occupano anche l'orario extracurricolare a integrazione e sviluppo delle attività avviate o, molto più probabilmente, per altri differenti gruppi di studenti. Si rileva, inoltre, la decisa tendenza a realizzare l'insegnamento dell'italiano in modo regolare durante tutto l'anno scolastico con un monteore medio di 80 ore e con punte che arrivano fino a 100/ 154 ore a seconda dei progetti e delle risorse a disposizione, il che potenzialmente configura l'*italiano seconda lingua* come vera e propria materia curricolare. Più contenute, ma pur sempre significative, sono le attività di laboratorio tese a sviluppare le competenze linguistiche dello studio, in questo caso il monteore medio è di 40 ore, distribuito sia nella fascia oraria del mattino (44%) che in quella pomeridiana (46%). Con gli stessi obiettivi non vengono trascurati neppure gli interventi individualizzati, sporadici e di breve durata (italbase 40% - italstudio 30%), funzionali a specifiche attività di recupero e verifica.

A fronte del notevole impegno organizzativo dispiegato, solo la metà dei compilatori del questionario indica i materiali didattici, gli strumenti e la documentazione bibliografica disponibile a scuola per l'insegnamento-apprendimento della lingua italiana, per la valutazione e la revisione del curriculum. Decisamente meno numerosi sono i docenti che rispondono sulla questione metodologica posta dalla classe eterogenea (14%). Se nella stragrande maggioranza dei casi la metodologia di insegnamento scelta è quella della classica lezione frontale (82%), gli approcci cooperativi (64%) e la didattica laboratoriale (60%) sono indicati con una frequenza percentuale molto elevata, il che fa supporre che entrambi gli approcci siano utilizzati a supporto delle normali lezioni in classe. La pluralità delle scelte metodologiche, connessa alla pratica dei percorsi individualizzati, a sua volta si traduce in modo chiaro e coerente nella valutazione personalizzata (70%) con momenti didattico-organizzativi di sdoppiamento delle classi e di recupero.

Quadro 3 – Risorse didattiche disponibili a scuola per Italiano L2

<p>Materiali didattici</p> <ul style="list-style-type: none"> - test di italiano L2 - schede di italiano L2 per comunicare - raccolta di testi semplificati / testi disciplinari semplificati - giochi linguistici - glossari <p>Strumenti di valutazione e altre risorse</p>
--

- scheda di valutazione di fine laboratorio
- modelli di relazione su competenze acquisite nei laboratori di italiano L2

Risorse aggiuntive

- materiali del Progetto “Non Uno di Meno”
- sitografia relativa a materiali semplificati
- materiali tratti da siti di case editrici¹²

Quadro 4 – Punti critici emersi nella didattica dell'italiano L2

Criticità generali di insegnamento

- difficoltà a gestire problematiche linguistiche di diversa natura (lingue madri e livelli di competenza differenziati)
- difficoltà a gestire lacune disciplinari di base (es. *Matematica*) nelle classi del triennio

Criticità professionali specifiche dell'insegnamento della L2

- scarsa competenza glottodidattica
- disomogeneità nella somministrazione dei test linguistici
- disomogeneità nel raccordo/utilizzo del piano educativo personalizzato

Criticità didattico-organizzative

- difficoltà a gestire l'insegnamento dell'italiano L2 in orario curricolare a scapito delle materie e dell'inserimento in classe
- difficoltà a suddividere i ragazzi per livelli linguistici omogenei
- mancanza di raccordo tra le attività del laboratorio L2 e le attività curricolari
- resistenza dei docenti a lavorare per la revisione del curriculum
- difficoltà a raccogliere la documentazione necessaria
- assenza di monitoraggio sulla consultazione e utilizzo di materiali idonei allo scopo

Criticità di apprendimento per gli studenti

- difficoltà a passare dalla lingua della comunicazione alla lingua italiana morfologicamente strutturata
- frequente inadeguatezza ad intraprendere lo studio della L2 per mancanza di sufficienti nozioni grammaticali nella L1

Criticità educative di adesione alle proposte didattiche

- frequenza discontinua
- demotivazione ad apprendere una lingua astratta

12 _____ (citato) www.loescher.it/studiare_italiano/

- disorientamento per concomitanza con altri corsi
- difficoltà a ottenere dopo dicembre una partecipazione continua e seria alle attività pomeridiane

Rileggendo l'elenco dei punti critici individuati nelle varie sezioni e per i differenti temi proposti dall'indagine, emergono diffuse criticità di sistema con ricadute significative sul piano educativo e professionale. Dal punto di vista educativo la debolezza della proposta didattica alimenta la demotivazione degli studenti ad *'apprendere una lingua astratta'*, producendo in loro un sostanziale *'disorientamento per la concomitanza con altri corsi'*, sul piano professionale gli stessi docenti segnalano come la scarsa competenza glottodidattica, la disomogeneità nella somministrazione dei test linguistici o nel raccordo/utilizzo del piano educativo personalizzato incidano negativamente sull'ordinato svolgimento dei percorsi di italiano L2. L'attenzione tende allora a concentrarsi quasi esclusivamente sulla valutazione o meglio sulla possibilità/ opportunità di esprimere una valutazione differenziata all'interno del tradizionale gruppo classe, che viene vissuto come una perdita a cui porre rimedio. Dunque, non si è ancora sviluppata una cultura della personalizzazione didattica, così come non si è affermata l'idea di un gruppo classe eterogeneo per composizione linguistica e culturale, né si è radicato l'interesse per gli studenti stranieri come potenziale fonte di arricchimento educativo e didattico. Anche nella sezione qualitativa dell'indagine dedicata al curriculum e alle competenze, tornano a riproporsi in maniera esclusiva l'emergenza linguistica e la difficoltà di valutare, non a caso si segnalano difficoltà a *valutare per competenze*, mentre si continua a lamentare la carenza di manuali di studio semplificati e di risorse professionali di supporto. Permane, allora, una sorta di spazio intermedio tutto da riempire, in cui collocare proprio la revisione del curriculum e la programmazione per competenze.

Quadro 5 – Punti critici emersi nell'attività didattica della classe eterogenea

Criticità generali

- mancanza di una cultura della *personalizzazione didattica*
- mancanza di preparazione a gestire la classe eterogenea (per questo motivo si preferisce affidare i ragazzi alla commissione interculturale)
- scarso interesse per l'alunno straniero, non è considerato potenziale fonte di arricchimento
- assenza di facilitatori linguistici

Criticità didattiche

- individuazione delle difficoltà linguistiche dei ragazzi

- disomogeneità dei livelli di partenza
- eterogeneità dei livelli di competenza, dei pre-requisiti, delle abilità ...
- difficoltà nelle ore di lezione disciplinare

Criticità di ordine collegiale e organizzativo

- disomogeneità nei comportamenti dei Cdc sugli approcci differenziati
- difficoltà nel rivolgere attenzioni specifiche nei CdC
- difficoltà a gestire la classe nel suo insieme
- scarsità di tempo per affrontare il problema e poco tempo per i ragazzi in difficoltà
- scarsa flessibilità nei tempi di svolgimento dell'attività didattica

Criticità relative ai sussidi per lo studio

- difficoltà causate dal linguaggio dei manuali di studio
- difficoltà a elaborare e sistematizzare materiale
- carenza di testi semplificati

Quadro 6 – Punti critici su curriculum, competenze e valutazione

Criticità generali

- mancanza di programmazione, metodologia e valutazione condivisa a livello di collegio docenti per gli alunni neoarrivati
- disomogeneità di comportamento nei CdC su: PEP, obiettivi comuni, programmi e criteri di valutazione

Criticità nei comportamenti dei docenti

- approssimazione nella compilazione delle schede
- mancanza di indicazioni da parte degli insegnanti del triennio
- difficoltà a predisporre piani di studio personalizzati

Criticità nella valutazione

- difficoltà ad esprimere una qualsiasi valutazione in base alle competenze linguistiche in entrata
- difficoltà a valutare per competenze linguistiche
- difficoltà a preparare prove d'italiano differenziate per il biennio
- difficoltà a valutare per competenze acquisite alla fine dell'anno per il passaggio alla classe successiva
- difficoltà nel fare accettare alla classe percorsi e valutazioni individualizzati per alunni stranieri

Eppure se per un momento si tralascia l'elenco delle criticità, i temi a carattere interculturale scelti per il coinvolgimento di tutti gli studenti sia italiani che stranieri sono tanti e disseminati qua e là nelle attività scolastiche ordinarie, spesso le tematiche si sovrappongono e si intrecciano tra loro delineando i tratti di un forte cambiamento che rispecchia i mutamenti sociali e culturali di un'intera società. Nella maggioranza delle scuole si affrontano in modo convinto la conoscenza delle culture (58%) e la decostruzione degli stereotipi (40%), sono interessanti anche i dati riferiti alla facilitazione linguistica disciplinare (34%) e all'integrazione delle discipline (30%), in quest'ultimo caso si rileva come le attività non siano rivolte solo ai ragazzi di origine immigrata, ma tendano a rientrare nell'area dell'educazione linguistica per tutti gli studenti. Per la verità ogni occasione educativa e didattica appare investita da un clima di apertura all'integrazione e al confronto culturale, ne sono coinvolti docenti e studenti nella revisione dei curricula (26%), ne sono investite in vario modo le attività curricolari ed extra curricolari indicate sotto la voce 'altro' (26%), in cui vengono suggerite in chiave interculturale la ri-scoperta di valori tramite letture di fiabe e leggende di altri paesi, le attività sportive e le uscite didattiche. E ancora si segnalano la partecipazione a concorsi di narrativa per tutti, le attività a carattere interdisciplinare, gli accenni comparativi durante le lezioni curricolari tra regole grammaticali di lingue diverse, le *learning week* fino ad arrivare al classico buffet multietnico. Appare molto coinvolgente, anche se limitato solo al 30% delle scuole, l'impegno educativo per la lotta al pregiudizio e al razzismo, che invece avrebbe bisogno di essere perseguito da tutti in maniera più determinata. Preoccupano, infatti, le criticità riferite proprio alla contestazione di queste tematiche da parte degli studenti, alla persistenza di un errato concetto di razza, alla percezione dello straniero come problema, a seppur sporadici episodi di intolleranza e prevaricazione.

Quadro 7 – Materiali

Materiali prodotti/ a disposizione

- stesura del soggetto per la sceneggiatura (partecipazione a concorso)
- lavoro sul testo *Il buio oltre la siepe* di Harper Lee
- analisi del manifesto del Futurismo e confronto con la Costituzione
- elaborati a seguito della partecipazione a spettacolo *Il baccalà non teme lo straniero*
- videoclip
- materiale girato e trasmesso da Cannizzaro TV
- ... altre produzioni di progetti interculturali

Incontri e dibattiti

- incontri e dibattiti con esperti su diversità e integrazione
- incontri con comunità straniere; *es. comunità di indigeni brasiliani, scrittore rumeno;* (disponibile registrazione su cd)

Partecipazione a progetti/ altre attività

- Corso di educazione alla mondialità
- Progetto *Interculture* Cariplo
- Progetto *Scopriamo le carte*
- Progetto *Educazione alla legalità*
- Progetto *Incontri tra culture* Fondazione L'Aliante (materiale video)
- attività teatrali a tema

Quadro 8 – Punti critici nell'attività didattica

Criticità nelle acquisizioni degli studenti)

- persistenza concetti errati (es. razza)
- percezione dello straniero come diverso e come problema
- episodi sporadici di intolleranza e prevaricazione per uso improprio della lingua
- contestazione ai temi proposti

Criticità generali

- lavoro isolato, limitato a poche classi
- lavoro affidato alla sensibilità/iniziativa dei singoli docenti
- scarsità di tempo
- scarsità di materiale autoprodotta

Nel quadro generale di tutte attività finalizzate all'integrazione l'attenzione dedicata alla lingua d'origine non appare particolarmente diffusa, tanto che nel 56% dei casi non viene fornita alcuna indicazione sul suo mantenimento e/o valorizzazione. Ciò non esclude una certa propensione a fare uso di elementi di altre lingue nella normale didattica di classe (20%) insieme ad un più timido ricorso alle consegne plurilingue per l'esecuzione di un compito (10%). I dati, però, appaiono indicativi di una tendenza verso una maggiore apertura linguistica, in quanto i laboratori di lingua madre per alunni stranieri sono attivati nel 8% delle scuole considerate, dove alla voce 'altro' vengono segnalati i laboratori di cinese a livello avanzato. Addirittura più elevata è la percentuale dei laboratori aperti anche ad alunni italiani nella fascia oraria che va dal mattino al pomeriggio (14%), di nuovo con significativi monteore di lingua cinese (fino a 70 ore su più livelli), ma anche

di arabo e rumeno. Interessante, infine, l'elenco dei materiali disponibili, per i quali appare evidente il ruolo svolto dalla (co)progettazione assistita, attraverso la quale si valorizzano anche le produzioni dei ragazzi.

Quadro 9 – Lingua e cultura di origine/ Plurilinguismo

<p>Materiali didattici</p> <ul style="list-style-type: none">- test d'ingresso di matematica in L1- saluti e auguri in varie lingue- materiali per un corso di cinese- raccolta ricette con grammatura ingredienti e percentuali di grassi, proteine ..- glossari <p>Produzioni degli studenti</p> <ul style="list-style-type: none">- composizioni bilingue- testi poetici in L1- narrazioni autobiografiche- diario in L1 <p>Risorse aggiuntive</p> <ul style="list-style-type: none">- materiali del Progetto “Non uno di meno”- materiali del Progetto “Plusvalor”

Alla base delle scelte fin qui descritte si collocano le azioni di sistema che realizzano progetti integrati con il territorio, attraverso l’attivazione massiccia di reti con altre realtà (amministrative, sociali, scientifiche) o di altro ordine di scuole, accanto alle quali compaiono anche fondazioni, cooperative e consigli zona (58%). Le sinergie di rete sono finalizzate principalmente alla formazione congiunta di insegnanti e operatori (54%,) e al sostegno di iniziative extracurricolari per gli studenti, quali i doposcuola e le attività sportive (52%), ma ancora una volta non trascurano il sostegno ai percorsi di apprendimento della lingua (22%) e alle stesse attività curricolari (28%). Piuttosto interessante appare la progettualità delle reti descritta sotto la voce 'altro' (18%), in cui si segnalano le collaborazioni con i Centri territoriali per adulti, con i tavoli territoriali, con il terzo settore anche per iniziative di stage di alternanza scuola-lavoro. Nel quadro delle azioni di sistema i percorsi di formazione per genitori occupano un posto piuttosto marginale (10%) e le stesse iniziative di formazione assunte direttamente dalle istituzioni scolastiche sono più limitate di quelle che si realizzano in rete, prevale in questo caso l'assenza di indicazioni (54%) e di specificazioni alla voce 'altro' (4%).

Ritornando alla formazione in rete con altre scuole (20%) o con altre realtà del territorio (22%) i destinatari privilegiati sono i docenti (32%), in maniera residuale il personale ATA (4%). Sulla specificazione dei percorsi tematici appare piuttosto consistente sia l'assenza di indicazioni (36%) che di segnalazioni alla voce 'altro'; l'attenzione rimane fortemente concentrata sulla lingua, ovvero l'italiano per comunicare (32%) e l'italiano per studiare (36%). Gli altri temi, quali gli approcci metodologici alla classe eterogenea, la revisione dei curricula, gli aspetti normativi, amministrativi e comunicativi guadagnano un'interesse minore anche nelle proposte formative (22% in media), così che in termini generali è possibile affermare che appare ancora poco sentito il bisogno di approfondire queste tematiche, che invece sono sempre più decisive ai fini del completo rinnovamento del sistema degli istituti tecnici e professionali.

Le due principali fonti di finanziamento per le azioni di sistema indicate sono l'Amministrazione scolastica centrale e la Provincia di Milano, entrambe concorrono all'integrazione degli studenti stranieri in misura significativa: il Miur attraverso i fondi delle aree a forte processo immigratorio (72%) e la Provincia attraverso il progetto "Non uno di meno" (70%). Tra le altre fonti di finanziamento si segnala quella rappresentata dai Piani di zona (12%).

In conclusione l'indagine sembra cogliere la scuola secondaria superiore nel bel mezzo di un significativo cambiamento, che presenta ancora molte sfide da superare, in quanto le criticità nella gestione delle diversità linguistiche e culturali sono ancora molte. C'è bisogno di consolidare le innovazioni organizzativo-didattiche fin qui avviate, potenziando l'aggiornamento e la formazione di tutti gli operatori scolastici, incentivando la nascita di reti di scuole, assicurando alla scuola le necessarie risorse economiche e professionali per gestire e portare a termine il cambiamento.

3 I laboratori ELLEDUE per l'apprendimento dell'italiano seconda lingua

Nella Papa

Le modalità operative dei Laboratori *Elledue* presentate qui nascono dalla riflessione maturata nell'ambito della sperimentazione avviata nell'a.s. 2005/06 all'interno del progetto *Non Uno di Meno*, promosso dalla Provincia di Milano in collaborazione con il Centro Come, e giunto con il Progetto FEI 2010-2011 alla sua sesta edizione. L'esperienza condotta ha permesso da un lato la definizione di un sistema integrato di pratiche, finalizzate all'accoglienza linguistica e alla riuscita scolastica degli studenti stranieri, dall'altro ha offerto la possibilità di circoscrivere alcune criticità, per le quali è già possibile immaginare un graduale superamento.

La presenza di studenti di altra lingua, cultura e nazionalità, divenuta componente strutturale della popolazione scolastica, ha fatto emergere nuovi bisogni di apprendimento, di conseguenza ha sollecitato la messa a punto di una serie mirata di dispositivi che, come ha evidenziato l'indagine sull'integrazione, ruotano intorno ai laboratori di italiano L2, al docente referente per l'intercultura e all'esperto di laboratorio. L'educazione linguistica *Elledue* ha contribuito ad aggiornare la struttura organizzativa e didattica degli istituti tecnici e professionali aderenti alla sperimentazione, funzionando al tempo stesso da cartina di tornasole delle innovazioni e delle potenzialità che la scuola plurilingue e pluriculturale porta con sé.

L'italiano a scuola si è da tempo arricchito delle funzioni proprie di una lingua veicolare, è utilizzato da bambini e ragazzi di altre lingue madri nella socializzazione tra pari, nella relazione pedagogica e nello studio. Con la riforma della secondaria superiore appena varata, tra le competenze trasversali dell'area dei linguaggi richieste a tutti studenti vi sono anche *saper comunicare* e *saper studiare in una seconda lingua*, si tratta di competenze che trovano fondamento nella padronanza della lingua madre e nella graduale conquista dell'autonomia espressivo-cognitiva in una lingua straniera. Dunque, per le ragazze e ragazzi stranieri i laboratori *Elledue* sono spazi educativi necessari per sviluppare la comunicazione quotidiana e lo studio disciplinare, per cogliere appieno le opportunità offerte dal nostro sistema di istruzione e formazione.

Il monitoraggio ha coinvolto i 46 istituti tecnici e professionali¹³ aderenti al progetto FEI con lo scopo di raccogliere ulteriori indicazioni per la diffusione e il consolidamento del modello sperimentato. A questo scopo è stata condotta un'analisi della struttura organizzativa e didattica dei laboratori *Elledue* riguardante la modalità di funzionamento dell'offerta formativa con le relative

13 Vedi elenco scuole allegato

ricadute sui compiti e sulle funzioni degli organi collegiali, sui piani di lavoro dei docenti, sui rapporti con le famiglie. Il monitoraggio ha avuto il merito di portare in primo piano sia le aspettative degli studenti che l'impegno straordinario con cui gli insegnanti stanno affrontando la sfida dell'innovazione.

1. I laboratori Elledue nel Piano dell'offerta formativa

Qui in Italia ho scoperto una scuola molto diversa, nel mio paese era più severa. I professori mi aiutano, i compagni sono buoni e socievoli. Ho imparato la lingua frequentando i laboratori di italiano, parlando con insegnanti e compagni. [...] Quando è iniziata la scuola mi sembrava che i professori e i compagni mi guardassero in un modo strano. Adesso mi sento meglio, riesco a seguire le lezioni e non voglio più andare nel mio paese, perché anche qui mi sento a casa.¹⁴

Le tranquille riflessioni di una studentessa rumena che frequenta regolarmente la scuola superiore aiutano a comprendere quale importanza l'insegnamento-apprendimento dell'italiano seconda lingua abbia ormai assunto nel Piano dell'Offerta Formativa degli istituti tecnici e professionali di Milano e Provincia. Le sue parole mostrano un sistema scolastico impegnato a garantire pari opportunità di educazione e istruzione a tutti gli studenti senza distinzione. Le fanno eco le considerazioni altrettanto positive di numerosi insegnanti che sostengono l'efficacia della scelta dei laboratori *Elledue* e che sono riassunte nelle affermazioni di chi sostiene che “ [essi] permettono agli studenti di conseguire più velocemente una competenza comunicativa in italiano, perciò in tempi ragionevolmente brevi i docenti di materia possono cominciare ad insegnare il primo vocabolario disciplinare. Per chi frequenta la nostra scuola da più di un anno abbiamo aperto sportelli disciplinari pomeridiani di italiano, storia, matematica, francese, diritto, utilizzando le risorse del fondo d'istituto ”.¹⁵



Su iniziativa del dirigente scolastico o del docente referente per l'intercultura, il collegio docenti approva l'inserimento dei laboratori *Elledue* nel Piano dell'Offerta Formativa di Istituto, per garantire agli studenti di altra lingua e cultura l'avvio e lo sviluppo di un positivo inserimento scolastico. Stabilisce i criteri, la durata e le modalità di funzionamento dei laboratori in base alle risorse finanziarie e professionali disponibili.



14 Laboratori *Elledue* a.s 2009/10

15 Monitoraggio qualitativo dei laboratori *Elledue*, Progetto FEI Provincia di Milano - Centro COME a.s. 2010/11

I laboratori hanno l'obiettivo di promuovere l'integrazione socioculturale degli studenti di origine immigrata, di favorire l'incontro con un nuovo sistema scolastico. Sono volti ad integrare il curriculum obbligatorio, in modo da sviluppare l'insieme delle capacità e delle competenze in italiano L2 necessarie per comunicare e per studiare.

2. La classe plurilingue e i piani di lavoro disciplinari

L'inserimento nel POF dell'educazione linguistica *Elledue* avviene generalmente su iniziativa della *Commissione intercultura* e introduce il punto di vista della prospettiva plurilingue nel curriculum comune. Sotto questa luce si ri-discutono argomenti che sono normale oggetto di confronto all'interno dei collegi docenti e dei consigli di classe, come i piani di lavoro, la programmazione annuale, i criteri di valutazione, le scelte educative, il patto formativo con gli studenti, l'orario settimanale, l'impiego delle risorse professionali nell'attività integrative. L'assunzione della prospettiva plurilingue impegna fortemente la riflessione comune, ma stenta ancora a diventare stabilmente operativa nei piani di lavoro disciplinari, anche perché richiede l'impiego di risorse economiche e professionali aggiuntive. In particolare, reclama un clima culturale nuovo e una professionalità docente aggiornata, capace di attingere ad un vocabolario comune *gli assunti fondamentali della glottodidattica* riferiti all'insegnamento-apprendimento della seconda lingua, ma anche determinata ad avvalersi dei riferimenti normativi disponibili.

Il monitoraggio segnala che le difficoltà maggiori a livello collegiale si presentano dopo il primo anno scolastico, quando il consiglio di classe, riducendo l'utilizzo degli strumenti di semplificazione/ facilitazione nei vari percorsi disciplinari, assegna meno importanza alla diversità linguistica. Accade di frequente che al secondo anno del biennio, a prescindere dal grado di competenza sviluppato in italiano L2, i docenti tendano a unificare i compiti di studio e le prove di verifica. Nella considerazione comune, infatti, non è giudicata sufficiente la normativa corrente, perché se tutti concordano nel ritenere le indicazioni sull'accoglienza e l'inserimento scolastico dei neo-arrivati abbastanza chiare, molti si interrogano sulla durata della fase di transizione verso il curriculum comune, anche perché il suo prolungamento produce classi eterogenee e difficoltà di gestione didattico-organizzative. Stabilito che una sinergia tra insegnanti di classe ed esperti di laboratorio *Elledue* sia utile ed efficace, manca ancora uno *spazio formalmente riconosciuto* per definire piani di lavoro disciplinari con gli obiettivi minimi da conseguire nel biennio delle classi plurilingue. Questa parte di lavoro, tuttavia, non è completamente assente, perché *“rimane affidata alla volontà e alla preparazione di singoli insegnanti, a momenti di incontro e scambio di tipo informale”*.¹⁶

16 Dal monitoraggio qualitativo, *idem*



Il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento; allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando, ove possibile, le risorse professionali della scuola. (Decreto del Presidente della Repubblica, 1999)



Il piano educativo personalizzato svolge una funzione utile per studenti e docenti. Allo studente indica con chiarezza le tappe del percorso da fare per arrivare al curricolo comune, gli garantisce un inserimento graduale e pari opportunità.

Sollecita i componenti dei consigli di classe ad una riflessione sul singolo allievo/a, introduce uno stile di lavoro che converge su saperi e competenze essenziali, in un certo senso vincola gli insegnanti a rispettare il processo d'inserimento, legittimando scelte e strategie adottate allo scopo. Soprattutto sancisce la necessità di adeguare gli obiettivi alla situazione di partenza dello studente, implica una coerente valutazione di fine anno.

3. *Il rapporto scuola-famiglia immigrata*

Il monitoraggio sul funzionamento dei laboratori, al pari degli esiti dell'indagine sull'integrazione, fa registrare un rapporto positivo tra scuola e famiglia straniera, nonostante le difficoltà comunicative che molti genitori hanno e le distanze culturali su stili educativi e relazionali che inevitabilmente incidono sulla loro partecipazione alla vita scolastica. Se è vero che le occasioni per rapportarsi con le famiglie non sono molte, è anche vero che incontrare i genitori prima dell'inizio del laboratorio incentiva la partecipazione dei ragazzi e garantisce una presenza più assidua alle attività. Quella dei laboratori è una proposta che le famiglie mostrano di apprezzare, perché comprendono che l'impegno aggiuntivo richiesto si traduce in una concreta opportunità di riuscita scolastica per i loro figli.

Il rapporto con i genitori stranieri passa attraverso comunicazioni scritte anche in versione bilingue, ma viene coltivato soprattutto negli incontri e nei colloqui, non di rado alla presenza di un mediatore. Nel dialogo scuola-famiglia si condividono impegni, fatiche e difficoltà, come quella di educare adolescenti a metà tra due lingue e due culture, perciò i docenti definiscono le opportunità che derivano da questo incontro *“culturali, di ascolto reciproco, di integrazione”* e tengono a sottolineare che *“talvolta le aspettative dei genitori stranieri vanno ridimensionate, ma da questo rapporto è possibile ottenere un rinforzo positivo alla motivazione e alla frequenza dei laboratori Elledue[...] Incontrasi, inoltre, aiuta a condividere la fatica educativa che sia la scuola che la famiglia devono fare, affinché i ragazzi possano raggiungere livelli di lingua adeguati per proseguire gli studi con successo.”*¹⁷



Il collegio dei docenti formula proposte in ordine ai criteri e alle modalità per la comunicazione tra la scuola e le famiglie degli alunni stranieri. Ove necessario, anche attraverso intese con l'ente locale, l'istituzione scolastica si avvale dell'opera di mediatori culturali qualificati. (Decreto del Presidente della Repubblica, 1999)

Prima dell'avvio delle attività i genitori sono chiamati a sottoscrivere il patto formativo che viene proposto agli studenti.

4. Le nuove figure professionali

Le difficoltà linguistiche degli studenti delle classi prime sono segnalate dalla scuole medie di provenienza e dai colleghi di lettere che curano i test d'ingresso. Per le altre classi, se sono studenti interni, la referente per gli stranieri li conosce già e partecipa ai consigli di classe per raccogliere le prime segnalazioni. Nel caso dei neo-arrivati la stessa referente comunica ai CdC gli approcci metodologici più opportuni da seguire. Di recente, la preparazione degli esami di licenza media e l'inserimento in corso d'anno ha intensificato e avvicinato i contatti tra scuola media e scuola superiore.¹⁸

La centralità dei referenti e degli esperti di italiano L2 si riassume nei molteplici compiti e funzioni che garantiscono il regolare svolgimento dei laboratori, a incominciare dal coordinamento e dal raccordo per il passaggio dal primo al secondo ciclo d'istruzione, fino alla gestione dei rapporti di collaborazione e scambio con i colleghi di scuola. A loro sono affidati la messa a punto e lo svolgimento dei test linguistici di ingresso e uscita dai percorsi *Elledue*, la composizione dei gruppi di laboratorio, il coinvolgimento dei consigli di classe, la circolazione delle informazioni sul singolo studente riguardante rendimento, partecipazione e progressi fatti. Si tratta di figure *tutor* per colleghi e allievi, perciò se il referente coordina il lavoro dei primi e agevola l'organizzazione scolastica, il docente di laboratorio programma le attività, sceglie gli approcci metodologici più efficaci per lo sviluppo delle competenze comunicative e di studio, per motivare gli studenti, per creare un clima di lavoro aperto al confronto, alla possibilità di espressione, al piacere di conoscere l'italiano e la cultura di cui la lingua è espressione. Un dibattito ancora aperto a livello di organi collegiali e di confronto tra singoli docenti riguarda il peso da dare alla valutazione delle attività di laboratorio, tema particolarmente caro agli studenti e sul quale sono impegnati soprattutto gli insegnanti di lettere, in particolare quelli di italiano.

18 Dal monitoraggio qualitativo, *idem*



Al **referente** e all'**esperto di laboratorio** fanno capo **funzioni educative, organizzative e metodologiche**, quali:

- a) la programmazione generale a seguito delle proposte espresse dai coordinatori di classe;
- b) la diffusione di strumenti di valutazione per la condivisione collegiale;
- c) il patto formativo con famiglie e studenti;
- d) la messa a punto e lo svolgimento di test linguistici d'ingresso;
- e) la distribuzione degli studenti in gruppi il più possibile omogenei per livello e classe d'inserimento;
- f) la durata del laboratorio e la collocazione nell'orario settimanale;
- g) i contatti periodici con i coordinatori e i componenti del consiglio di classe per monitorare eventuali criticità (gruppi, orari, frequenza, nuovi inserimenti ...);
- h) la trasmissione al consiglio di classe e/o al suo coordinatore della scheda di valutazione relativa alle attività svolte.

5. I test d'ingresso e il patto formativo

Le prove-test servono a determinare il livello linguistico di conoscenza della seconda lingua e hanno come scala di riferimento il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*. I test si avvalgono di tecniche didattiche ad hoc, fanno ricorso alla tradizionale scheda scritta, ma anche a testi visivi e sonori (illustrazioni, immagini, sequenze audio e video, canzoni ...). Sono utili per la programmazione dei laboratori *Elledue*, in quanto consentono di tracciare il profilo linguistico dello studente, permettono all'insegnante di costruire esercitazioni mirate al rafforzamento di singole abilità e competenze. Ai fini di un utilizzo ottimale dei test, è indispensabile dividerne i risultati, oltre che con gli studenti, con i docenti dei vari consigli di classe.

L'avvio e l'obbligatorietà del laboratorio *Elledue* per i giovani neo-arrivati oppure l'opzionalità per il consolidamento di competenze linguistiche specifiche, suggerite di volta in volta dall'insegnante di lettere e/o di altre materie vengono comunicati attraverso una circolare del dirigente scolastico e un incontro-colloquio del coordinatore di classe con le ragazze e i ragazzi interessati. Quest'ultimo passaggio è fondamentale per illustrare il programma, esplicitare gli obiettivi formativi del laboratorio, la durata e l'orario settimanale. In cambio dell'impegno aggiuntivo in termini di frequenza e di studio, va riconosciuto agli studenti un credito formativo e va rilasciata una valutazione dei progressi linguistici conseguiti, la cui attestazione diventerà parte integrante della valutazione intermedia/ finale di una o più materie.



Il patto formativo impegna gli studenti alla frequenza dei laboratori e allo stesso tempo **informa i genitori** sulle opportunità che la scuola offre per garantire la riuscita scolastica. Il patto formativo giunge al termine di un iter organizzativo, volto a garantire un ordinato svolgimento del laboratorio *Elledue*:

Organizzazione:

- a) svolgimento dei test d'ingresso per selezionare gli studenti da avviare ai laboratori;
- b) costituzione dei gruppi a cura del docente referente ed esperto di laboratorio;
- b) avvio del laboratorio tramite circolare del capo d'istituto;
- c) invito per un incontro/ colloquio a studenti e i genitori a cura del docente referente per illustrare gli impegni richiesti: obbligatorietà per i neo-arrivati, eventuale opzionalità per tutti gli altri, a seconda delle indicazioni del consiglio di classe;

- e) segnalazione nel registro di classe degli studenti impegnati nel laboratorio;
- f) affissione in classe dell'orario settimanale delle attività;
- g) rilascio di un attestato finale al termine del laboratorio con gli esiti di frequenza, partecipazione e apprendimento.

6. Le motivazioni e le aspettative degli studenti

Le ragazze i ragazzi hanno voglia di apprendere la lingua per garantirsi un inserimento sociale e culturale adeguato al loro progetto di vita [...], esprimono il desiderio di trovare un adulto che li guidi nello studio e nell'inserimento scolastico [...] Chiedono di accrescere le competenze comunicative per socializzare e riconoscersi in un gruppo di pari, aspirano a lavorare sulla propria identità di studente, ad affinare gli strumenti per apprendere al meglio i contenuti disciplinari del curriculum comune”¹⁹

Rintracciare le motivazioni degli studenti che frequentano con continuità i laboratori non è difficile, le ragioni per cui si impegnano sono tante e travalicano il confine dell'attività specifica, perché riguardano la vita scolastica, i progetti futuri e l'aspirazione ad una piena integrazione. Vogliono imparare e migliorarsi, sperano che i loro progressi possano avere ricadute positive sul profitto, più in generale mostrano di apprezzare una programmazione ben strutturata su temi e situazioni immediatamente spendibili a scuola, ma soprattutto chiedono maggior coordinamento tra laboratori e attività di classe.

Si comprende bene che grazie alla qualità di questa partecipazione l'educazione *Elledue* non può scorrere parallela al curriculum comune, deve incrociarlo più e più volte fino a diventare parte integrante della programmazione, degli apprendimenti, della didattica e della valutazione. Ragazze e ragazzi “sono motivati da un approccio centrato sullo studente, sulla certificazione dei crediti, sono incoraggiati dall'adozione di un sistema di valutazione condiviso da tutti i componenti del consiglio di classe” Motivazioni e aspettative finiscono per riassumersi in un'unica esigenza, sentirsi riconosciuti nel proprio *status* di studente. Per parte loro gli insegnanti sono coscienti di ciò e sanno che per motivare gli allievi bisogna “far leva sulla ricaduta che le attività di laboratorio avranno sul curriculum e sui risultati finali [...]”



Siamo arrivati dalla Russia in aereo, di mattina eravamo a Roma, di sera già a Milano. La città mi è piaciuta tanto. A settembre sono andata a scuola, avevo paura perché non riuscivo a capire quasi niente, non conoscevo neanche una persona della mia classe. Sapevo solo presentarmi, dire come mi chiamo, da dove arrivavo. I primi mesi sono stati difficili,

19 Dal monitoraggio qualitativo, *idem*

ma a scuola il modo di insegnare agli stranieri mi è piaciuto. Piano piano, mese dopo mese imparavo nuove parole e nuove frasi. Con il corso di italiano ho imparato a parlare giusto, a fare i compiti e a studiare. Ho capito anche come fare a studiare le materie. Il tempo è passato veloce, i miei primi mesi in Italia sono solo un ricordo. All'inizio pensavo che non ce l'avrei fatta, adesso invece parlo e studio in italiano abbastanza bene. E allora, mi piace questo paese e sto bene qui.²⁰

7. La programmazione, la valutazione e l'orario delle attività

Naturalmente la programmazione dipende dall'orizzonte che si intende dare al laboratorio, più è ampio e delineato per abilità e competenze, più raccoglie l'interesse degli insegnanti di tutte le materie [...] tutti, poi, sono ugualmente interessati allo sviluppo delle capacità espositive orali”²¹

Per gli studenti delle superiori la dimensione cognitiva prevale su quella linguistico-comunicativa, per loro si impone fin da subito la necessità di cogliere i contenuti disciplinari specifici e di verbalizzarli in forma idonea. I compiti comunicativi riferiti allo studio richiedono abilità linguistiche integrate, lessico con significato specialistico, familiarità con una discreta varietà testuale che va dal dialogo alla descrizione, alla narrazione, all'argomentazione sia scritta che orale. Per rispondere a queste complesse esigenze di apprendimento, i laboratori *Elledue* hanno assunto la struttura della didattica modulare di durata variabile (da 30, 40, 60, 80 ore e oltre), si sono caratterizzati per la diversificazione delle funzioni (accoglienza, sostegno e sviluppo di abilità e competenze), per il profilo linguistico degli studenti coinvolti (neo-arrivati o di più antica permanenza, inseriti nelle classi del biennio o del triennio/ Liv. A1, A2, B1 del QCERL), per la diversa articolazione temporale (intensivi di breve periodo, quadrimestrali o annuali). I laboratori, dunque, si definiscono sulla base di molte variabili e di conseguenza necessitano di una programmazione puntuale, che sappia riempire di contenuti tutta la flessibilità che li caratterizza. Nel corso degli ultimi sei anni è stato sperimentato un elevato numero di laboratori, moltissimi dei quali orientati a coniugare studio e apprendimento linguistico attraverso la programmazione dei livelli A2 e B1 integrata da argomenti e lessico disciplinare (scienze, diritto, economia ...). In questo quadro le ricadute più significative riguardano l'italiano curricolare, in quanto gran parte dei laboratori *Elledue* sono stati dedicati allo sviluppo delle abilità di comprensione e produzione scritta, spaziando dai livelli iniziali a quelli più avanzati, fino ad arrivare alla preparazione della prova scritta dell'esame di maturità.

21 Dal monitoraggio qualitativo, *idem*



Secondo il **Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue** chi studia una lingua straniera sviluppa il suo percorso di **apprendimento attraverso sei livelli**. Partendo dal contatto comunicativo elementare e passando attraverso una soglia che conduce all'autonomia linguistica, l'apprendente arriva con il tempo e per gradi – **occorrono in media 80 ore per avanzare di livello** - a conquistare la padronanza espressiva nella sua lingua seconda.



Il **QCERL** si avvale di un repertorio di descrittori che presuppongono itinerari e processi in costante evoluzione, si articola per aree tematiche e competenze, declinate secondo le quattro abilità linguistiche di comprensione e produzione orale e scritta. La descrizione globale dei livelli è utile per la messa a punto della programmazione modulare, importante il riferimento all'autovalutazione che aiuta lo studente ad acquisire consapevolezza del suo processo di apprendimento.

Dal monitoraggio emerge che attualmente il confronto sulla programmazione non è alimentato tanto dall'orizzonte da dare all'educazione *Elledue* quanto dall'esigenza di trovare una soluzione a due criticità: la valutazione delle attività di laboratorio e la ricerca di uno spazio orario adeguato. I due nodi critici sono strettamente legati tra loro, perché più stabilità oraria, continuità e chiarezza di obiettivi vengono assegnate alle attività *Elledue*, meno problematica diventa la valutazione. Naturalmente per la valutazione è necessaria anche la condivisione degli *assunti glottodidattici di base* riferiti all'apprendimento della seconda lingua con l'utilizzo dei relativi indicatori (ampiezza del lessico, grado di comprensione e produzione orale, grado di correttezza fonologica, ortografica e grammaticale). Nelle scuole in cui si sono verificate queste condizioni, gli insegnanti segnalano che *“i risultati dei laboratori sia in forma di test conclusivi che in forma di valutazione espressa dal docente di italiano L2 vengono sottoposti all'attenzione dei consigli di classe [...], le valutazioni sono registrate nel pagellino e influenzano un po' tutte le discipline, anche se in maniera prevalente*

quelle letterarie [...]. Acquisita in forma analitica e successivamente tradotta in decimi la valutazione di laboratorio viene scritta in pagella come voto di italiano”²²

Per lo svolgimento regolare dei laboratori è però necessario ricavare uno spazio orario che non si sovrapponga ad altre lezioni e garantisca la frequenza degli studenti. La collocazione in orario pomeridiano, più comoda per disponibilità di aule e di docenti, funziona soltanto se la scuola è organizzata per restare aperta di pomeriggio e se sono previste attività (sport, teatro, musica) che impegnano tutti gli studenti. In caso contrario i ragazzi stranieri frequentano malvolentieri, fanno prevalere gli impedimenti (lontananza casa-scuola, piccoli lavori ...) e la fatica di aggiungere ancora un'attività scolastica ai compiti e allo studio a casa. Così “*se l'orario mattutino permette ai docenti curricolari di monitorare l'andamento scolastico degli studenti con maggiore facilità, quello pomeridiano consente di gestire meglio le lezioni, ma finisce per rubare tempo a compiti e studio a casa, senza contare le volte in cui si verifica la sovrapposizione con i corsi di recupero ...*“. Non esiste, perciò, un modello orario consigliato, bensì una serie di variabili faticosamente sperimentate in base all'organizzazione del singolo istituto.

Elledue in orario mattutino



- classi aperte: sdoppiamento della classe in concomitanza della lezione di italiano L1;
- laboratorio *Elledue* con orario settimanale/ bisettimanale a rotazione, per evitare la sovrapposizione dell'attività sempre sulla stessa materia;
- laboratorio *Elledue* sempre all'ultima ora con breve prolungamento pomeridiano; rotazione settimanale/ bisettimanale delle materie dell'ultima ora per evitare sovrapposizioni.

Elledue in orario pomeridiano



- laboratorio *Elledue* con gruppi di studenti raccolti presso la sede scolastica che garantisce migliore disponibilità di aule e utilizzo di strumenti multimediali;
- laboratorio *Elledue* itinerante, il docente raggiunge gli studenti presso le rispettive sedi scolastiche di inserimento.

8. Gli spazi di laboratorio e i materiali

“E' molto importante avere a disposizione uno spazio accogliente, dove poter consultare carte geografiche, materiale bilingue, testi facilitati e collegarsi a internet [...], è fondamentale avere un luogo fisso di riferimento, ciò rassicura gli studenti e fa nascere il senso di appartenenza alla scuola e alla classe”²³

Il posto che i laboratori *Elledue* hanno conquistato nella didattica e nell'organizzazione scolastica si concretizza nell'esigenza di insegnanti e studenti di disporre di un'aula fissa per svolgere attività di gruppo e/o individuali, personalizzare le esercitazioni, individualizzare la didattica, utilizzare gli strumenti multimediali e avere l'accesso a internet. L'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2, al pari delle lingue straniere, richiede attrezzature di laboratorio, una buona raccolta di libri e materiali (cd audio e video, dizionari, libri di testo, raccolte antologiche, biografie, riviste, giornali), ma nelle scuole considerate, per carenze generali di spazi e attrezzature non sempre è possibile contare su di un'aula fissa. Invece, nella quasi totalità dei casi i docenti adottano/ possono adottare libri di l'italiano L2, possono scegliere testi per l'educazione interculturale, hanno a disposizione bibliografie e sitografie aggiornate, cataloghi di case editrici con una discreta varietà di scelta tra corsi di lingua, anche in versione multimediale, antologie, testi semplificati e/o facilitati per specifiche discipline. Prevalentemente le scuole sono dotate di scaffali didattici dedicati alla lingua, hanno testi registrati, eserciziari e giochi linguistici.

Gli studenti partecipano alle attività in maniera molto attiva, attenti a fare tesoro di tutto ciò che può essere utile in classe, perciò sono interessati all'approfondimento grammaticale, alle esercitazioni sul lessico, alla lettura e al commento di testi letterari e poesie. *“Agli studenti piacciono gli esercizi di comprensione, ma prediligono le discussioni guidate per confrontarsi e condividere esperienze personali; apprezzano le opportunità di contatto con la 'cultura viva', che si esprime nelle canzoni, nei film, negli articoli di giornale [...]. Molto richiesti sono gli esercizi interattivi con valutazione e correzione immediata, perché vogliono rendersi conto subito delle loro carenze”*. Per i neo-arrivati il contatto con la 'cultura viva' passa attraverso le immagini, per tutti attraverso l'utilizzo del computer e l'accesso a internet, che dà la sensazione di padroneggiare più in fretta e meglio i nuovi apprendimenti. Risultano ugualmente gradite le uscite sul territorio, le visite in biblioteca e agli uffici pubblici.

23 Dal monitoraggio qualitativo, *idem*



Strumenti preziosi possono essere i libri in lingua originale, bilingui o plurilingui, i testi facilitati, gli strumenti per l'avviamento ai testi e i dizionari nelle diverse lingue, i video e i cd rom multimediali sulle diverse lingue e culture prodotti dall'editoria, dalle stesse istituzioni scolastiche e dalle associazioni degli immigrati, le autobiografie degli immigrati e degli emigrati italiani. Diventa strategico da parte delle scuole potenziare le biblioteche scolastiche nella dimensione multilingue e pluriculturale, anche in collaborazione con i servizi multiculturali delle biblioteche pubbliche, con i centri interculturali e di documentazione e con le associazioni di immigrati. Di conseguenza sarà necessario un approccio pedagogicamente fondato alla conoscenza delle più qualificate espressioni e conquiste artistiche e scientifiche dei diversi popoli, anche nell'ottica di una valorizzazione delle civiltà e dei valori umani universali.

(Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione, Miur 2006)

4 Per una scuola dell'inclusione. Linee guida e buone pratiche

Graziella Favaro

Una comunità di pratiche

Le scuole secondarie di secondo grado della provincia di Milano e i docenti che vi lavorano si stanno attrezzando per gestire l'eterogeneità - culturale, linguistica, etnica...- che sempre di più connota i gruppi/classe e i bagagli auto-biografici degli studenti. Un dispositivo permanente di coordinamento fra i docenti referenti e fra gli insegnanti di italiano L2 e una rete vivace fra le scuole, promossi dal progetto "Non uno di meno", hanno contribuito in questi anni a sostenere le scuole e a facilitare lo scambio professionale.

Dopo quattro anni di intervento nelle scuole superiori milanesi abbiamo voluto fare il punto su due temi: le modalità organizzative e i cambiamenti pedagogico-didattici, da un lato e il funzionamento del laboratorio di italiano L2, dall'altro.

Come si sono organizzate le scuole secondarie per far fronte alla situazione di multiculturalità e per accogliere gli studenti stranieri neoarrivati? Come si colloca il laboratorio linguistico nell'offerta formativa della scuola? Quale visibilità e rilevanza esso assume e in quale modo i docenti delle varie materie sono informati e coinvolti?

Per rispondere a queste domande e tracciare una fotografia delle scuole superiori coinvolte nel progetto "Non uno di meno" abbiamo utilizzato come strumento di rilevazione due questionari semi-strutturati, attraverso i quali sono state raccolti dati quantitativi e risposte aperte. Per un'analisi puntuale e esaustiva degli esiti dell'indagine, rimandiamo ai capitoli 2 e 3.

Riprendiamo qui alcuni risultati e proposte emersi dall'indagine e dal confronto con i docenti per fare un passo avanti e cercare di delineare una sorta di "scuola secondaria multiculturale/tipo", che funzioni da riferimento ed esempio. Lo facciamo basandoci anche sulla raccolta di buone pratiche che abbiamo promosso quest'anno fra gli insegnanti coinvolti nel progetto e che ha portato alla descrizione e messa in comune di dispositivi, strumenti e modalità di accoglienza e di lavoro in classe.

Nella descrizione della situazione attuale e nell'indicazione di prassi e strumenti positivi, distinguiamo quattro diversi piani:

- il piano organizzativo interno alla scuola;
- il piano organizzativo esterno con il territorio;

- il piano educativo e didattico specifico per gli studenti stranieri;
- il piano pedagogico e didattico per tutti.

Per ognuno dei temi, individuiamo le linee guida di una scuola efficace e citiamo alcune delle buone pratiche realizzate nelle scuole della rete.

Una scuola bene organizzata

Le cinquanta scuole che hanno risposto al questionario sul modello organizzativo e i dispositivi realizzati ci indicano in maniera chiara che il tema della gestione della presenza multiculturale è stato, ed è, all'attenzione di tutti. In 48 casi su 50 ci si è dotati infatti di una figura di docente referente per gli studenti stranieri e in 41 casi il dispositivo del laboratorio linguistico di italiano L2 è un dato strutturale e permanente.

Le risorse interne gestiscono, in modo particolare, la fase di accoglienza degli studenti stranieri neoarrivati, il tempo del primo inserimento e dell'apprendimento di base dell'italiano seconda lingua. In molte scuole, oltre al docente referente, vi sono risorse interne specialiste dell'insegnamento dell'italiano L2, che hanno acquisito una specifica competenza professionale grazie ad una formazione mirata e all'esperienza sul campo.

Il laboratorio di italiano L2 è inoltre inserito in maniera esplicita nel POF della scuola e diventa un elemento di visibilità e di qualità della proposta formativa (lo è nel 74% delle scuole coinvolte).

In sintesi, *una scuola multiculturale bene organizzata*:

- pone il tema della multiculturalità di fatto e della presenza degli studenti stranieri come un dato *ordinario* e "normale" e ne promuove la consapevolezza fra tutti i docenti e il personale della scuola;
- dà *visibilità* al tema della multiculturalità di fatto nel piano dell'offerta formativa;
- istituisce una commissione o un *gruppo di lavoro* specifico, formato sia da docenti specialisti di italiano L2 che da docenti di materie;
- individua un insegnante *referente* sul tema;
- si dota di strumenti mirati e di materiali plurilingui, utili a gestire la fase di *accoglienza*;
- prevede, fra i dispositivi ordinari, il *laboratorio di italiano L2*, organizzato su livelli diversi e ospitato dentro uno spazio attrezzato e dedicato;
- per l'insegnamento dell'italiano L2 si avvale di insegnanti specialisti o di docenti esterni con una *competenza* mirata sul tema;
- si dota di strumenti, materiali e mezzi innovativi per l'insegnamento dell'italiano L2 anche a carattere *multimediale* e con possibilità di sviluppare l'auto-apprendimento.

Le criticità maggiormente sottolineate dalle scuole che hanno a che fare con l'organizzazione interna, riguardano il coinvolgimento reale di tutti i docenti sul tema dell'inserimento degli studenti stranieri e la necessità di evitare la delega ai referenti di una questione che è diventata ordinaria e strutturale.

Un'altra criticità rilevata da molti ha a che fare con la gestione delle diverse fasi dell'inserimento. Sembra diffondersi sempre di più la consapevolezza che invita ad avere uno sguardo mirato e a prevedere dispositivi specifici per il primo anno (oppure i primi mesi) dell'inserimento: laboratorio di italiano L2, piano educativo personalizzato, valutazione specifica...Ma già al secondo anno, una parte degli insegnanti ritiene di fatto non più necessari i dispositivi mirati e procedere con una valutazione standard.

A questo proposito è importante ribadire la grande variabilità dei cammini. individuali e registrare, da un lato, i sorprendenti progressi di alcuni studenti stranieri e, dall'altro, le persistenti difficoltà di altri. È dunque necessario prevedere un accompagnamento specifico e forme efficaci di facilitazione per i primi due anni dell'inserimento, così come previsto in altri Paesi e come anche la definizione ministeriale degli alunni NAI invita a fare.

Vediamo di seguito alcune buone prassi realizzate per migliorare l'organizzazione della scuola.

Buone pratiche

- *la comunicazione tra i docenti*

Per cercare di migliorare la comunicazione tra la "commissione stranieri" e i consigli di classe sul tema dell'inserimento degli studenti stranieri di recente immigrazione e sugli obiettivi e il funzionamento del laboratorio di italiano L2 sono stati elaborati degli strumenti condivisi, che sono:

- il protocollo di accoglienza degli studenti stranieri neoarrivati;
- la dichiarazione di impegno dei consigli di classe a facilitare la frequenza del laboratorio di italiano L2;
- un modello di relazione per il consiglio di classe sulla situazione iniziale e i progressi in itinere degli studenti stranieri neoarrivati.

Tutti i materiali sono disponibili presso l'ITSOS "A. Steiner" di Milano

- *la motivazione e l'impegno degli studenti stranieri alla frequenza del laboratorio linguistico*

Al fine di motivare e mantenere l'impegno degli studenti stranieri, rispetto alla frequenza del laboratorio linguistico, è stata elaborata una "dichiarazione di impegno" che l'allievo sottoscrive al momento dell'inserimento. È una sorta di fatto formativo che definisce i compiti e le responsabilità individuali.

La dichiarazione è disponibile presso l'ITSOS "A. Steiner" di Milano.

- *l'aiuto allo studio e il tutoraggio tra pari in tempo extrascolastico*

Nell'ambito del progetto "Educazione alla solidarietà", gli studenti (italiani e stranieri) del triennio svolgono un ruolo di sostegno e di tutoraggio nei confronti dei compagni (italiani e stranieri) inseriti nelle classi del biennio. Per gli uni e per gli altri, l'esperienza si è rivelata molto positiva, sia in termini di apprendimento che di miglioramento delle relazioni. L'iniziativa è realizzata presso l'I.S. "Dell'Acqua di Legnano".

Reti, collaborazioni e risorse tra scuola e territorio

Ad una buona organizzazione interna delle scuole superiori milanesi, corrisponde in molti casi anche una modalità di collaborazione efficace indirizzata verso l'esterno, ormai consolidata da tempo. In tale direzione sono attive, ad esempio, le reti di scambio fra le diverse scuole e il progetto "Non uno di meno" hanno contribuito a formare una vera e propria *comunità di pratiche*. Oltre che in maniera orizzontale, vi sono rapporti di collaborazione stabiliti anche in senso verticale, fra ordini di scuola diversi di uno stesso territorio: fra le scuole superiori e le medie; fra le scuole superiori, i CTP e i corsi di formazione professionale.

Su quali risorse economiche possono contare le scuole?

Due sono le fonti principali di cui le scuole si avvalgono in egual misura: i fondi del MIUR per le istituzioni scolastiche a "forte processo immigratorio" e i finanziamenti erogati grazie al progetto "Non uno di meno", promosso dalla Provincia di Milano (nel 2010-11 con fondi europei FEI). Grazie a queste risorse, le scuole possono programmare i corsi di italiano L2 di livello diverso, coinvolgere, nel caso, anche insegnanti specialisti esterni alla scuola, contare all'occorrenza su mediatori linguistico-culturali professionali per la comunicazione con le famiglie straniere e per la fase di accoglienza dei neoarrivati.

La collaborazione con gli enti locali, le istituzioni, il volontariato e il privato sociale è cruciale per il buon funzionamento della scuola multiculturale e per una positiva integrazione degli allievi stranieri, a scuola e nel contesto extrascolastico. Una stretta ed efficace relazione tra scuola e territorio può infatti sostenere l'inserimento e la partecipazione delle ragazze e di ragazzi immigrati alle attività ludiche, sportive, del tempo libero e a rendere più densa e importante l'interazione con i pari.

In sintesi, *una scuola multiculturale che agisce con efficacia in collaborazione con l'esterno:*

- partecipa in maniera attiva alla *rete* fra le scuole secondarie di secondo grado e ai momenti di scambio e coordinamento;
- stabilisce *accordi di programma* e intese progettuali con gli enti locali ed altre istituzioni del territorio;
- promuove l'integrazione delle ragazze e dei ragazzi stranieri nel quartiere, nella città, nei *luoghi comuni* del tempo libero, delle attività ludiche, sportive e di aggregazione;

- sollecita *l'aiuto allo studio* e il sostegno scolastico da parte di associazioni e volontariato;
- si avvale di *mediatori linguistico-culturali* per facilitare la comunicazione con le famiglie straniere e per le fasi di accoglienza dei neoarrivati;
- contribuisce a rendere più efficace e mirato il momento cruciale dell'*orientamento* degli studenti stranieri e del loro eventuale ri-orientamento.

A proposito della collaborazione tra la scuola e il contesto in cui essa opera, le criticità rilevate hanno a che fare soprattutto con i tempi e con i passaggi.

Il tempo e le necessità delle scuole non sempre sono compatibili con l'iter dei percorsi burocratici e delle progettualità istituzionali e vi possono essere ritardi e scollamenti. È chiaro, ad esempio il fatto che le risorse mirate alla gestione della fase di accoglienza e insegnamento intensivo dell'italiano L2 devono essere accessibili fin dall'avvio dell'anno scolastico. E non sempre questo accade. Così come sarebbe necessario accompagnare sempre di più i passaggi da un ordine di scuola ad un altro con attenzione e cura. A volte, di un alunno straniero inserito nella scuola superiore poco si sa, della sua storia scolastica, della sua biografia linguistica, del suo percorso migratorio...E si rischia così di perdere del tempo prezioso per ricostruire pezzi di storia e descrizioni di competenze che sarebbe bene acquisire da subito.

Ecco alcune buone pratiche realizzate per rendere più densi ed efficaci i rapporti di collaborazione nel territorio.

Buone pratiche

- *le reti fra le scuole*

Moltissime sono le scuole superiori che lavorano in rete fra di loro, che si scambiano idee, strumenti e materiali. Anche la collaborazione con gli enti locali è una prassi di lavoro ormai diffusa e consolidata e le scuole che partecipano al progetto "Non uno di meno", promosso dalla Provincia Milano, sono in numero crescente. Negli ultimi tempi, si è intensificata anche la collaborazione con i CTP soprattutto per il rilascio del diploma di terza media agli studenti stranieri, inserito nelle scuole superiori, che ne sono sprovvisti.

- *la certificazione del livello di italiano L2*

In numerose scuole viene proposta agli studenti stranieri la possibilità di conseguire una certificazione di italiano L2, sostenendo un esame con gli enti certificatori (Società Dante Alighieri, Università di Siena, Università di Perugia, Università di Roma 3). Soprattutto per i ragazzi più grandi e per coloro che sono in Italia da un tempo limitato, la possibilità di acquisire questo titolo rappresenta spesso una motivazione e una prospettiva.

- *il recupero degli studenti a rischio di dispersione*

Vengono proposte ai ragazzi che presentano fragilità rispetto alla frequenza scolastica e che manifestano rischi di abbandono, attività di *stage* e di alternanza da realizzarsi presso cascine, biblioteche, laboratori di restauro, botteghe artigiane...Tutte attività ovviamente accompagnate e monitorate con attenzione.

Il progetto è realizzato dall'I.I.S. "Frisi" di Milano.

L'italiano al centro: il piano didattico specifico

L'approfondimento della seconda lingua è al centro delle attenzioni didattiche specifiche. Lingua per capire e comunicare nelle interazioni quotidiane, nella fase iniziale; lingua dello studio, e della comprensione dei testi e della produzione scritta, in una fase più avanzata.

Se la specificità del percorso iniziale (i bisogni, gli obiettivi, i tempi dedicati) è una consapevolezza diffusa fra tutti i docenti, le modalità pedagogiche e didattiche della facilitazione e della gestione della classe che dovrebbero essere attivate nella fase "ponte" successiva richiedono ancora sperimentazioni e acquisizioni comuni.

Il tema della valutazione riflette in maniera chiara i tanti dubbi e le diverse posizioni diffuse fra i docenti. Dopo quanto tempo l'allievo straniero può essere sottoposto a criteri standard di valutazione? Per quali discipline?

La grande variabilità dei percorsi individuali, così come le differenze importanti che si rilevano nella scolarità precedente, rendono difficile le possibilità di dare risposte univoche e di stabilire tempi comuni a tutti. In alcuni Paesi europei si considerano NAI (neoirriviati in Italia) gli alunni per i primi due anni dall'inserimento e la valutazione tiene conto di questo dato e viene fatta su parametri specifici.

Le esperienze più positive ci suggeriscono di procedere caso per caso, avendo tuttavia la consapevolezza che l'apprendimento dell'italiano per lo studio costituisce un traguardo difficile che richiede tempi lunghi.

Una scuola multiculturale attenta ai bisogni di apprendimento specifici degli allievi stranieri:

- promuove l'insegnamento dell'italiano L2 di *qualità*, stabilendone obiettivi, tempi, percorsi, modalità di verifica...;
- definisce per ciascun allievo di recente inserimento *un piano educativo personalizzato*, dettagliando obiettivi e contenuti per ciascuna disciplina;
- adotta *modalità di valutazione comuni*, che tengano conto del punto di partenza e dei progressi individuali;
- rileva le conoscenze e le *competenze* degli studenti stranieri, basandosi anche su strumenti e materiali plurilingui;

- cura con attenzione e proposte *ad hoc* lo sviluppo delle capacità proprie dell'italiano per lo studio anche grazie ad attività e laboratori *in tempo extrascolastico*.

Oltre ai temi citati della programmazione condivisa e della diffusione di criteri comuni di valutazione, una criticità che si osserva nella scuola multiculturale riguarda oggi la mancata rilevazione di conoscenza e abilità che gli allievi non italofofoni hanno acquisito nella scuola del Paese di origine. La centralità della lingua che vige nelle nostre scuole – per cui “chi non sa l'italiano non sa, in generale” fa sì che vengano spesso ignorati saperi e competenze che potrebbero invece rappresentare una *chance* e un'opportunità.

Sul tema dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano come L2 e sull'utilizzo delle lingue d'origine e di altre lingue veicolari, numerose sono le buone pratiche realizzate nelle scuole.

Buone pratiche

- *multimedialità e narrazione nell'insegnamento dell'italiano L2*

In molte scuole superiori, l'attenzione linguistica all'italiano L2 è un tema diffusamente trattato. Lo si fa:

- proponendo materiali e strumenti innovativi e multimediali (I.S. “Torricelli” di Milano);
- realizzando un laboratorio di narrazione, con particolare attenzione all'ascolto di audio-racconti, di letture ad alta voce... (ITCG “Argentia” di Gorgonzola);
- elaborando strumenti didattici mirati (I.S. “Falck” di Sesto S. Giovanni)

- *la rilevazione iniziale in varie lingue*

Per rilevare conoscenze disciplinari che possono già essere acquisite, sono stati prodotti e vengono sperimentati questionari di ingresso in varie lingue (inglese, francese e spagnolo), in modo tale che l'allievo sia facilitato e possa esprimere saperi.

I materiali sono disponibili presso l'I.P. “Bertarelli” di Milano e per ora riguardano: “Scienze della terra” e informatica.

- *Modelli di P.E.P.*

In numerose scuole si persegue da tempo l'obiettivo di “adattare il programma”, come indicato dalla normativa (D.P.R. 394/98). A tale scopo sono stati elaborati strumenti quali:

- uno schema/tipo per il P.E.P.;
- una griglia di osservazione dell'andamento didattico disciplinare dello studente straniero;
- schede/tipo di valutazione degli apprendimenti.

I materiali sono disponibili presso l'I.P. “Marignoni-Marco Polo” di Milano e l'I.S. “Settembrini-Maxwell” di Milano.

- *Moduli CLIL per materia*

Al fine di valorizzare le lingue d'origine e le lingue veicolari e promuovere in alcuni momenti una didattica plurilingue, sono stati prodotti moduli CLIL per Tecnica Turistica e Scienze.

In alcuni casi, gli studenti stranieri hanno potuto utilizzare la lingua veicolare anche per l'apprendimento disciplinare e comunque essere in una situazione alla pari.

I materiali sono disponibili presso l'I.S. "Frisi" di Milano.

Intercultura e con-cittadinanza

Abbiamo visto che una scuola multiculturale efficace organizza le proprie risorse interne, stabilisce accordi e forme di collaborazione con l'esterno, realizza interventi specifici per gli alunni stranieri e per l'apprendimento linguistico. Ma una scuola multiculturale efficace deve poter funzionare come un laboratorio positivo di buone relazioni fra i pari, di dialogo interculturale e di con-cittadinanza.

La dimensione "compensatoria" dell'integrazione, con gli interventi specifici *per*, è una delle componenti importanti, ma da sola non basta. Si deve allargare lo sguardo all'intera comunità/scuola, al gruppo/classe, fermandosi sulle interazioni fra pari e sulle reciproche rappresentazioni. La scuola multiculturale deve infatti insegnare a convivere fra uguali e diversi in un clima di apertura e di rispetto. Deve proporre un orizzonte e dei valori comuni e valorizzare, nello stesso tempo, le molte diversità presenti nella classe.

In altre parole, deve praticare il riconoscimento di ciascuno e mettere in pratica i principi dell'educazione interculturale per tutti gli allievi.

Una scuola multiculturale efficace adotta un approccio interculturale quando:

- *valorizza la storia, la lingua, i riferimenti culturali di ciascuno;*
- *programma attività e iniziative di conoscenza delle culture e di scambio culturale;*
- *riconosce le forme di bilinguismo come un'opportunità e valorizza le lingue di origine;*
- *è attenta ad accudire, promuovere e facilitare buone relazioni fra pari e a cercare di "ripararle" quando coglie criticità, discriminazioni e distanze;*
- *previene e decostruisce le rappresentazioni stereotipate degli altri, grazie alle informazioni, le conoscenze, la messa in gioco reciproca;*
- *integra e arricchisce i contenuti del curriculum con riferimenti e aperture sul mondo: "finestre interculturali" che introducono altri punti di vista;*
- *è attenta a promuovere linguaggi ed espressioni "mesticce" anche attraverso iniziative a carattere artistico, musicale, teatrale;*
- *propone percorsi di educazione alla Costituzione e alla con-cittadinanza a partire dalla consapevolezza che oggi è necessario che tutti si allenino a convivere nelle pluralità. Ad essere cittadini insieme, pur provenendo da contesti e riferimenti differenti.*

Una scuola multiculturale efficace cerca di agire quindi sul piano cognitivo e delle conoscenze, fornendo informazioni sul mondo, i contesti, le differenze culturali. Ma cerca di agire anche sul piano emotivo, della relazione e dell'incontro, promuovendo attività e interventi che facilitano la relazione, il "mettersi nei panni di...", l'empatia.

Vediamo di seguito alcune buone pratiche sui temi della cittadinanza e del riconoscimento.

Buone pratiche

- *la conoscenza e lo scambio culturale*

In numerose scuole vengono organizzati momenti di conoscenza reciproca e di scambio culturale soprattutto a partire dai linguaggi artistici ed espressivi: la musica, la danza, la costruzione di strumenti musicali...

- *la letteratura della migrazione*

L'incontro con scrittori, adulti e giovani, che sono immigrati in Italia e che scrivono nella nostra lingua è un'occasione importante di conoscenza e di scambio.

Che cosa li ha portati ad esprimersi nella seconda lingua, diventata per loro una seconda "lingua madre"? Come riescono a ricomporre i due mondi attraverso la parola scritta? Sono moltissimi i temi che possono essere esplorati durante gli incontri, che servono anche a dare una rappresentazione positiva e articolata dell'immigrazione.

- *la convivenza nel quartiere e nella città*

Attraverso la musica, l'elaborazione dei testi, la raccolta e l'espressione di punti di vista diversi si può fornire uno sguardo nuovo sulle forme quotidiane di convivenza fra diversi. Il quartiere è un "microcosmo" in ebollizione", dove si osservano conflitti, accordi, forme di solidarietà.

All'I.I.S. "Frisi" di Milano hanno fatto diventare tema della convivenza nel quartiere un musical (Bar Boom Bar) e l'hanno messo in scena sia a scuola che in un vero e proprio teatro cittadino.

Le tre pratiche descritte sono state realizzate presso l'I.I.S. "Frisi" di Milano.

- *l'educazione alla con-cittadinanza*

Grazie alla collaborazione con un gruppo teatrale del territorio, il tema dell'integrazione e della cittadinanza è stato esplorato e messo in scena durante un laboratorio teatrale. Ne è nato un testo e uno spettacolo dal titolo "Cittadini protagonisti" che mette al centro il tema dei diritti, della Costituzione e della cittadinanza.

Questa buona pratica si è realizzata presso l'I.I.S. "Alessandrini – Lombardini" di Abbiategrasso.

LE BUONE PRATICHE: QUADRO RIASSUNTIVO

1	ITSOS "A.Steiner" Milano	<ul style="list-style-type: none"> Migliorare la comunicazione tra la commissione "stranieri" e i consigli di classe; Promuovere e sostenere la motivazione e l'impegno degli studenti stranieri alla frequenza del laboratorio linguistico 	<ul style="list-style-type: none"> Protocollo di accoglienza degli studenti stranieri; Dichiarazione di impegno degli studenti stranieri a frequentare il laboratorio L2; Dichiarazione di impegno dei consigli di classe a facilitare la frequenza del laboratorio L2 da parte degli studenti stranieri; Modello di relazione per il consiglio di classe sugli studenti neo-arrivati.
2	I.P. "Bertarelli" Milano	<ul style="list-style-type: none"> Rilevare le competenze in ingresso degli studenti stranieri attraverso questionari plurilingui 	<ul style="list-style-type: none"> Questionari di ingresso in varie lingue (inglese, francese e spagnolo) su contenuti disciplinari quali : Scienze della terra ; Informatica...
3	I.P. "Marignoni-Polo" Milano	<ul style="list-style-type: none"> Gestire la fase di accoglienza degli studenti stranieri e adattare il programma; Promuovere attività espressive extracurricolari 	<ul style="list-style-type: none"> Schema per il P.E.P. (percorso educativo personalizzato) Griglia di osservazione sull'andamento didattico-disciplinare di ogni allievo straniero ; Laboratorio teatrale e di danza LAIV
4	I.I.S. "Frisi" Milano	<ul style="list-style-type: none"> Recuperare gli studenti a rischio di dispersione scolastica; Valorizzare le lingue d'origine, le lingue straniere veicolari e didattica plurilingue; Promuovere la conoscenza e lo scambio culturale; Trattare il tema della convivenza fra diversi nel quartiere attraverso il linguaggio teatrale; Promuovere la conoscenza delle altre culture e della letteratura della migrazione 	<ul style="list-style-type: none"> Attività "riparatrici" e di alternanza studio/lavoro presso cascine, laboratori di restauro, botteghe artigianali, biblioteche... Moduli disciplinari CLIL in lingue diverse (tecnica turistica, scienze, inglese); Laboratori teatrali ed espressivi (musica, danza, strumenti musicali..); Musical "Barboomaar" messo in scena a scuola e a teatro; Incontri con scrittori stranieri e con esperti e studiosi di temi interculturali
5	I.S. "Settembrini-Maxwell" Milano	<ul style="list-style-type: none"> Gestire la fase di accoglienza degli studenti stranieri e adattare il programma 	<ul style="list-style-type: none"> Schede di valutazione degli studenti stranieri Schema per il P.E.P.; Protocollo di accoglienza degli studenti neo-arrivati
6	I.S. "Torricelli" Milano	<ul style="list-style-type: none"> Sostenere l'insegnamento dell'italiano L2 in 	<ul style="list-style-type: none"> Materiali e strumenti multimediali di italiano L2

		modalità on-line	
7	I.I.S. "Alessandrini" e I.P. "Lombardini" Abbiategrasso	<ul style="list-style-type: none"> • Promuovere il tema dell'integrazione e della cittadinanza attraverso il linguaggio espressivo e teatrale • Proporre temi interculturali e migliorare le dinamiche interpersonali attraverso la narrazione, l'espressione corporea, utilizzo dell'animale totemico.... 	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio teatrale "Cittadini protagonisti" sui diritti, la Costituzione, la cittadinanza • Laboratorio teatrale, di scrittura creativa e improvvisazione a partire dalla lettura di due testi: Il vecchio che leggeva romanzi d'amore (Sepulveda) e La città delle bestie (Allende)
8	I.T.C.G. "Argentia" Gorgonzola	<ul style="list-style-type: none"> • Ascoltare e comprendere testi narrativi in italiano L2 	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio di narrazione in italiano con attenzione particolare all'ascolto, attraverso audio-racconti, letture ad alta voce, lavori individuali al pc
9	I.S. "Falck" Sesto San Giovanni	<ul style="list-style-type: none"> • Sostenere l'insegnamento dell'italiano L2 nella fase iniziale 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborazione di strumenti didattici mirati (il viaggio, il libro illustrato...) e sperimentazione nei laboratori di italiano L2
10	I.C. "Dell'Acqua" Legnano	<ul style="list-style-type: none"> • Promuovere l'aiuto allo studio e il tutoraggio fra pari in tempo extrascolastico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nell'ambito del progetto "Educazione alla solidarietà" gli studenti stranieri del triennio, in maniera volontaria, svolgono un ruolo di tutor per gli studenti, stranieri e non, del biennio