

# C'ERA UNA VOLTA L'ALUNNO STRANIERO: INDAGINE SULLE PRATICHE DI INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO LINGUA SECONDA NELLE SCUOLE DEL VENETO

*Alice Fiorentino*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Nei primi decenni degli anni 2000 gli studenti con cittadinanza non italiana in Italia sono aumentati in gran parte a causa della stabilizzazione del progetto migratorio delle famiglie arrivate durante i primi flussi degli anni '80-'90 e alla conseguente crescita del numero di bambini che, pur essendo nati in Italia, sono considerati stranieri fino al compimento del loro diciottesimo anno. A livello nazionale, gli studenti con cittadinanza non italiana costituiscono il 10,3% dell'intera popolazione scolastica, ma solo circa il 34% di essi è nato in un paese diverso dall'Italia<sup>2</sup>. Questi giovani scolarizzati in Italia dal background familiare migratorio rappresentano un fenomeno in aumento a cui viene rivolta un'attenzione crescente (Colombo, 2007; recentemente Gargiulo, Dalla Zuanna, 2019).

Per quanto riguarda la regione Veneto, la stabilizzazione della presenza straniera è più evidente che in altre regioni come testimoniano le indagini di stampo sociolinguistico anteriori alla presente ricerca (Massariello Merzagora, 2004; Goglia, Fincati, 2017) e i dati statistici più recenti (Osservatorio Regionale Immigrazione, 2017): in questa regione gli alunni con background migratorio rappresentano il 13% della popolazione scolastica e il 69% di loro è nato in Italia da famiglie residenti.

Per quanto riguarda l'incidenza del fenomeno migratorio sulla popolazione scolastica, le scuole venete che superano la soglia del 30% di alunni con nazionalità non italiana per classe rappresentano una minoranza, ma, così come in molte altre regioni, la distribuzione di questi alunni varia da provincia e provincia e da scuola e scuola. In relazione ai diversi gradi di scuola, gli studenti con nazionalità non italiana nati in Italia sono molto più numerosi nelle scuole dell'infanzia (88%) e nella scuola primaria (81%) che nella scuola secondaria di primo (64%) e secondo grado (36%). Tuttavia, è bene fare presente che, negli ultimi anni, nelle scuole secondarie del Veneto si sta osservando un cambiamento maggiore rispetto agli altri ordini di scuola in quanto la presenza delle seconde generazioni, rimasta fino ad ora sottotraccia con percentuali relativamente basse, sta aumentando sensibilmente. Lo si nota nelle province maggiormente multiculturali, come quella di Verona, dove gli alunni stranieri nati in Italia sul totale degli alunni stranieri presenti nelle scuole secondarie di secondo grado sono passati dal 12,5% del 2010 al 33,2% del 2017, ma lo si nota anche in province fino ad ora meno toccate dal fenomeno migratorio, come Belluno, dove gli alunni nati in

<sup>1</sup> Università degli Studi di Verona.

<sup>2</sup> MIUR (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana 2019/2020*:

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156>.

Italia rappresentano ormai il 54,3% nella Scuola Secondaria di primo grado e il 22% nella Scuola Secondaria di secondo grado, sul totale della presenza straniera.

Nonostante un buon numero di indagini di stampo sociolinguistico si siano interessate all'evoluzione della presenza straniera e al senso di appartenenza e di identità culturale di questi giovani (Gargiulo, Dalla Zuanna, 2019; CD/LEI, 2006), i cambiamenti degli ultimi anni richiedono una rinnovata attenzione ai bisogni formativi e agli approcci didattici rivolti a questo gruppo di apprendenti, il cui profilo è in costante evoluzione. L'indagine, di cui questo contributo presenterà i risultati, è stata effettuata tra novembre 2019 e febbraio 2020 mediante un questionario che ha raccolto dati sugli strumenti di inclusione scolastica dell'alunno dal background migratorio relativamente ad un campione di 352 docenti curricolari, referenti scolastici, personale tecnico-amministrativo e docenti di italiano L2 provenienti dal privato sociale. In particolare, il seguente contributo fornirà, in primo luogo, una panoramica generale sul quadro normativo degli ultimi quarant'anni per comprendere quali sono gli strumenti attualmente a disposizione della scuola. In secondo luogo, si analizzeranno le pratiche attive per quanto riguarda la fase dell'accoglienza e l'inserimento nella classe, la programmazione dei laboratori di italiano L2, la realizzazione della didattica e le eventuali pratiche di intercultura attivate dai docenti. In ultimo, si discuteranno i punti più rilevanti emersi dall'indagine e si proporranno delle piste per ricerche future.

## 2. LA NORMATIVA SULL'INCLUSIONE SCOLASTICA DELL'ALUNNO CON BACKGROUND MIGRATORIO

I primi interventi legislativi relativi all'inserimento scolastico degli alunni con nazionalità non italiana risalgono alla fine degli anni '80 con la Circolare Ministeriale n. 301 dove, in considerazione delle «dimensioni quantitative e connotazioni qualitative» che il fenomeno migratorio stava assumendo, si registrava la necessità di farvi fronte in termini di diritto allo studio. Nei primi documenti ministeriali l'accesso allo studio dei «giovani provenienti dall'estero» era perciò incoraggiato con particolare attenzione alla formazione del docente, all'organizzazione della didattica e alla valorizzazione della convivenza multiculturale. In questi criteri si ritrova il modello di inclusione scolastica prevalentemente seguito in Italia: la didattica differenziata, i percorsi individualizzati da realizzare secondo progetti specifici di apprendimento e la necessità di formare «personale docente in grado [...] di facilitare loro l'acquisizione della lingua italiana [...] ai quali poi affidare la cura educativa degli alunni immigrati».

La didattica, nel corso degli ultimi trent'anni è stata supportata da documenti operativi, ad esempio, le *Linee guida per l'accoglienza e l'inclusione degli alunni stranieri* (2006, poi aggiornate nel 2014), attraverso le quali l'istituzione scolastica ha indicato pratiche didattiche ritenute adeguate per promuovere lo studio dell'italiano e in italiano come lingua seconda e da realizzare attraverso «specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni» messi in atto, dove possibile, «utilizzando le risorse professionali della scuola» (DPR 1999/34). Uno strumento largamente utilizzato per facilitare il progresso scolastico degli alunni con background migratorio è il *Piano Didattico Personalizzato* (PDP) elaborato dal Consiglio di classe emanazione della legge 170/2010. Il PDP, grazie alle informazioni raccolte dal coordinatore della classe, ha lo scopo di «definire, monitorare e documentare [...] le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti» (Circolare Ministeriale 06/03/2013).

Nella pratica operativa, i documenti ministeriali lasciano però ampio margine di manovra alle Regioni che hanno la facoltà di sviluppare progettualità calate sulle loro

caratteristiche territoriali specifiche tramite lo sviluppo di accordi programmatici stretti tra reti di scuole (Decreto del Presidente della Repubblica n°275, art. 7)<sup>3</sup>. Secondo il modello delle “reti di scopo”, in Veneto sono state intrecciate negli anni numerose collaborazioni e partenariati tra le diverse scuole ad alta densità di alunni dal background migratorio per mettere in rete competenze e progetti virtuosi. Alla luce di questa evidenza, si è ritenuto rilevante quindi identificare e descrivere il modello sviluppato dalle scuole della regione Veneto come conseguenza di questa sinergia.

### 3. IL PROGETTO *IMPACT VENETO*: UN'INDAGINE QUANTITATIVO-QUALITATIVA

La seguente ricerca di stampo quantitativo-qualitativa è stata svolta presso l'Università di Verona, nell'ambito del Progetto *IMPACT VENETO* finanziato dal FAMI (Fondo europeo per l'Asilo, Migrazione e Inclusione) con l'obiettivo di realizzare una mappatura delle pratiche di didattica per l'Italiano L2 attivate dai principali enti formatori che agiscono sul territorio del Veneto. Come vedremo dalla presentazione dei risultati, l'indagine ha tuttavia abbracciato la tematica dell'inclusione scolastica dell'alunno dal background migratorio nel suo complesso, affrontando anche aspetti non direttamente inerenti alla lingua, quali le pratiche di inserimento dell'alunno, lo studio delle materie disciplinari e la formazione del docente.

#### 3.1. *Il questionario*

Per l'indagine è stato scelto lo strumento del questionario semi-strutturato, utilizzato in diverse indagini di ambito linguistico ed educativo (Peppoloni, Solerti in Daloso, Mezzadri, 2020). Tale strumento ha permesso, da una parte, di poter raggiungere un vasto numero di informatori e, dall'altra, vista l'estrema eterogeneità delle realtà territoriali, di garantire l'omogeneità dei risultati sulla base di criteri che fossero il più possibile oggettivi. Il questionario, diffuso e compilato nel periodo che va da novembre 2019 a febbraio 2020, ha compreso 49 domande tramite le quali si è richiesto ai partecipanti di descrivere le pratiche preposte all'inclusione degli alunni dal background migratorio attive nelle loro scuole relativamente a:

- a) l'accoglienza;
- b) la programmazione della didattica dell'italiano come lingua seconda;
- c) la didattica;
- d) all'educazione plurilingue e pluriculturale.

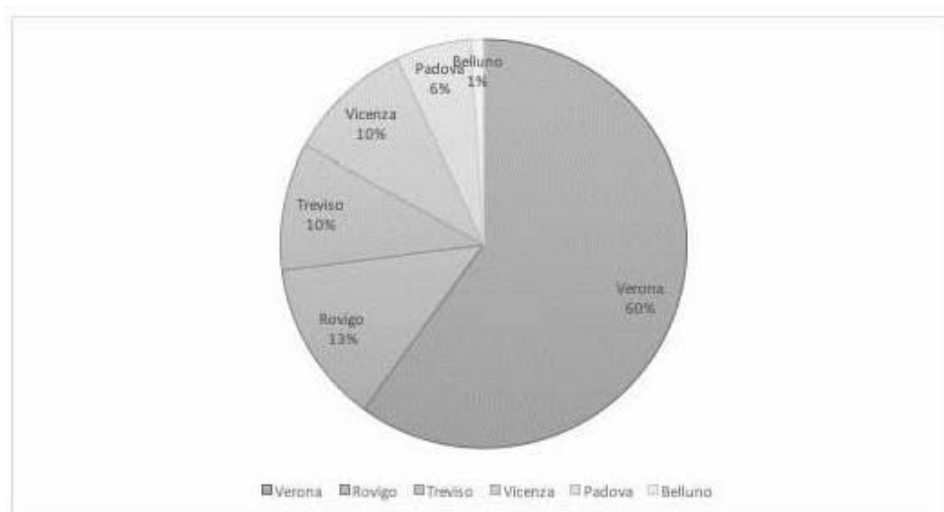
Prima della somministrazione, il testo del questionario è stato sottoposto ad un gruppo pilota composto da insegnanti, docenti di italiano lingua seconda esterni e tecnici amministrativi, che si occupano di inclusione scolastica nel territorio veronese, a cui è stato chiesto di valutare le domande dal punto di vista della loro propria esperienza. I due aspetti maggiormente discussi sono stati l'efficacia e la pertinenza dei quesiti rispetto al campione d'indagine. Una volta concordata una versione che fosse di facile interpretazione per il personale scolastico si è proceduto a diffondere il questionario rivolgendosi agli Uffici Scolastici Provinciali e alle strutture attive sul territorio.

<sup>3</sup> «L'accordo può avere a oggetto attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; di amministrazione e contabilità, ferma restando l'autonomia dei singoli bilanci; di acquisto di beni e servizi, di organizzazione e di altre attività coerenti con le finalità istituzionali».

### 3.2. Il campione di ricerca

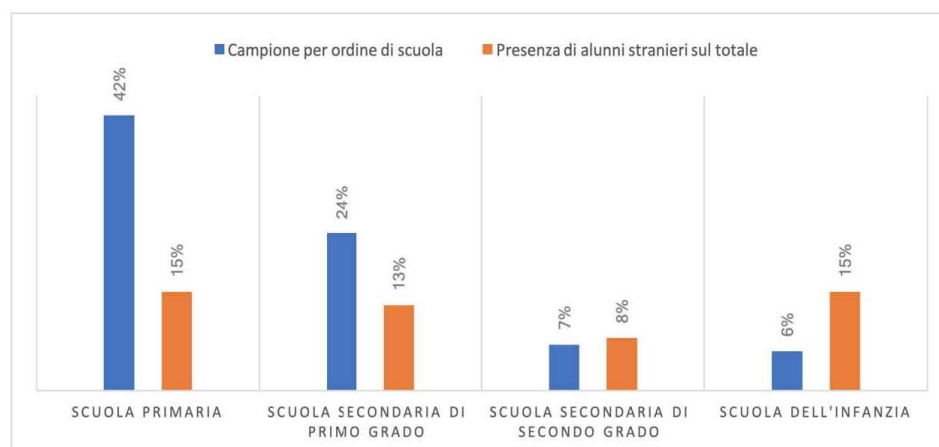
Come già accennato, per poter prendere in considerazione le procedure di inclusione scolastica nel loro complesso, il campione di ricerca è stato costruito facendo riferimento a tre diverse tipologie di informatori: docenti curricolari, docenti di italiano L2 esterni alla scuola e personale tecnico-amministrativo. I partecipanti totali sono stati 352 (324 donne; 28 uomini) provenienti da un campione di scuole selezionate secondo i criteri di disponibilità e di rappresentatività territoriale rispetto alla presenza di alunni dal background migratorio. I dati dell'Osservatorio Regionale Immigrazione (2017) indicano infatti Verona come la provincia con una maggiore presenza migrante, a seguire Treviso e Vicenza. Belluno e Rovigo risultano attualmente le province con percentuali inferiori di alunni con cittadinanza non italiana presenti nelle scuole<sup>4</sup>.

Grafico 1. *Distribuzione territoriale del campione di ricerca*



I diversi gradi di scuola sono stati così rappresentati:

Grafico 2. *Distribuzione e rappresentatività del campione rispetto alla presenza di alunni con cittadinanza non italiana presenti nella Regione Veneto. (Dati dell'Osservatorio Regionale Immigrazione, 2017)*



<sup>4</sup> Per quanto riguarda la provincia di Rovigo, si segnala che, nonostante le percentuali, l'indagine in questa provincia ha registrato una risposta molto forte da parte dell'Ufficio Scolastico e della scuola, possibile segnale di un'attenzione viva sulle tematiche trattate.

Come si evince dal Grafico 2, la distribuzione delle scuole nel campione rispetta la distribuzione degli alunni dal background migratorio nelle scuole venete, ad eccezione della Scuola dell'Infanzia per cui i dati sono stati molto inferiori alla popolazione reale.

#### 4. ANALISI DEI RISULTATI

Di seguito, si commenteranno i dati raccolti sulla base delle domande contenute nel questionario che costituiscono i parametri di riflessione sull'analisi delle pratiche d'accoglienza in essere e sulla proposta di ulteriori piste di ricerca. Vista l'esigua rappresentatività della scuola dell'infanzia all'interno del campione, l'analisi si concentrerà sul raffronto tra scuola primaria, seconda di primo e secondo grado.

##### 4.1. Le pratiche di accoglienza e la programmazione della didattica di italiano L2

Gli strumenti di cui la scuola si è munita nel corso degli anni per sostenere l'inclusione scolastica dell'alunno con background migratorio sono stati sviluppati grazie alla creazione di gruppi di lavoro interni appositamente destinati alla programmazione della didattica dell'italiano come lingua seconda. Secondo l'indagine, questo strumento è ormai relativamente conosciuto nelle scuole del Veneto (Grafico 3 e Grafico 4):

Grafico 3. Domanda 11: All'interno della sua scuola, esiste un gruppo di lavoro sull'accoglienza?

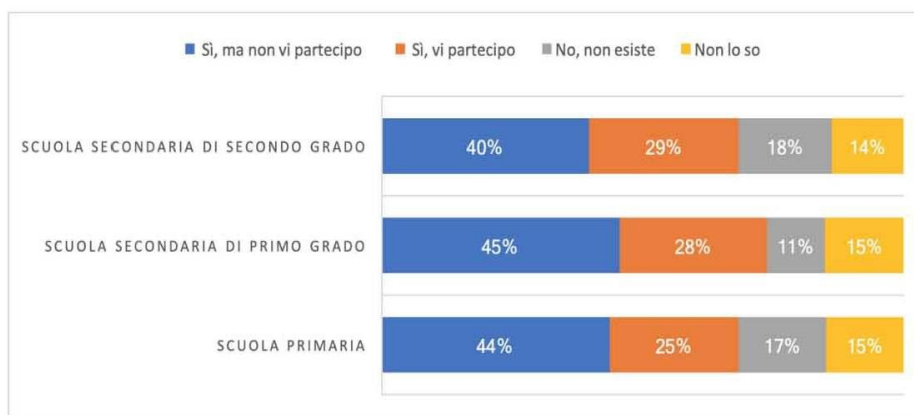
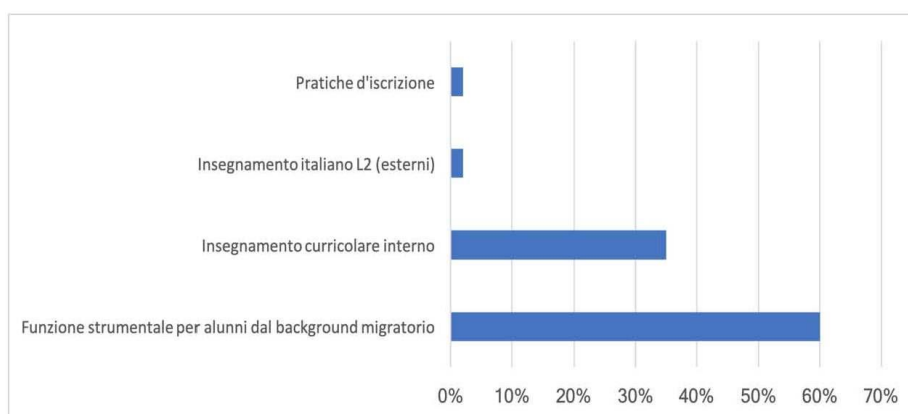


Grafico 4. Domanda 11: «All'interno della sua scuola, esiste un gruppo di lavoro sull'accoglienza? (Profilo di chi ha risposto «Sì, vi partecipo»).



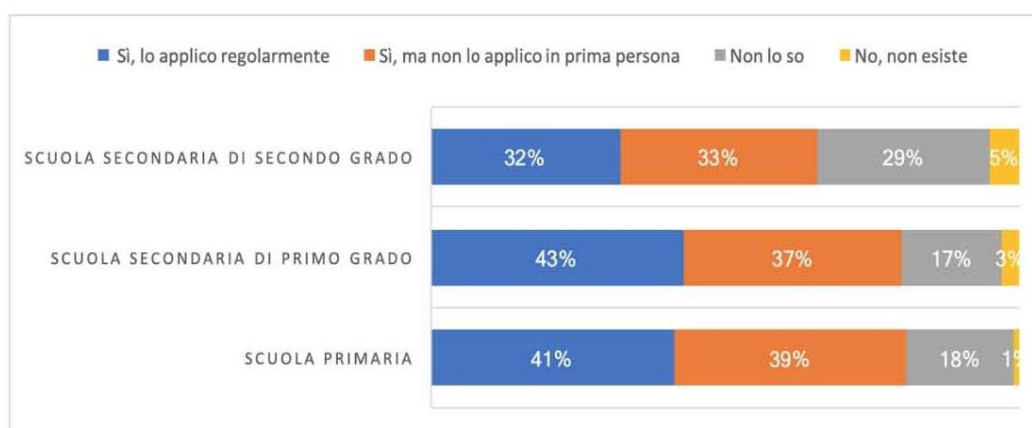
Per quanto riguarda la composizione, la figura maggiormente attiva è, come previsto, il docente con funzione strumentale incaricato dell'accoglienza per gli alunni stranieri affiancato da docenti curricolari. Emerge da questa prima sezione del questionario che la programmazione della didattica a supporto dello studio dell'italiano lingua seconda è stata affidata negli anni quasi completamente alle risorse interne alla scuola, anche laddove fossero presenti altre figure. I docenti provenienti da enti esterni rappresentano infatti un'importante risorsa didattica, e prerogativa del modello d'inclusione in alcune province (ad esempio nella Provincia di Verona), e tuttavia non sembrano contribuire alla programmazione degli interventi all'interno del gruppo di lavoro della scuola:

Tabella 1. Domanda 11: *All'interno della sua scuola, esiste un gruppo di lavoro sull'accoglienza? (Profilo di chi ha risposto «Sì, vi partecipo» per la Provincia di Verona)*

Gruppo di lavoro sull'accoglienza (composizione)	
Docente curricolare con funzione strumentale	29
Docente curricolare	21
Docente esterno di italiano come lingua seconda	1
Personale tecnico-amministrativo	1

Come suo prodotto finale, il gruppo di lavoro sull'accoglienza stende un protocollo di accoglienza, strumento evocato già dalle *Linee guida per l'accoglienza e l'inclusione degli alunni stranieri* del 2006 volto a facilitare l'inclusione scolastica degli apprendenti dal background migratorio attraverso la pianificazione delle pratiche necessarie, sia a livello amministrativo che a livello didattico. L'indagine ha mostrato che il livello di conoscenza di questo strumento è buono, ma dipende in parte dal tipo di scuola da cui provengono i docenti:

Grafico 5. Domanda 11: *Ha mai sentito parlare di un «protocollo di accoglienza» per alunni dal background migratorio?*



Così, come per il gruppo di lavoro, anche il protocollo di accoglienza è risultato essere più conosciuto nella scuola primaria che nella scuola secondaria. Anche per quanto riguarda quest'ultimo strumento, esso sembra essere applicato però esclusivamente da una sfera specifica del personale scolastico, ovvero dai docenti con funzione strumentale:

Tabella 2. Domanda 12: Ha mai sentito parlare di un protocollo di accoglienza (opzione sì, lo applico regolarmente)?

Applicazione del protocollo di accoglienza	Valore (% relativa alla tipologia del docente)
Docente curricolare con funzione strumentale	74%
Docente curricolare	31%
Docente esterno di italiano come lingua seconda	35%
Personale tecnico-amministrativo	15%

Di seguito analizzeremo i risultati dell'indagine presentando quelli che sono, secondo i docenti del nostro campione, i bisogni degli alunni dal background migratorio e gli obiettivi formativi che la scuola si è prefissata nel programmare gli interventi didattici a loro rivolti.

#### 4.1.1. I bisogni dell'alunno dal background migratorio e i corsi di italiano come lingua seconda

L'analisi che proponiamo punta a rispondere a tre quesiti specifici relativi alla pianificazione dell'azione didattica:

- Chi è il beneficiario dell'intervento didattico e quali sono le sue caratteristiche?
- Quali sono gli obiettivi formativi dell'intervento didattico?
- In che contesto avviene l'intervento didattico?

A queste tre domande si è deciso di aggiungere un quarto quesito, di particolare rilevanza per il quadro generale in cui si inserisce la didattica rivolta all'alunno migrante:

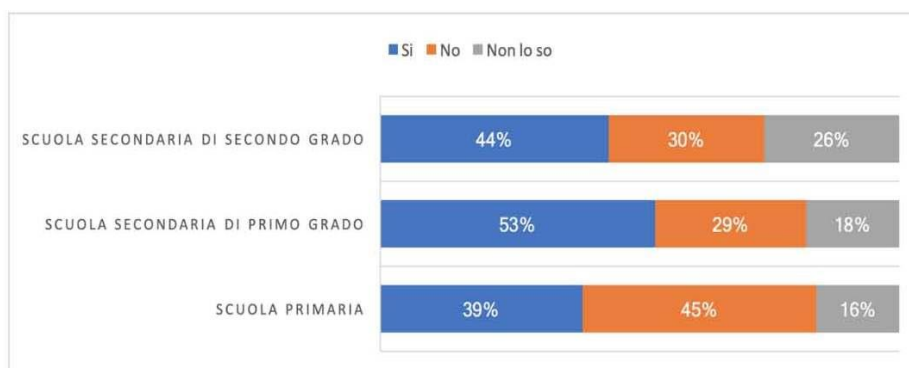
- Per quanto tempo (qual è la durata media dell'intervento didattico)?

La durata di un intervento didattico può infatti fornire delle indicazioni sulla sua validità e sulla possibilità da parte degli studenti beneficiari di colmare le lacune per le quali l'intervento è stato originariamente pianificato.

##### a) Chi?

Nei laboratori linguistici, la distinzione tra alunno neo-arrivato (i.e. da non più di 4 mesi) e non neo-arrivato (i.e. da non meno di anno) non è sempre rispecchiata nell'organizzazione dei laboratori:

Grafico 6. Domanda 15: Gli studenti neo-arrivati sono inseriti in laboratori diversi da quelli non neo-arrivati?





Come mostra il Grafico 6, possiamo generalmente constatare che il gruppo classe dei corsi di italiano è costituito in tutti i livelli di scuola da un pubblico non nettamente differenziato per livello linguistico e per percorso di scolarizzazione (e di socializzazione). La presenza di una classe mista è comprensibile nella Scuola Primaria dove l'alta percentuale di alunni nati in Italia può dare origine ad una maggiore omogeneità di bisogni. Nella Scuola Secondaria di secondo grado, invece, ad una maggiore diversificazione tra studenti neo-arrivati e non neo-arrivati non corrispondono sempre interventi differenziati.

b) *Cosa?*

I bisogni di apprendimento che emergono dal nostro campione sono relativi alla comunicazione di base e allo studio delle discipline, con una diversa importanza a seconda dell'ordine di scuola.

Grafico 7. Domanda 20: «Qual è il motivo più frequente per il quale un alunno (neo-arrivato o non) viene inserito in un programma di italiano L2 (Scuola Primaria)»

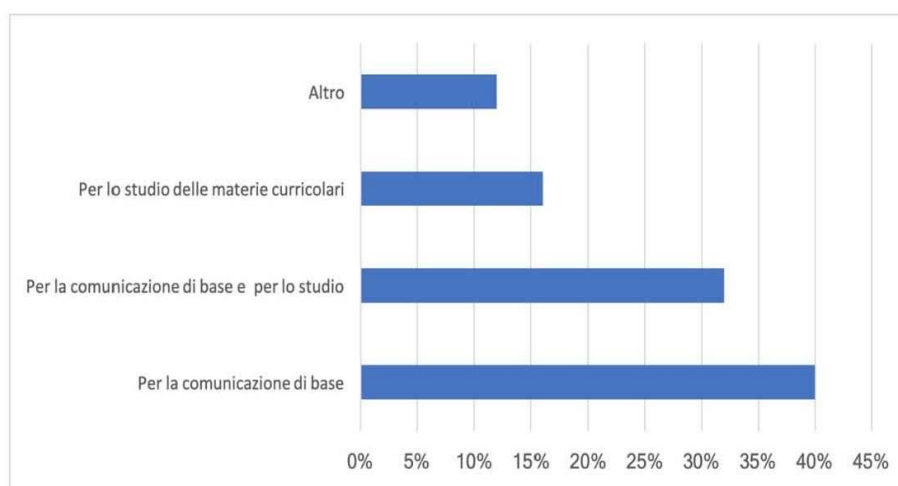


Grafico 8. Domanda 20: Qual è il motivo più frequente per il quale un alunno (neo-arrivato o non) viene inserito in un programma di italiano L2 (Scuola Secondaria di Primo Grado)»

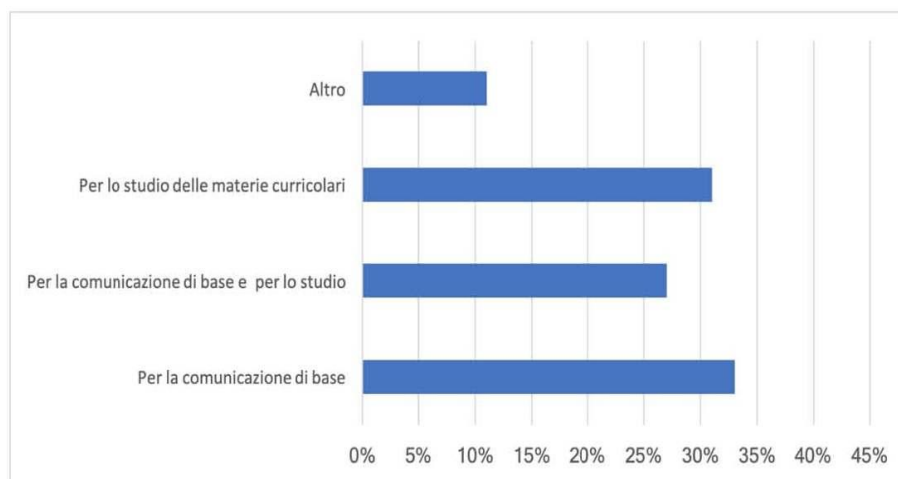
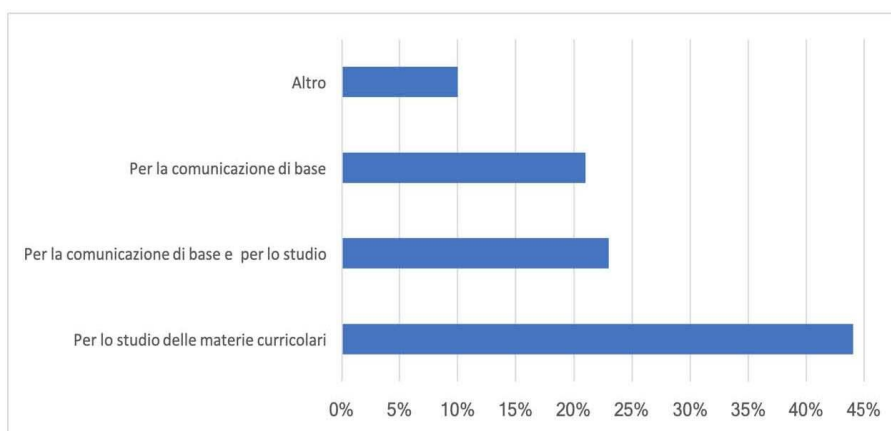




Grafico 9. Domanda 20: Qual è il motivo più frequente per il quale un alunno (neo-arrivato o non) viene inserito in un programma di italiano L2 (Scuola Secondaria di Secondo Grado)



Come mostrano i Grafici 7, 8 e 9, mentre nella Scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado la comunicazione di base *tout court* sembra ancora rappresentare il focus dell'azione didattica (il 40% dei docenti della Scuola Primaria la indica come unica opzione), nella Scuola Secondaria di Secondo Grado il programma di italiano come lingua seconda finora si è concentrato maggiormente sulla lingua dello studio. L'obiettivo dell'intervento didattico sembra dipendere quindi dalle caratteristiche della scuola più che dalle caratteristiche dello studente. In altre parole, là dove il carico scolastico richiede una maggiore autonomia, ovvero nella scuola secondaria di secondo grado, l'azione didattica si concentra nel fornire all'alunno un supporto mirato allo studio in lingua seconda, nonostante la percentuale più alta di alunni neo-arrivati si trovi proprio in quest'ordine di scuola. Nella scuola primaria invece, dove l'insegnamento delle materie si svolge con ritmi più distesi, l'intervento può concentrarsi maggiormente sul consolidamento della lingua per la comunicazione.

c) *Quando?*

Nelle scuole i laboratori di supporto allo sviluppo della lingua seconda si svolgono secondo tre principali modalità: a) orario curricolare (con e fuori dalla classe); b) orario curricolare (con la classe); c) orario extra-curricolare (es. in orario pomeridiano). Riportiamo le tendenze nei diversi ordini di scuola, così come emerge dal nostro campione, mantenendo una distinzione tra interventi rivolti ad alunni neo arrivati e non neo-arrivati:

Grafico 10. Domande 16-18: Quando viene svolta l'attività di insegnamento di italiano L2 per alunni neo-arrivati?

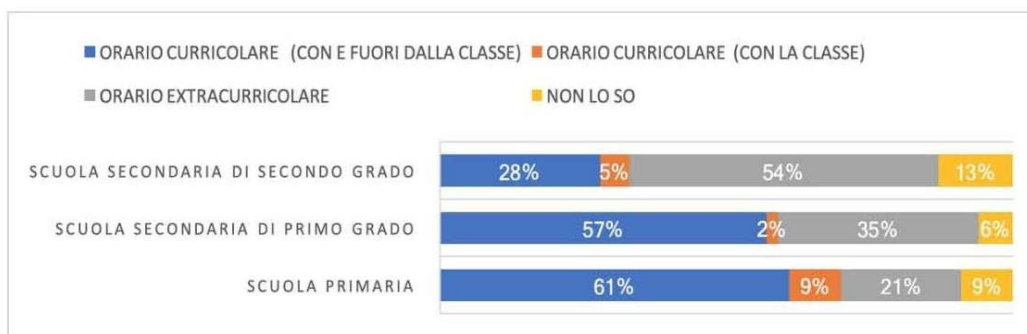
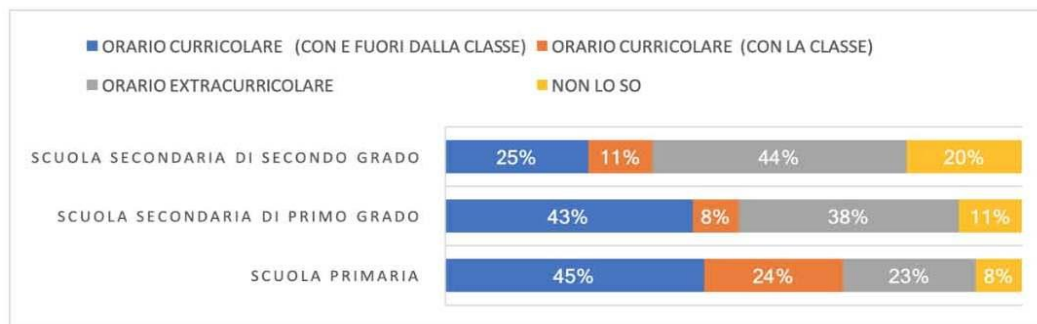


Grafico 11. Domande 16-18: Quando viene svolta l'attività di insegnamento di italiano L2 per alunni non neo-arrivati?



Da queste tendenze si può notare che il modello di inclusione linguistica preferito nelle scuole venete consiste in corsi di rinforzo di lingua italiana in orario curricolare realizzati con e fuori dal gruppo classe. Si nota che il tempo extra-curricolare pomeridiano è utilizzato soprattutto nella scuola secondaria per gli alunni neo-arrivati della scuola secondaria di secondo grado.

d) *Per quanto tempo?*

La quarta domanda di cui ci serviamo per analizzare la programmazione didattica degli interventi di supporto alla performance scolastica degli alunni dal background migratorio è la durata dei laboratori. I docenti del campione hanno indicato che tali laboratori non hanno una durata prefissata, constatazione che vale tanto per la fase iniziale dell'apprendimento della lingua seconda che per la seconda fase, quella dedicata all'apprendimento in lingua seconda.

Grafico 12. Domanda 17: Qual è la durata di un laboratorio di italiano L2 per un alunno neo-arrivato?

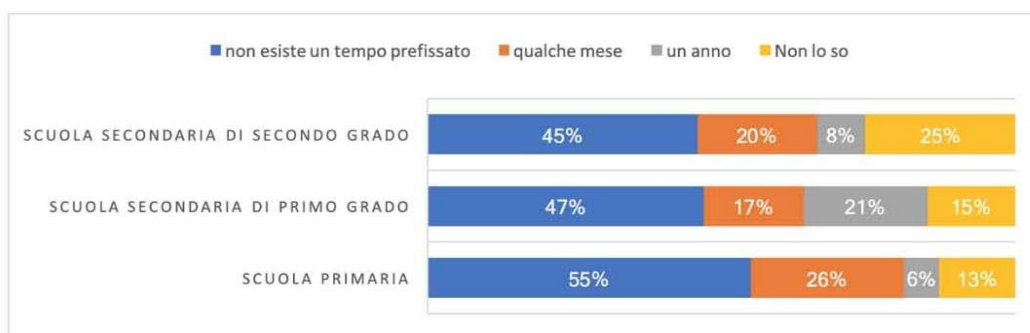
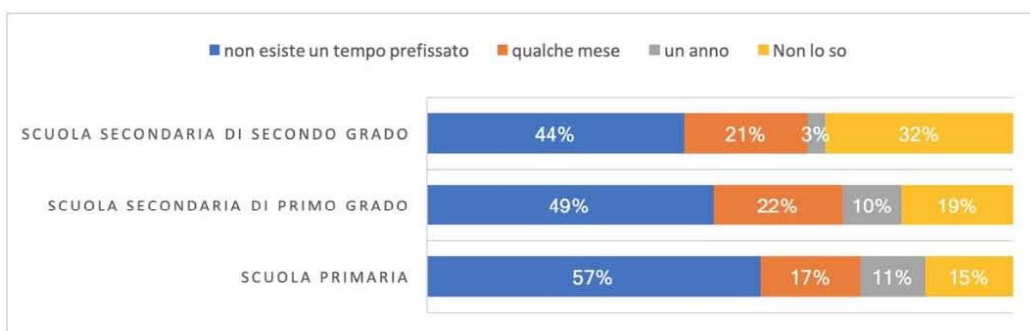


Grafico 13. Domanda 19: Qual è la durata di un laboratorio di italiano L2 per un alunno non neo-arrivato?



Anche se con qualche variazione, la durata complessiva dei laboratori sembra essere la stessa per alunni neo e non neo-arrivati, confermando una scarsa differenziazione nell'organizzazione della didattica rivolta ai due profili di apprendenti già notata nel Grafico 6. Dalle risposte del questionario si nota anche una diversa durata dei laboratori rispetto alle indicazioni suggerite dalle *Linee Guida* che, per quanto riguarda la modalità di «somministrazione», prevedrebbero «8-10 ore settimanali dedicate all'italiano L2 (circa 2 ore a giorno) per una durata di 3-4 mesi [...] con orario a scalare più denso nei primi due/tre mesi, più diluito in seguito». Il tipo di intervento descritto dai docenti non sembrerebbe essere di tipo intensivo:

Ins01(Istituto tecnico Rovigo): *dipende dalle ore che vengono concesse al plesso...non più di 10/11 ore (con cadenza di 1h settimanale)*

Ins02(Istituto tecnico Verona): *massimo 20 ore nell'arco di due mesi se al momento dell'arrivo sono ancora disponibili fondi ex Art.9*

Ins03 (CPIA Verona): *il laboratorio di L2 del Fami, al quale abbiamo intenzione di aderire quest'anno, è di 36h; prevede due lezioni settimanali da 1h e mezza ciascuna*

Come è facilmente immaginabile, l'organizzazione dei laboratori è legata alla presenza di fondi stanziati di anno in anno destinati alle scuole ad alta densità migratoria:

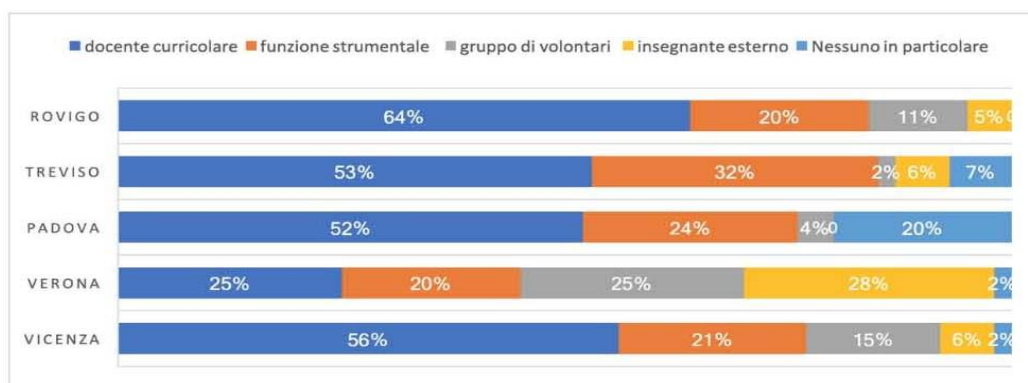
Ins04 (Istituto professionale Rovigo): *dipende dai fondi che ogni anno vengono inviati dalla Regione Veneto al MOF 5 (art.2) per gli studenti con rischio di dispersione scolastica*

Dalle testimonianze emerge che la quantità di ore trasforma un intervento che dovrebbe essere intensivo e concentrato nel periodo iniziale in un intervento di poche ore settimanali che si estende necessariamente per una durata maggiore di quella prevista.

#### 4.2. Le pratiche di didattica dell'italiano lingua seconda

Nella terza sezione del questionario, l'indagine ha cercato di identificare gli attori che svolgono le attività di italiano L2. Come anticipato in precedenza, il questionario confermerebbe una differenza tra la Provincia di Verona e le altre province presenti nel campione:

Grafico 14. Domanda 13: Chi si occupa principalmente di insegnamento di italiano L2 nella sua scuola? (distinzione per provincia)



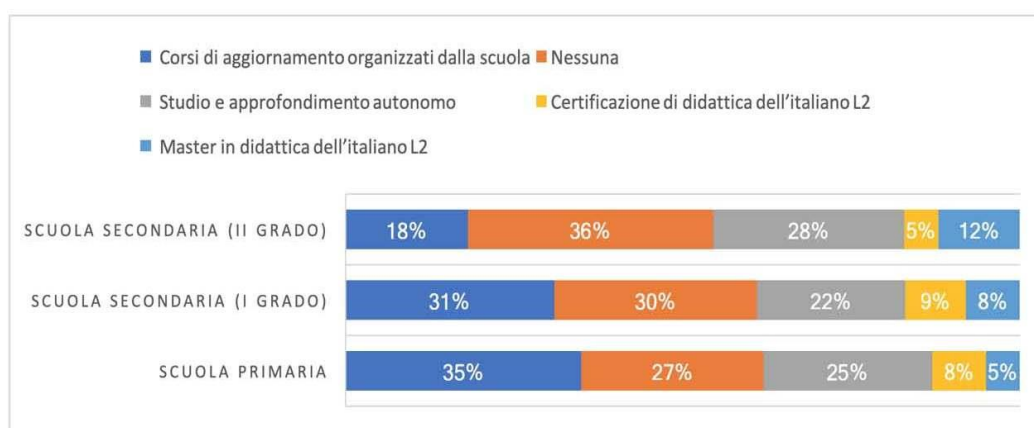
<sup>5</sup> MOF: Miglioramento Offerta Formativa-Fondo delle istituzioni scolastiche e valorizzazione personale scolastico.

Nonostante l'inferiore rappresentanza delle altre Province non permetta di trarre conclusioni definitive, l'indagine mostra una maggiore diversificazione del carico didattico tra i vari attori della scuola per la Provincia di Verona ed in particolare una maggiore presenza di insegnanti esterni e volontari proveniente dal privato sociale. Visto il ruolo centrale del docente curricolare nello svolgimento della didattica dell'italiano come lingua seconda, nel seguente paragrafo diamo quindi una panoramica sulla formazione del docente e sul materiale utilizzato.

#### 4.2.1. *La formazione del docente*

Per quanto riguarda la formazione del docente, l'indagine era volta a comprendere come la scuola nel corso degli anni fosse riuscita ad organizzare e a formare le proprie risorse per fornire una risposta alla crescente presenza di alunni allofoni. Abbiamo quindi elencato ai partecipanti le fonti di formazione a cui i docenti delle scuole del Veneto si sono potuti rivolgere nel corso degli ultimi anni per verificare quale fosse quella con un maggior riscontro:

Grafico15. *Domanda 21: Che formazione specifica ha ricevuto per affrontare la didattica dell'italiano? (distinzione per ordine di scuola)*

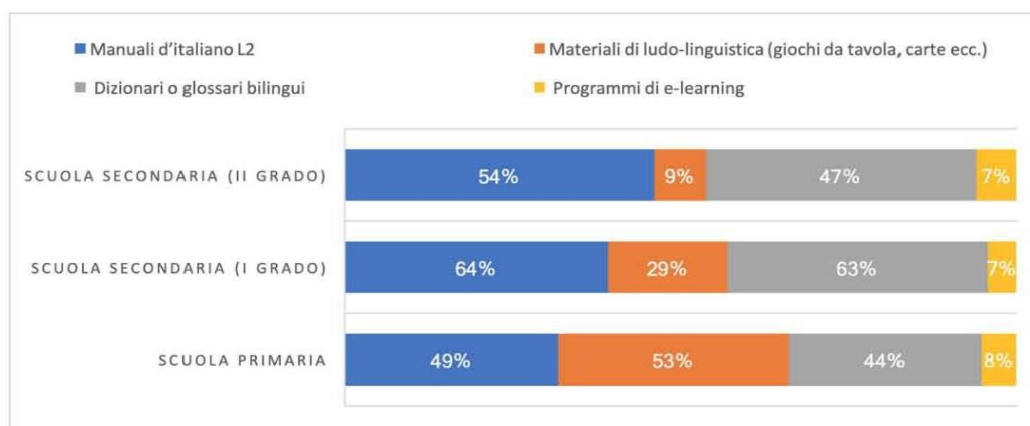


La principale fonte di formazione dei docenti delle scuole venete sono risultati essere i corsi di aggiornamento organizzati da Provincia e Regione tramite reti di scuole, associazioni territoriali, Provveditorato, Università e Sindacato (29%) e l'autoformazione (24%) che sembrano rivolgersi maggiormente alla scuola primaria e secondaria di primo grado e meno alla scuola secondaria di secondo grado. Tuttavia, la percentuale maggiore resta comunque composta da quella parte di docenti che dichiarano di non aver ricevuto nessuna formazione specifica per affrontare la didattica dell'italiano come lingua seconda (30%).

#### 4.2.2. *I materiali didattici*

Per quanto riguarda i materiali utilizzati nei corsi di italiano, le scuole sembrano possedere una buona varietà di materiali utili allo svolgimento degli stessi e, come è normale pensare, il loro utilizzo varia a seconda del tipo di scuola:

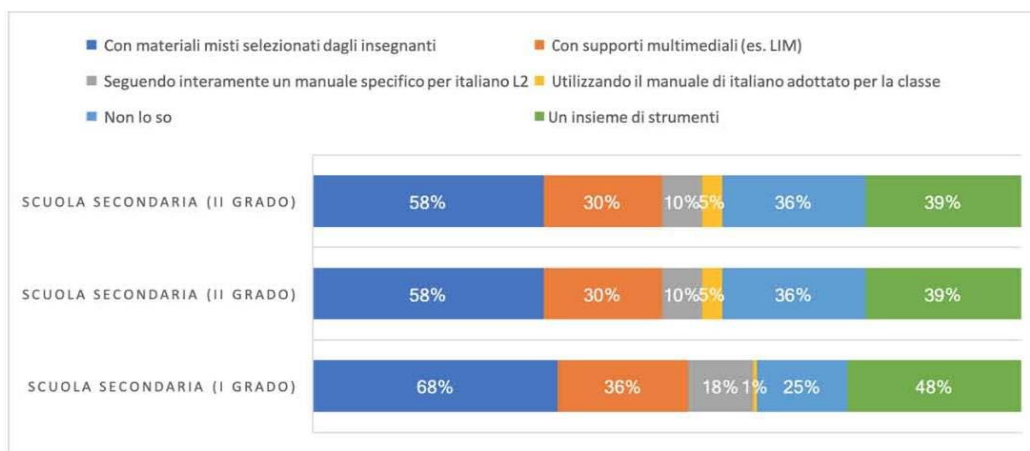
Grafico 16. Domanda 24: *Quali materiali didattici per l'attività di italiano L2 sono presenti nella sua scuola? (la domanda prevedeva la possibilità di scegliere più di una delle opzioni presenti)*



I materiali di ludo-linguistica sono più utilizzati nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primarie, mentre i manuali d'italiano come lingua seconda sono maggiormente presenti nelle scuole secondarie insieme a glossari e dizionari bilingui.

Tuttavia, questi materiali sono utilizzati dagli insegnanti a seconda del contesto e delle necessità:

Grafico 17. Domanda 22: *Come si svolge l'attività di italiano L2 per neo-arrivati?*



In particolare, è interessante notare che i manuali specifici di italiano come lingua seconda, pur essendo presenti in gran parte delle scuole (Grafico 16), non sembrano essere utilizzati per intero così come spiega un insegnante del campione:

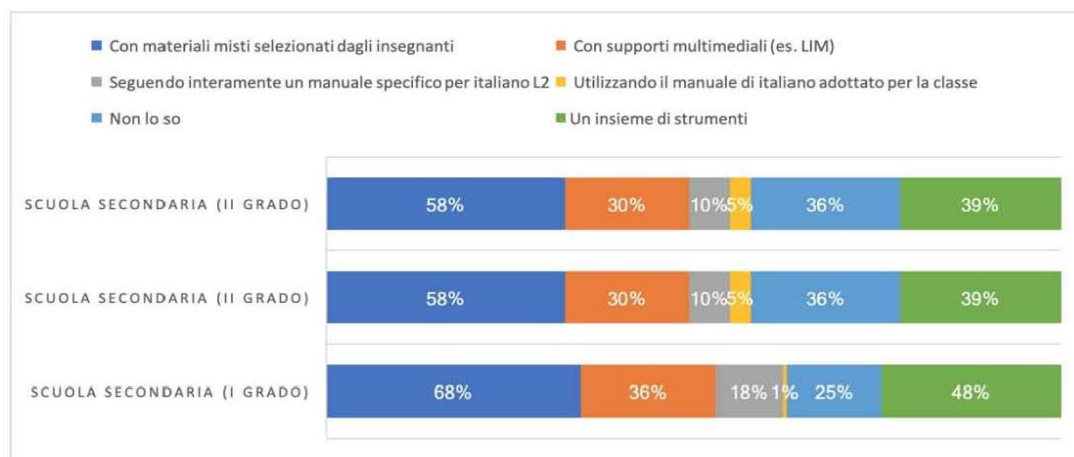
*Ins05 (Istituto tecnico Rovigo): Purtroppo non esiste un manuale di italiano L2 con tematiche e unità adatte ai bisogni linguistici di ragazzi neo-arrivati, inseriti nel contesto scuola, spesso con una capacità di comprensione e di comunicazione anche già sviluppate, ma privi di correttezza grammaticale.*

La testimonianza di questa insegnante mette in luce la complessità della nozione di competenza linguistica all'interno del contesto scolastico. Nella competenza linguistica degli alunni dal background migratorio (ma d'altronde anche dei loro compagni) esiste

spesso uno scarto significativo tra il registro informale della lingua usata nella quotidianità e il registro scolastico della lingua utilizzata a scuola, nei libri di testo, nel parlato dell'insegnante e nelle prove di verifica. Come in altri profili di apprendenti di lingua italiana, si può trattare di apprendenti con competenze linguistiche sbilanciate verso alcune abilità (es. comprensione /produzione), generi (es. lingua orale/ lingua scritta) o competenze linguistiche (es. lessicale/grammaticale). Inoltre, può capitare che le varietà di questi alunni risultino fossilizzate, ovvero non abbiano sviluppato un livello di precisione morfologica e morfo-sintattica tale da poter soddisfare a pieno le aspettative degli insegnanti. È utile però far presente che questo livello di controllo linguistico dovrebbe essere l'oggetto dell'apprendimento formale e scolastico ed è più probabile ritrovarlo nei manuali per la classe. L'approccio comunicativo su cui si fonda la maggior parte dei manuali di italiano come lingua seconda, infatti, non ha come obiettivo esplicito lo sviluppo del linguaggio delle discipline scolastiche (inteso nella sua complessità lessicale, sintattica e testuale). È quindi verosimile che gli insegnanti trovino questi manuali non adeguati a supportare gli apprendenti nel loro percorso scolastico.

La complessità della lingua delle discipline scolastiche è invece l'oggetto più esplicito dei materiali semplificati per lo studio, che vengono utilizzati dalla Scuola Primaria in avanti:

Grafico 18. Domanda 27: *Quali materiali vengono usati per lo studio delle materie?*



I manuali semplificati hanno spesso il vantaggio non solo di possedere un linguaggio più accessibile, in termini lessicali, sintattici e testuali, ma anche di prevedere una struttura paratestuale che supporti l'apprendimento della disciplina.

#### 4.3. *Le pratiche d'Intercultura*

L'ultima sezione del questionario era rivolta all'impianto multiculturale della Scuola veneta, nel suo complesso, ovvero a come l'accesso alla scuola da parte di cittadini di paesi diversi è agevolato e a come la didattica sia o meno equipaggiata per allargare il panorama a culture diverse e presenti nelle classi. In altre parole, si è verificata la presenza di materiali multilingui, l'intervento di mediatori linguistico-culturali nelle diverse tappe di inclusione scolastica e il ricorso all'educazione plurilingue come metodo di inclusione di studenti dal background multiculturale. Come dato generale, solo la metà delle scuole del campione sembra conoscere i materiali multilingui e saperne individuare l'utilità. In generale la



multiculturalità nella scuola si manifesta nel momento dell'accoglienza dell'alunno all'interno della classe e dell'iscrizione del nuovo alunno in segreteria (volantini informativi sulla scuola, avvisi, materiale informativo) come mostrano i Grafici 19 e 20:

Grafico 19. Domanda 9: Nella vostra scuola sono presenti materiali multilingui per l'accoglienza?

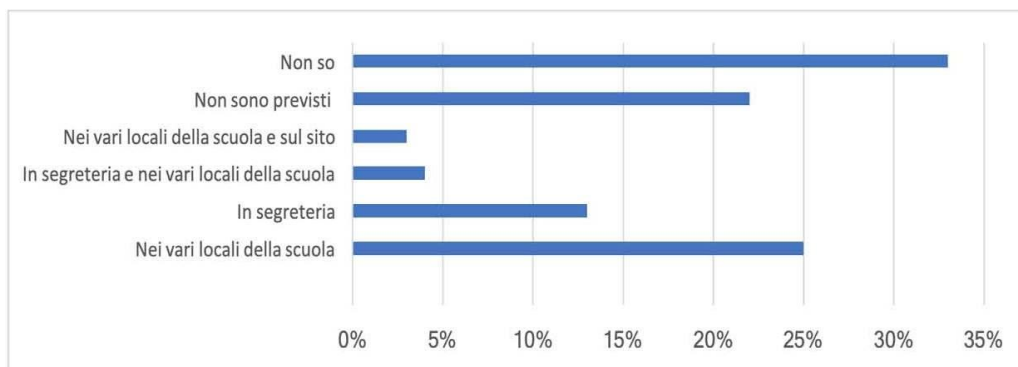
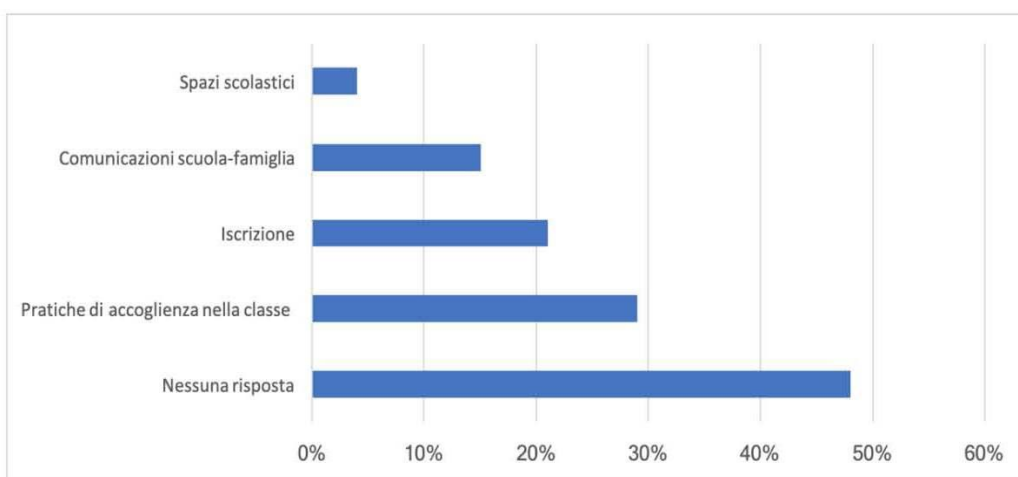


Grafico 20. Domanda 10: «Se esistono, a cosa servono i materiali multilingui?»



Le potenzialità dei materiali multilingui sembrano ancora poco conosciute. Le comunicazioni scolastiche vengono quindi veicolate grazie al materiale approntato di volta in volta dagli stessi insegnanti con funzione strumentale o direttamente durante i colloqui con il mediatore linguistico culturale. Vediamo alcune delle risposte che sono state fornite ad integrazione alla domanda 9:

Ins06 (Istituto tecnico Rovigo): *si pochi e non pubblicizzati per cui l'insegnante spesso si gestisce il lavoro in modo autonomo*

Ins07 (Secondaria di Secondo Grado Verona): *disponiamo di alcune schede multilingue e intervistiamo gli studenti durante l'accoglienza, ma il tutto sarebbe da strutturare meglio*

Ins08 (Secondaria di Secondo Grado Verona): *non abbiamo materiali multilingui, ma ci appoggiamo ai mediatori culturali in casi di necessità*

Il mediatore linguistico-culturale interviene per colmare i problemi nella comunicazione con l'alunno neo-arrivato e con la famiglia anche nel caso di alunni non



neo-arrivati. Secondo l'indagine, la mediazione linguistico-culturale sembra essere più presente nella Scuola Primaria e nella Secondaria di Primo Grado, mentre molto più assente nella Secondaria di Secondo Grado dove non interviene tanto come ci si aspetterebbe durante l'inserimento dei nuovi arrivati che sono, come abbiamo detto, superiori che in altri ordini di scuola:

Grafico 21. Domanda 28: Quando intervengono i mediatori linguistico-culturali nella vostra scuola?

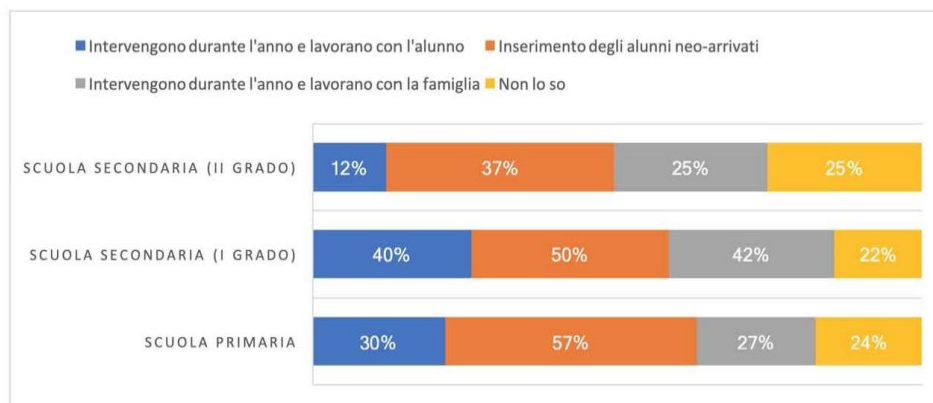
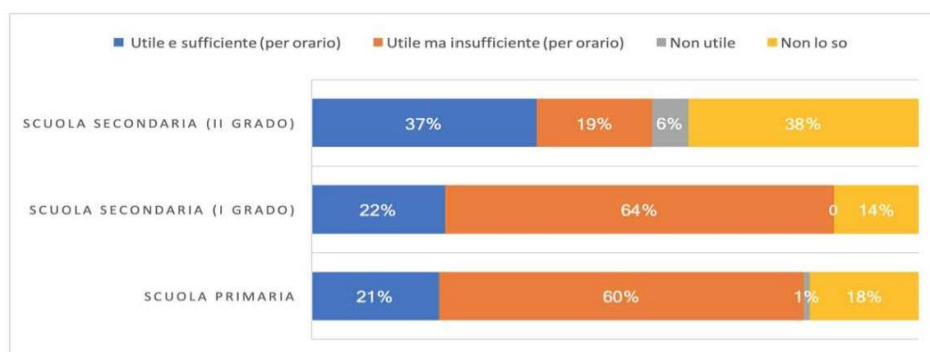


Grafico 22. Domanda 29: Come valuterrebbe l'operato dei mediatori linguistico-culturali?



In generale, tuttavia, la mediazione risulta essere insufficiente in termini di ore e non sembra soddisfare tutte le esigenze che avrebbe la scuola:

Ins09 (Scuola Primaria-Rovigo): *Bisognerebbe riuscire ad avere la loro presenza a scuola a inizio anno (per ricostruire in modo chiaro il percorso scolastico progressivo), con i genitori almeno 2 o 3 volte all'anno, con gli alunni almeno 2-3 volte all'anno*

Ins10 (Scuola Primaria-Rovigo): *Sarebbe auspicabile poter contare stabilmente dell'opera di mediatori linguistici, almeno ad inizio anno ed in fase intermedia (fine 1 quadrimestre/inizio secondo)*

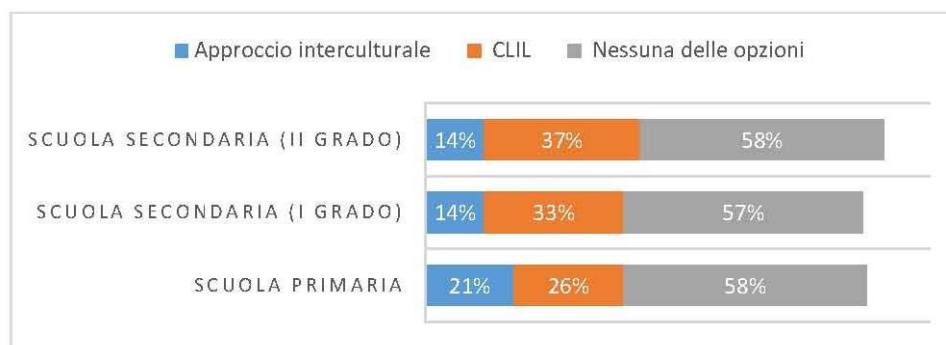
Ins11 (Scuola Primaria-Rovigo): *Utile quando sono stati a scuola, soprattutto per i contatti con le famiglie*

In ultimo, è stata indagata la presenza di approcci plurilingui<sup>6</sup>, ovvero l'approccio interculturale, l'intercomprensione e l'*éveil aux langues*. Includiamo in questa parte

<sup>6</sup> «approcci didattici in cui si mettono in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più (= più di una) varietà linguistiche e culturali» (Candelier *et al.*, 2012: 6).

dell'indagine anche la metodologia CLIL anche se, diversamente dagli altri approcci, prevede l'insegnamento di una disciplina curricolare tramite una sola lingua. Come ci aspettavamo, l'implementazione di questi approcci nella scuola italiana è ancora in uno stadio embrionale:

Grafico 23. Domanda 31: «Avete mai progettato percorsi di educazione plurilingue? Se sì, con quale approccio» (la domanda prevedeva la possibilità di scegliere più di una delle opzioni presenti)



È da rilevare che, nonostante l'approccio CLIL sia stato introdotto solo nelle scuole secondarie di secondo grado, l'indagine mostra la sua diffusione anche nelle scuole di altro ordine, fatto che meriterebbe ulteriore analisi, ma che lascia immaginare la possibilità di integrazione di questo approccio con il programma curricolare e il desiderio degli insegnanti di sperimentare al di là degli approcci tradizionali.

## 5. DISCUSSIONE: ALCUNI QUESITI

Alla luce dei risultati, possiamo brevemente in rassegna alcune questioni che, a nostro avviso, rimangono ancora irrisolte nell'ambito dell'inclusione scolastica degli alunni con background migratorio.

In primo luogo, dall'indagine emerge una grande varietà nella realizzazione della didattica rivolta agli alunni con background migratorio, in termini di:

- tempi e modalità di intervento (Grafico10);
- differenziazione dei profili di apprendimento tra neo-arrivati e non neo-arrivati (Grafico 6);
- tipologia di docenti specializzati nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda e in italiano come lingua seconda (Grafico14).

Dal DPR 1999, n°394 si evince che la didattica dell'italiano L2 deve essere svolta regolarmente utilizzando le risorse della scuola non escludendo che, qualora tali risorse non siano sufficienti, sia possibile ricorrere a figure specializzate esterne. Nelle scuole del Veneto si assiste quindi a due diversi modelli:

- didattica curricolare ed extra-curricolare svolta interamente dal personale della scuola secondo le disponibilità finanziarie di ogni istituto (es. interventi di potenziamento o pacchetti ore erogati ad hoc per aree a rischio o «a forte processo migratorio»);
- didattica curricolare ed extra-curricolare svolta dal personale della scuola in collaborazione con enti esterni secondo fondi di finanziamento ministeriali o provenienti dal privato sociale (es. fondazioni, associazioni e cooperative).

Sebbene entrambi i modelli siano possibili e potenzialmente efficaci, le testimonianze dei partecipanti all'indagine hanno riportato due principali fragilità. La prima fragilità riguarda la precarietà dell'organizzazione dei corsi di italiano lingua seconda: dipendendo dalla disponibilità di fondi specifici volti a colmare situazioni emergenziali, tali modelli faticano a fornire una risposta stabile in termini di programmazione e, soprattutto, non permettono di prevedere una durata definita entro la quale l'alunno dovrebbe aver acquisito le competenze necessarie ad integrarsi nel gruppo classe (Grafico 12). La seconda fragilità riguarda la formazione e il ruolo del docente: l'indagine mostra che la didattica dell'italiano come lingua seconda si regge sulla formazione offerta dalle reti di scopo e sull'autoformazione dei docenti (Grafico 15). Come ricordato anche da contributi recenti (Deiana, Spina, 2020), attualmente questa professionalità resta però senza un sostanziale riconoscimento formale e senza una sua collocazione, sollevando alcuni interrogativi su come ottimizzare al meglio le risorse esistenti sul territorio e le competenze sviluppate dai docenti e su come garantire alla scuola una formazione continua. Sulla base di questi punti di fragilità sviluppiamo alcune piste di riflessione per future ricerche.

## 6. CONCLUSIONI E PISTE DI RIFLESSIONE

Dall'indagine si può osservare che la discontinuità nella programmazione della didattica rivolta agli alunni dal background migratorio rischia di favorire la dispersione delle competenze e delle pratiche sviluppate nella scuola. A questo scopo potrebbe essere utile raccogliere e raggruppare le pratiche didattiche sin qui implementate all'interno di un approccio didattico inclusivo che non guardi più esclusivamente alle esigenze dei nuovi arrivati, ma che includa una visione della lingua (prima e seconda) come strumento per sviluppare abilità di studio, indispensabili nei livelli più alti di istruzione (ad esempio nella scuola secondaria).

Sarebbe utile che un tale approccio si rivolgesse perciò alla scuola nel suo complesso e non più solo ai docenti di discipline linguistiche, ricordando la definizione che Daloiso (2020: 4) dà di «ecologia edulinguistica» come «educazione linguistica inclusiva basata sulla continuità tra i diversi ambienti formativi in cui gli apprendenti [...] sono inseriti». Le esigenze di questo gruppo di apprendenti mostrano infatti ampie aree di condivisione con le esigenze di un qualunque altro apprendente (es. sviluppo di strategie di apprendimento, competenze metalinguistiche e metacognitive). Le tematiche poste dalla didattica rivolta agli apprendenti dal background migratorio rappresentano per la scuola un'occasione per riflettere sull'efficacia della didattica nel suo complesso.

Come pista per ulteriori ricerche, potrà essere utile in futuro svolgere un'analisi più ravvicinata degli enti di formazione linguistica presenti sul territorio per poter comprendere la natura delle nuove esigenze formative e le ricadute degli attuali interventi didattici sui risultati degli apprendenti, soprattutto laddove emergano nuove esigenze. Questo nuovo ambito di ricerca edulinguistica legato, ad esempio, alla crescente presenza di alunni di seconda generazione nella scuola secondaria, potrebbero fare l'oggetto di analisi di stampo qualitativo per osservare più da vicino il contributo della glottodidattica allo studio delle discipline dette non linguistiche. In ultimo, ci sembra che, nella ricerca di un approccio inclusivo, la metodologia proposta dagli approcci plurilingui possa rappresentare un punto di partenza, avendo essi il vantaggio di mettere al centro dell'apprendimento la lingua come luogo di sviluppo di processi metalinguistici e cognitivi a beneficio della classe nel suo complesso.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J.-F., Lörincz I., Meißner F.-J., Schröder-Sura A., Noguerol A., Molinié M. (2011), *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, StrasbourgGraz:  
<http://carap.ecml.at/Handbook/tabid/2602/language/fr-FR/Default.aspx>.  
Trad. it. di Curci A. M. e Lugarini E. (2012), in *Italiano LinguaDue*, 4, 2:  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Colombo E. (2007), “Molto più che stranieri, molto più che italiani. Modi diversi di guardare ai destini degli di immigrati in un contesto di crescente globalizzazione”, in *Mondi Migranti*, 1, pp. 63-85.
- CD/LEI Centro di Documentazione/Laboratorio per un'Educazione Interculturale (2006), *Valutare gli allievi stranieri nella scuola multiculturale*, Orazi A., Pagani R. (ed.), Bologna:  
[http://www.comune.bologna.it/media/files/valutareallievistranieri0405\\_1.pdf](http://www.comune.bologna.it/media/files/valutareallievistranieri0405_1.pdf).
- Daloiso M. (2020), “Didattica delle lingue a distanza e inclusione degli apprendenti con DSA: un'indagine sulle pratiche glottodidattiche attivate durante il periodo di emergenza da COVID-19”, in *Italiano Lingua Due*, 12, 2, pp. 63-80:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14973>.
- Daloiso M., Mezzadri M. (a cura di) (2020), *Educazione linguistica inclusiva: riflessioni, ricerche ed esperienze*, Ca' Foscari Digital Publishing, Venezia.
- Deiana I., Spina S. (2020), “Breve storia della classe di concorso a23 - lingua italiana per discenti di lingua straniera”, in *Italiano Lingua Due*, 12, 2, pp. 1-19:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14969>.
- Gargiulo C., Dalla Zuanna G. (2019), “I Figli degli immigrati nel Veneto di età 10-18. Fra integrazione e selezione”, in *Working Paper Series*, 2, Università degli Studi di Padova:  
[http://paduaresearch.cab.unipd.it/12049/1/WP\\_-\\_I\\_figli\\_degli\\_immigrati\\_nel\\_Veneto\\_di\\_et%C3%A0\\_10-18.pdf](http://paduaresearch.cab.unipd.it/12049/1/WP_-_I_figli_degli_immigrati_nel_Veneto_di_et%C3%A0_10-18.pdf).
- Goglia F., Fincati V. (2017), “Immigrant languages and the Veneto dialect in the linguistic repertoires of secondary school pupils of immigrant origin in the Veneto region”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, 3, pp. 497-517.
- Massariello Merzagora G. (2004), “Le “nuove minoranze” a Verona. Un osservatorio sugli studenti immigrati”, in Bombi R., Fusco F. (a cura di), *Le città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Forum Edizioni, Udine, pp. 353-376.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione e della Ricerca (2013), Circolare Ministeriale del 06/03/2013 - *Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES) e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*:  
[http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf).
- Regione Veneto (2018), *Immigrazione straniera in Veneto. Rapporto 2017*, Osservatorio Regionale Immigrazione (a cura di), Venezia:  
[http://www.venetoimmigrazione.it/documents/20126/164988/Rapporto\\_Immigrazione\\_2017.pdf/f11c3615-4656-e15d-b33f-6b1e124b2686?t=1572264369492](http://www.venetoimmigrazione.it/documents/20126/164988/Rapporto_Immigrazione_2017.pdf/f11c3615-4656-e15d-b33f-6b1e124b2686?t=1572264369492).