

La lingua per l'inclusione

Sistemi territoriali e buone pratiche per le pari opportunità degli alunni provenienti da contesti migratori

Giulia Dalle Pezze¹

Nel recente documento *Orientamenti interculturali*² si evidenzia come la presenza di bambini e ragazzi di origine migratoria sia da tempo un fatto strutturale che caratterizza e arricchisce il tessuto multiculturale e plurilingue della scuola italiana. Rispetto a questo, si osserva nelle nuove generazioni di “nativi multiculturali” un atteggiamento sempre più consapevole: avere un compagno o una compagna di banco la cui famiglia proviene da altrove non suscita stupore, è un vissuto consueto in contesti sempre più interconnessi e globali. Tuttavia, il passaggio dalla multiculturalità, condizione di semplice convivenza risultante dalle migrazioni, all'interculturalità, spazio di autentica interazione in cui costruire comunità, richiede che scuola e territorio agiscano in sinergia con intenzionalità educativa.

La scuola italiana ha scelto l'interculturalità come modello che permette a tutti gli alunni e le alunne di sperimentare forme di riconoscimento, di interazione e di reciproca trasformazione. Negli anni, attraverso diversi documenti programmatici, si è delineata una visione che ha richiesto di attivare un doppio sguardo, tenendo in dialogo universalità e specificità: un'educazione interculturale per tutti, presupponendo una concezione dinamica di cultura e identità, insieme alla necessità di proposte integrative specifiche riguardanti gli studenti di origine migratoria³.

Dal più recente rapporto ministeriale, emerge che nell'a.s. 2021/2022 le scuole italiane hanno accolto complessivamente 8.261.011 alunni di cui 872.360 con cittadinanza non italiana, cifra che rappresenta il 10,6% del totale⁴. È importante considerare che il 67,5% di questi

1. Dall'a.s. 2017/2018 Tutor Linguistico Cestim presso IC 12 Golosine (VR) e dall'a.s. 2022/2023 Insegnante di Scuola Primaria presso IC 2 Pescantina (VR).

2. MIUR (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>).

3. MIUR (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, (https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturalita.pdf); MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890); MIUR (2015), *Diversi da chi?* (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>); MIUR (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.

4. MIM (2023), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2021/2022* (https://www.miur.gov.it/documents/20182/7715421/NOTIZIARIO_Stranieri_2122.pdf/2593fc66-1397-4133-9471-b76396c2eb97?version=1.1&t=1691593500475).

studenti è nato in Italia: la maggioranza degli alunni con cittadinanza non italiana è pertanto costituita da bambini e ragazzi di seconda generazione, componente in costante crescita, che «continua a rimanere esclusa dalla cittadinanza giuridica per la mancata riforma della normativa sull'acquisizione della cittadinanza italiana⁵». I Paesi di provenienza delle famiglie sono quasi 200, le prime quattro nazionalità rappresentate sono Romania, Albania, Marocco e Cina. La distribuzione territoriale non è omogenea: i dati evidenziano una maggior concentrazione nelle regioni del Nord Italia (65,5%) a seguire nelle regioni del Centro (21,9%) e infine del Sud (12,6%).

Tra gli elementi di criticità, si osserva una ridotta frequenza alla scuola dell'infanzia: mentre i bambini italiani la frequentano nel 95,1% dei casi, i bambini con cittadinanza non italiana la frequentano solamente nel 77,9%. Emerge una certa difficoltà anche nel proseguimento e nel completamento degli studi: il tasso di scolarità nella fascia 14-16 anni indica che circa il 10% degli studenti con cittadinanza straniera non prosegue gli studi dopo la scuola secondaria di I grado; nella fascia 17-18 anni il tasso di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana diminuisce fino al 78% rispetto all'82,9% degli studenti italiani. Il ritardo scolastico è un altro importante elemento da tenere in considerazione: nell'a.s. 2021/2022 gli studenti italiani in ritardo sono stati l'8,1% contro il 25,4% degli studenti con cittadinanza non italiana. Inoltre, i dati Invalsi relativi all'a.s. 2020/2021 rilevano che gli studenti provenienti da contesti migratori ottengono in media risultati inferiori nelle prove di italiano e matematica in tutti i gradi di scuola (mentre in inglese gli alunni con background migratorio ottengono risultati paragonabili o superiori a quelli dei compagni italiani). In particolare, i risultati relativi alla classe terza della scuola secondaria di I grado mostrano che il divario nella prova di italiano tocca i 34 punti fra alunni italiani e alunni di prima generazione. Nella comparazione dei risultati degli studenti italiani con quelli degli studenti di seconda generazione le discrepanze tendono a diminuire, ma rimangono comunque significative: il divario nella prova di italiano è di 18 punti⁶. Un'altra criticità riguarda l'accesso alla scuola secondaria di II grado. Gli studenti provenienti da contesti migratori sono rappresentati in tutti gli indirizzi di scuola superiore, ma la maggior parte continua a scegliere istituti tecnico-professionali: accade, talvolta, che i consigli orientativi delle scuole indirizzino verso questo comparto anche ragazzi che per interesse personale e capacità potrebbero scegliere percorsi diversi e più lunghi⁷. Infine, un aspetto centrale nel processo d'inclusione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana è la loro distribuzione nelle scuole e nelle classi. I dati evidenziano un incremento delle scuole in cui la presenza degli alunni con cittadinanza straniera supera il 40%⁸. Si accentuano, dunque, processi di concentrazione di alunni con background migratorio in alcune scuole e di allontanamento di famiglie italiane verso altri istituti comprensivi.

Nonostante i passi avanti fatti in questi anni attraverso l'azione delle scuole con le istituzioni

5. G. Demaio, F. Di Lecce (2023), *Gli studenti stranieri e di origine immigrata nelle scuole italiane*, in *Dossier Statistico Immigrazione 2023*, Centro studi e ricerche Idos, Roma, pp. 233-238.

6. INVALSI, *Rapporto 2020-2021* (https://public.tableau.com/app/profile/INVALSI/viz/RAPPORTO2020-2021_16261728450410/INIZIO).

7. MIUR (2022), *op. cit.*, pag. 12.

8. MIM (2023), *op. cit.*, pag. 34.

e le associazioni del territorio, i dati statistici riportati mostrano il permanere di criticità e divari non solo per gli alunni neoarrivati, ma anche per i bambini e i ragazzi di seconda generazione, nati e cresciuti in Italia. Il *Report Eurydice 2019*, documento elaborato dalla Commissione europea, fornisce informazioni piuttosto significative sullo stato dell'arte del sistema scolastico italiano rispetto alle politiche di inclusione e integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori⁹. In base ai risultati di questo importante studio, l'Italia risulta essere all'avanguardia a livello programmatico (sul piano dei contenuti di linee guida e normative ministeriali), ma «risulta essere carente per quanto riguarda la realizzazione pratica di strategie concrete e la messa a disposizione di risorse per una effettiva ed efficace accoglienza degli studenti stranieri¹⁰». I contenuti delle normative sono tra i più avanzati a livello europeo, ma non si traducono nella prassi quotidiana in modo diffuso e continuativo. Si conferma, dunque, la presenza di un “modello asistemico”: da una parte diverse progettualità territoriali tracciano modalità organizzative per garantire efficaci processi integrativi e inclusivi (adottando molteplici attenzioni e strategie che non vengono però conosciute e diffuse in maniera capillare); dall'altra la diversità delle politiche e degli investimenti messi in atto a livello locale porta a una sorta di “localizzazione dei diritti”, con ingiustificabili disparità da città a città, da scuola a scuola¹¹.



Con lo scopo di favorire il confronto e la condivisione di buone pratiche tra scuola, enti locali ed enti del privato sociale, il Cestim - Centro Studi Immigrazione di Verona¹² - ha organizzato il convegno *La lingua per l'inclusione: sistemi territoriali e buone pratiche per le pari opportunità degli alunni provenienti da contesti migratori*.

Il convegno, ideato in collaborazione con Rete Tante Tinte¹³, con il sostegno di Fondazione San Zeno¹⁴ e il patrocinio del Comune di Verona, si è tenuto il 15 aprile 2023 a Verona, presso il Palazzo della Gran Guardia. La prima parte della mattinata è stata dedicata alla presentazione del progetto *Cestim Primo, imparare bene la lingua!*, mettendo in evidenza finalità e modali-

9. Commissione europea (2019), *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa. Politiche e misure nazionali*.

10. V. Carbonara, A. Scibetta (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci, Roma, pag. 115.

11. MIUR (2007), *op. cit.*, pag. 18.

12. Il Cestim, Centro Studi Immigrazione ETS, è un'associazione senza scopo di lucro nata nel 1990 per favorire l'integrazione dei cittadini immigrati della Provincia di Verona. Svolge attività di documentazione, divulgazione, formazione e collabora con le scuole per favorire le pari opportunità e l'inclusione scolastica degli alunni provenienti da contesti migratori (<https://www.cestim.it>).

13. La Rete di scuole Tante Tinte nasce nel 1994 con lo scopo di garantire il pieno successo scolastico degli alunni italiani e con background migratorio nelle classi multiculturali, oltre che di favorire la crescita nelle scuole dell'educazione all'interculturalità, alla pace e ai diritti umani. Aderiscono alla Rete più di 100 Istituti di primo e secondo grado della Provincia di Verona (<https://sites.google.com/ic12golosine.education/rete-tante-tinte/home>).

14. Fondazione San Zeno è una fondazione nata nel 1999 che finanzia progetti di scolarizzazione e formazione, lavoro, sviluppo di comunità. Destina fondi e contributi a enti e associazioni in Europa, Asia, Africa e America Latina (<https://www.fondazione sanzeno.org/>).

tà attuative delle diverse azioni realizzate attraverso la cooperazione sinergica con la rete di scuole Tante Tinte. La seconda parte della mattinata è stata dedicata alla conoscenza di altri tre sistemi territoriali grazie ai seguenti interventi: *Il sistema di inclusione scolastica del territorio pratese* (Comune di Prato), *L'esperienza dei Poli StarT come modello replicabile* (IC "Francesco Cappelli" di Milano) e *Scuole e Culture del Mondo: strumenti e pratiche interculturali per una scuola in cambiamento* (Comune di Parma). Infine, l'intervento *L'inclusione si fa progetto e azione* di Graziella Favaro, membro dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, ha permesso di leggere le diverse esperienze presentate, cogliendone punti di forza e criticità, elementi trasferibili e consapevolezze da condividere¹⁵. Lo sguardo comune verso un'autentica dimensione progettuale in ottica sistemica ha fatto da sfondo ai diversi temi emersi, tra cui: l'italiano L2 per la comunicazione di base, la lingua dello studio e la valorizzazione del plurilinguismo¹⁶. L'apprendimento dell'italiano risulta essere centrale e prioritario, articolato «in due percorsi complementari e intrecciati: la lingua per la comunicazione interpersonale di base (ITABASE) e la lingua dello studio (ITASTUDIO)»¹⁷. Matteo Danese, direttore del Cestim, ha aperto il suo intervento sottolineando l'importanza della lingua non solo come «mezzo per ottenere pari opportunità in ambito scolastico», ma anche come «terreno comune di incontro e scambio dove le storie dei ragazzi possano essere raccontate e ascoltate», oltre che come «strumento per l'esercizio di una piena cittadinanza e per la costruzione di un senso di appartenenza alla medesima comunità». Adottare una prospettiva di educazione linguistica inclusiva porta a concepire le lingue d'origine dei bambini bilingui emergenti come risorsa (anche nell'apprendimento dell'italiano), oltre che come diritto¹⁸.

L'organizzazione di interventi mirati e aggiuntivi per accompagnare gli alunni neoarrivati nell'apprendimento della lingua di comunicazione risulta essere una pratica ormai consolidata e condivisa nei sistemi territoriali a confronto, attuata mediante laboratori linguistici realizzati in orario scolastico da facilitatori linguistici specializzati, oltre che attraverso corsi attivati durante il periodo estivo. Silvia Dellino e Tommaso Rinaldi, Tutor Linguistici Cestim, sottolineano come nel laboratorio di italiano L2 l'insegnamento tradizionale basato sulla trasmissione della grammatica normativa lasci il posto a una modalità di insegnamento completamente diversa incentrata sul saper fare con la lingua, in linea con le metodologie attive del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*¹⁹. Le esperienze proposte sono basate su approcci di tipo umanistico-affettivo, narrativo e ludico, si avvalgono del lavoro cooperativo tra pari in contesti

15. Il programma del convegno è disponibile al link <https://www.cestim.it/convegno.php>; il video con gli interventi della mattinata è disponibile al link <https://www.youtube.com/watch?v=vaT3E1sBUd8>.

16. I temi relativi a didattica dell'italiano L2 e plurilinguismo sono stati approfonditi anche attraverso i seguenti quattro workshop proposti nel pomeriggio: W1: *Giochi per parlare...parole per giocare. Proposte ludiche per stimolare e sostenere l'acquisizione dell'italiano L2 nella scuola dell'infanzia*, a cura di Antonella Sada; W2: *Valorizzazione dei repertori plurilingui in classe*, a cura di Andrea Scibetta (Progetto L'AltRoparlante <https://cluss.unistrasi.it/1/116/153/L-AltRoparlante.htm>); W3: *La lettura nella classe multilivello*, a cura di Serena Dal Maso e Maria Vender (Università di Verona); W4: *Strategie di facilitazione e semplificazione dei testi*, a cura di Giulia Stefanoni (Sestante Edizioni <https://www.sestanteedizioni.com/>).

17. MIUR (2022), *op. cit.*, pag. 32.

18. La definizione "alunni bilingui emergenti" è utilizzata al fine di porre maggiore enfasi sulle potenzialità date dal fatto di disporre di un ampio repertorio linguistico individuale, cfr. V. Carbonara, A. Scibetta (2020), *op. cit.*, p. 99.

19. Consiglio d'Europa, (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare* (<https://www.linguaculture.net/wp-content/uploads/2021/02/Volume-complementare-QCER-2020.pdf>).

che invitano alla condivisione e allo scambio per avvicinare gli alunni alla lingua attraverso usi significativi²⁰. Così, il laboratorio di italiano L2 realizzato in piccolo gruppo diviene spazio fisico e simbolico attraverso cui iniziare a orientarsi nel nuovo ambiente scolastico e nella nuova quotidianità, sperimentando forme di reciproco riconoscimento e iniziando a tessere legami di amicizia. Teresa De Longhi, nel raccontare la sua esperienza come volontaria Cestim, mette l'accento sull'importanza per i bambini e i ragazzi da poco in Italia di instaurare una relazione positiva con un adulto di riferimento, "persona-stella" in grado di accompagnare, sostenere e dare fiducia²¹.

Acquisito l'italiano della comunicazione, insorgono maggiori criticità nella lingua dello studio, che è «una lingua astratta, decontestualizzata, che si riferisce a fatti lontani, nello spazio e nel tempo, e che presenta molti impliciti e connotazioni culturali; una lingua complessa dal punto di vista contenutistico, grammaticale, semantico»²². Negli *Orientamenti interculturali* si ribadisce la necessità di sostenere gli alunni nella lingua dello studio, in quanto «colonna sonora di tutti gli apprendimenti disciplinari» e «condizione e mezzo per il successo formativo»²³. L'organizzazione di doposcuola in orario extrascolastico si configura come azione condivisa nei vari sistemi territoriali che, come sottolineato dal Tutor Cestim Tommaso Rinaldi, permette di sostenere gli alunni attraverso strategie di facilitazione linguistica, pratiche di *peer tutoring* e di affiancamento da parte di volontari: insegnanti in pensione, tirocinanti universitari o studenti degli istituti superiori impegnati nei percorsi PCTO. Francesco Muraro, dirigente scolastico dell'IC "Francesco Cappelli" di Milano, sottolinea il fatto che l'acquisizione della lingua dello studio sia un nodo critico non solo per gli alunni di recente immigrazione, ma anche per gli alunni di seconda generazione. Nel suo intervento cita i dati Invalsi, portando l'attenzione sul divario notevole nelle prove di italiano fra alunni italiani e di seconda generazione. Si tratta di una questione aperta che invita a interrogarsi criticamente sulle pratiche pedagogiche, didattiche e organizzative agite quotidianamente in classi sempre più eterogenee e ad abilità differenziate. Si rende necessario progettare esperienze formative in modo non standardizzato, rimodulando gli interventi didattici sulla base del potenziale degli studenti che compongono il gruppo-classe, valorizzando anche le competenze parziali raggiunte. Diviene strategica la scelta di metodologie e tecniche glottodidattiche adeguate, perché «possono costituire un volano per un apprendimento linguistico significativo e di qualità non solo per gli studenti provenienti da contesti migratori, ma per tutti»²⁴. In tal senso, risulta particolarmente significativo il riferimento di Giulia Martini e Carlotta Mancini, responsabili Servizio Immigrazione del Comune di Prato, alla progettazione di Moduli di Apprendimento Linguistico Cooperativo (ALC) a classe intera, metodo basato sull'integrazione tra i principi del *Cooperative Learning* (CL) e le tecniche della *Facilitazione Linguistica* (FL)²⁵.

20. F. Caon (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia.

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

22. F. Caon (2021), *La gestione degli studenti di italiano L2 nella CAD*, in *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci Editore, Bologna, p. 165.

23. MIUR (2022), *op. cit.*, pp. 32-33.

24. G. Demaio, F. Di Lecce (2023), *op. cit.*, p. 238.

25. G. Troiano (2019), *L'unità didattica stratificata in ALC: un modello operativo per la didattica curricolare a classe intera*, in *Italiano LinguaDue*, n. 1 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11857>).

Oltre alle azioni per sostenere i bambini e i ragazzi nell'apprendimento dell'italiano L2, risultano ormai condivise anche buone pratiche per la valorizzazione del plurilinguismo. Dalle parole di Marina Ferrari, Coordinatrice del progetto *Scuole e Culture del Mondo* di Parma, è emerso come il fatto di accogliere gli alunni e le loro famiglie nelle diverse lingue d'origine sia un gesto altamente simbolico che permette di lanciare un messaggio inclusivo di reciproco riconoscimento. La Giornata Internazionale della Lingua Madre è divenuta da anni occasione per attuare progetti di educazione plurilingue: *Ponti di Parole*, ad esempio, è la proposta fatta dal Cestim con la rete



Tante Tinte alle scuole di Verona nell'a.s. 2022/2023, che ha portato alla creazione di numerosi elaborati plurilingui, alcuni dei quali esposti in occasione del convegno²⁶. È ormai condiviso l'intento di andare oltre finalità puramente celebrative, coinvolgendo alunni, famiglie e mediatori linguistici-culturali in percorsi di consapevolezza sulle lingue d'origine, concepite come risorse per sviluppare abilità cognitive, metacognitive e interculturali, in linea con le indicazioni del *Quadro europeo di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture*²⁷. È sempre più diffusa anche la pratica di ascoltare storie o leggere libri in tante lingue, sfruttando progetti e cataloghi plurilingui come *Mamma Lingua*²⁸.

La mattinata si è conclusa con l'intervento di Graziella Favaro, che ha introdotto la sua riflessione con le parole di don Lorenzo Milani tratte da *Lettera a una professoressa*: «è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui²⁹». La lingua, dunque, come mezzo per promuovere la crescita dei bambini e dei ragazzi, in una nazione plurale in cui le nuove generazioni possano praticare l'esercizio pieno della cittadinanza.

I progetti presentati durante il convegno vengono definiti “punti luce” accesi in alcuni territori, “progetti sistematici”, accomunati dal fatto di coinvolgere diversi attori attraverso patti interistituzionali per agire con intenzionalità e continuità, sostenendo “il fare” mediante processi

26. Da quattro anni il Cestim con la Rete Tante Tinte coinvolge le scuole del territorio nel progetto *Lingua Madre e Plurilinguismo*. Nel 2021, in piena pandemia, la proposta *Parole che uniscono* ha invitato gli studenti a scrivere su prototipi di mascherine anticontagio parole gentili e affettuose di saluto, augurio, amicizia in tante lingue, a partire dalle proprie lingue madri (<https://www.youtube.com/watch?v=Kfv2EBoOUE>); *Lingua MADRE Terra* è stato il progetto del 2022 che ha voluto promuovere attraverso le lingue madri parole di cura e comportamenti di rispetto verso il nostro pianeta (<https://www.youtube.com/watch?v=zT9CYDW-Yg>); nel 2023 il progetto *Ponti di parole* ha invitato le scuole a valorizzare il plurilinguismo come strumento per avvicinarsi agli altri e costruire relazioni positive (<https://www.youtube.com/watch?v=NTkmPkPrIHE>); la proposta per il 2024 si intitola *Finestre di dialogo plurilingue e interculturale* e prevede anche un corso di formazione sulla didattica plurilingue per gli insegnanti di ogni ordine e grado.

27. FREPA/CARAP (2012), *Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture* (https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP_Italien_sur_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867).

28. *Mamma lingua. Storie per tutti nessuno escluso* (<https://www.mammalingua.it/>).

29. Scuola di Barbiana (1976). *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze.

condivisi di osservazione, riflessione e autovalutazione. Non si tratta solamente di rendere disponibili dei servizi, ma di promuovere una cultura dell'inclusione, mettendo in atto una vera e propria azione trasformativa.

Dalle parole di Graziella Favaro emerge, in particolare, il bisogno di affinare lo sguardo verso le seconde generazioni. Si tratta di giovani che “vivono una condizione di appartenenza molteplice” ed è necessario evitare che questa si trasformi in un “vissuto di assenza, di non appartenenza”. Occorrono attenzioni verso i più piccoli, facendo in modo che frequentino la scuola dell'infanzia in misura sempre maggiore: occasione preziosa per la socializzazione con i pari e per l'acquisizione linguistica, anche attraverso l'esposizione quotidiana a pratiche narrative in italiano e nelle lingue d'origine. Si rendono necessarie attenzioni anche verso i più grandi, accompagnandoli nell'acquisizione di solide competenze linguistiche che permettano loro di studiare in italiano e proseguire con successo nel proprio percorso formativo.

La presenza di classi sempre più eterogenee e plurali, caratterizzate da una “superdiversità”, richiede di attivare interventi mirati e personalizzati, ma invita anche a fare una riflessione critica e costruttiva sulle politiche linguistiche da attuare per l'intera classe, innovando e vivificando le proposte pedagogiche e le strategie didattiche per tutti. Si tratta di una sfida che potrà essere colta soltanto attraverso alleanze tra scuola e territorio capaci di dare corpo a una vera e propria “città educante”, come contesto più adatto per l'inclusione sociale e l'esercizio della cittadinanza attiva³⁰.



30. MIUR (2022), *op. cit.*, p. 14.