

Studenti liceali non italofo- ni che incontrano gravi difficoltà in italiano

Non possiamo ancora disporre di dati complessivi sugli allievi non italofo-
ni presenti nel Ticino, né sui loro per-
corsi scolastici: dati la cui pubblica-
zione e il cui studio sono auspicati an-
che dalla Commissione cantonale di
coordinamento dei corsi di italiano e
delle attività di integrazione, come
già affermava la parte conclusiva del
suo documento *La fine dell'ondata
migratoria o l'inizio di una scuola in-
terculturale?* del giugno 1998¹. Os-
servando casi di liceali non italofo-
ni, arrivati di recente nel Ticino da aree di
lingua diversa o provenienti da fami-
glie con una realtà linguistica molto
variegata (realtà documentata, fra
l'altro, dai dati raccolti nell'ambito
del seminario *Le nostre storie lingui-
stiche*, condotto da Fabio Soldini
nell'anno scolastico 1999-2000²), il
Gruppo di italiano del Liceo di Luga-
no 1 ha considerato l'ipotesi che un
certo numero di questi studenti potesse
vivere un particolare disagio nella
pratica della lingua d'adozione, e mi
ha incaricata di tentare un primo ap-
proccio al problema tramite un son-
daggio presso gli insegnanti di italia-
no dei Licei cantonali. Il questionario
inviato a ogni collega chiedeva di for-
nire questi dati:

A) segnalazione di allievi non ita-
lofo-
ni con gravi difficoltà in italiano
(allievo, classe frequentata, paese di
provenienza, lingua prima, tempo di
presenza nel Ticino o in altra area ita-
lofona, percorso scolastico preceden-
te, difficoltà specifiche incontrate in
italiano);

B) informazioni e valutazioni sulle
modalità d'intervento (interventi in
atto, ricorso a curricula individualiz-
zati, efficacia del lavoro didattico,
proposte di altre forme d'intervento);
C) eventuali altre osservazioni.

I questionari inviati sono stati in tutto
44 e hanno raggiunto, al termine del
primo semestre dell'anno scolastico
2000-2001, gli insegnanti di italiano
dei Licei cantonali di Bellinzona (in
seguito: B), Locarno (Lo), Lugano 1
(L1), Lugano 2 (L2), Mendrisio (M).
Ne sono rientrati 23, poco più della
metà. Di questi, 8 registravano situa-
zioni di allarme, mentre 15 non indi-
cavano nessun caso grave, pur tra-

smettendo talora preoccupazioni e
proposte. I capigruppo mi hanno co-
municato che anche i questionari non
rientrati erano da intendersi come as-
senza di casi gravi da segnalare.

A) Studenti non italofo- ni a disagio

Dei questionari compilati, 8 segnala-
no complessivamente 14 casi di gio-
vani di altra lingua con gravi diffi-
coltà in italiano. Si tratta di 12 allievi
regolari e 2 allievi «ospiti» (1 a B e 1
a L1), così distribuiti:

L1, 8 / B, 5 / L2, 1 / Lo, 0 / M, 0

Sarebbe ovviamente scorretto enfa-
tizzare risultati tanto relativi e inter-
pretare alla luce di particolari ragioni
socio-ambientali questi scarni dati,
che in un altro anno scolastico avreb-
bero potuto rivelarsi ben diversi e in
altro modo distribuiti. Talvolta il col-
lega che mi avvertiva di non avere si-
tuazioni gravi da segnalare, aggiun-
geva di aver incontrato in altri anni
casi preoccupanti.

Classi attualmente frequentate. Gli
allievi segnalati frequentano: 5 la pri-
ma (2 a L1, 2 a B, 1 a L2), 3 la secon-
da (2 a L1, 1 a B), 6 la terza (5 a L1, 2
a B). Nessuno frequenta la quarta.

Paese di provenienza e lingua prima.
Questi allievi sono: 4 svizzeri tede-
schi, 2 romandi, 2 tedeschi, 2 finlan-
desi di lingua finnica, 1 spagnolo di
lingua castigliana, 1 kosovaro di lin-
gua albanese, 1 zimbabwese di lingua
inglese, 1 pakistano di lingua urdu.
Predomina, come si vede, il settore
dei germanofoni e, più in generale,
quello delle lingue e provenienze eu-
ropee; ma si osservano pure compo-
nenti nuove, che sollecitano più im-
pugnate mediazioni culturali.

*Tempo di presenza nel Ticino e per-
corso scolastico.* Per la maggior par-
te, gli allievi indicati hanno alle spal-
le periodi molto brevi di residenza nel
nostro Cantone: 4 sono giunti nel Ti-
cino solo all'inizio dell'anno scolasti-
co 2000-2001, da licei delle loro zone
d'origine; 4 frequentano la scuola ti-
cinese da un solo anno; 1 è giunto al
tempo della quarta media, 2 anni pri-
ma; 1 si è inserito in terza media 3 anni
addietro; 2 sono giunti 4 anni prima,
in quarta media. Due soli studenti
hanno familiarità con l'intero corso

medio: uno nel Ticino già da 7 anni, e
un altro arrivato 5 anni prima, dopo
aver frequentato le elementari in
un'altra zona linguistica, anch'essa
diversa da quella originaria.

Un'indagine più approfondita do-
vrebbe coinvolgere direttamente tutti
questi giovani, per raccogliere dati
particolareggiati sul loro percorso e
per ascoltare l'esperienza di ognuno
di loro a contatto col nuovo ambiente
e con le occasioni d'integrazione in-
contrate. Per ora, basti osservare
come 8 di questi 14 allievi risultino
presenti nel Ticino da un tempo bre-
vissimo (che va da pochi mesi a un
anno): 4 di loro sono giunti al liceo
praticamente digiuni di italiano, in se-
guito al trasferimento delle loro fami-
glie poco prima dell'inizio dell'anno
scolastico. Si può comprendere la
gravità del disagio di questi giovani
nel dover affrontare lezioni d'italiano
il cui oggetto di studio non è tanto la
lingua veicolare, quanto piuttosto la
lingua letteraria, avvicinata in testi di
secoli lontani!

Difficoltà gravi in italiano. Nei 14
casi in esame, le difficoltà segnalate,
in genere fra loro compresenti, sono
quelle che si rivelano con particolare
evidenza nei lavori scritti: difetti orto-
grafici e morfologici, povertà e im-
proprietà lessicali e sintattiche. Non
stupisce, fra tante lacune, anche il gra-
ve impaccio (ricordato in 4 casi) che
disturba spesso nel discorso l'ordine e
la coerenza delle idee. Troppo ardue,
poi, fino a risultare improponibili, le
analisi dei testi letterari. Tanta diffi-
coltà, come osservano con allarme
due dei docenti consultati, penalizza
duramente il profitto di questi allievi
anche in altre materie.

Volendo sottolineare, d'altro canto,
anche le risorse di crescita, si accenna
talora, nelle risposte giunte, una pro-
gnosi favorevole, o si esprime l'ina-
deguatezza di un giudizio negativo
(«Le difficoltà dell'allievo sono mini-
me, se si tiene conto della sua prove-
nienza»), e si valorizzano gli sforzi in
genere positivi della comunicazione
orale, carta vincente di molti studenti
linguisticamente svantaggiati.

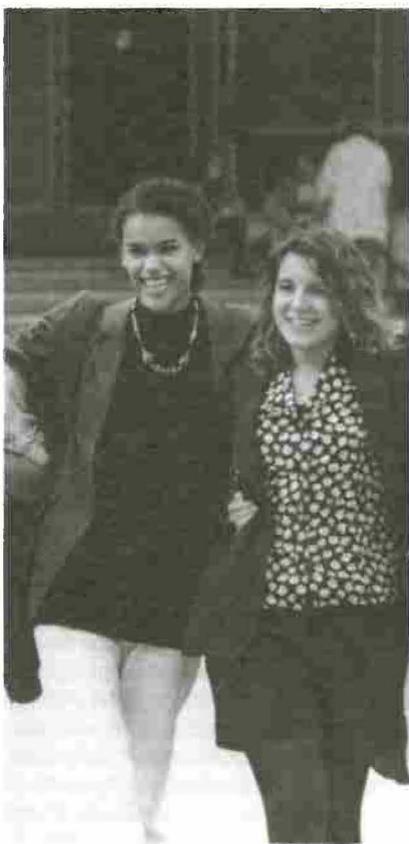
B) Modalità d'intervento

Interventi in atto. La pratica didattica
più ricorrente (citata in 9 questionari
rientrati) è l'assegnazione di *esercizi
a casa*: correzione e riscrittura degli
elaborati; esercitazioni di grammati-
ca; lettura di libri, articoli e racconti.
In soccorso alle difficoltà più gravi,
può aggiungersi un lavoro meno con-

suetto: la traduzione di brevi testi (per seguire l'allievo in questo esercizio, menzionato in un solo caso, collaborano l'insegnante di italiano e quello di tedesco). Oltre allo studio domestico, anche la lezione ordinaria può essere utilizzata per il recupero linguistico: in un caso, l'allievo in difficoltà svolge *esercizi in classe* durante le ore che i suoi compagni usano per le prove scritte. Un altro tempo di esercitazione è quello del *Laboratorio di italiano*, accessibile, durante l'anno scolastico 2000-2001, solo a 6 alloggiotti ancora bisognosi di imparare la lingua (5 iscritti in prima, 1 in seconda a L1); ma questo spazio, che essi devono condividere con altri compagni di classe, risulta adeguato solo per 2 di questi studenti, grazie ad attività differenziate. Fra gli iscritti in terza, è ricordato il caso di uno che l'anno precedente, in seconda, ha potuto frequentare *due ore di seguito di Laboratorio ogni settimana*, grazie alla mancata alternanza del Laboratorio di italiano con quello di matematica. In 2 casi è citato l'uso di *qualche ora libera* offerta dall'insegnante, in aggiunta a quelle obbligatorie. Per 4 studenti è segnalato il ricorso abituale a *lezioni private*.

Curricoli individualizzati. Risultano 3 soli i casi in cui, nell'anno 2000-2001, è stato possibile modificare il curriculum scolastico a vantaggio del recupero in italiano: un allievo germanofono, iscritto in prima, frequenta le lezioni di tedesco solo quando deve svolgere le prove scritte, e per il resto sostituisce provvisoriamente quelle ore con un corso privato di italiano; due allievi iscritti in terza (l'uno proveniente dalla Finlandia, l'altro dallo Zimbabwe) aggiungono al loro orario lezioni di italiano del primo anno, con un altro insegnante.

Efficacia degli interventi. Fra gli 8 docenti che seguono i 14 casi gravi segnalati, 4 preferiscono sospendere il giudizio sugli interventi in corso; 2 rispondono nettamente che le formule da loro sperimentate (esercizi assegnati a casa e durante ore di Laboratorio) non risultano efficaci; 2 registrano nel contempo situazioni apparentemente irrecuperabili e qualche buon esito (apprezzabile nel maggior interesse dell'allievo per le lezioni e nella sua capacità di afferrare, almeno, il senso generale del discorso), e sottolineano soprattutto il valore della correzione regolare degli esercizi scritti.



Se qualche recupero sembra incominciare a profilarsi per quanto riguarda la conoscenza della lingua d'uso, un allarme generale e molto grave tocca invece, come si è visto, lo studio della letteratura, mondo troppo complesso per l'allievo ancora privo di basi linguistiche elementari.

Altri interventi possibili. Si esprimono a questo proposito 9 docenti (gli 8 che si occupano dei 14 casi ritenuti gravi, più un altro docente), con indicazioni e giudizi, ed anche con perplessità.

Uno di loro, pur avvertendo il bisogno di tentare nuove forme d'intervento, confessa di non sapere quali vie concrete proporre. In un altro caso, la risposta è fermamente negativa: non occorre *nessun* intervento d'altro genere, basta quanto già si fa (lo stesso insegnante citava, prima, la pratica assidua e paziente degli esercizi, in classe e a casa, e della loro correzione).

Gli altri 7 docenti avanzano suggerimenti molteplici: spesso la medesima persona accenna a più soluzioni possibili. Tentando di raggruppare queste proposte (il numero fra parentesi indicherà, qui sotto, la frequenza con cui ognuna è formulata), distinguo, prima di tutto, le richieste di potenziare strumenti già adottati, ma che si

ritengono non abbastanza sfruttati:

- ricorso più diffuso a *lezioni private* (3);
- assegnazione e correzione più regolare di *esercizi supplementari* (2);
- ricorso più frequente a *curricoli temporaneamente individualizzati*, per fare spazio allo studio intensivo dell'italiano (2).

La lezione privata, pur risultando efficace per chi esordisce nello studio dell'italiano, è tuttavia consigliata a malincuore per il suo onere economico: questa perplessità porta, in una delle risposte al questionario, a ipotizzare un intervento mediatore e facilitatore dell'autorità scolastica pubblica in questo genere di contratto privato, almeno nel caso in cui sembri non esserci una forma migliore di recupero per l'allievo.

Altre proposte, spesso affiancandosi alle precedenti, aprono invece prospettive nuove, tutte all'interno della scuola pubblica:

- *lezioni individuali*, in orario scolastico (nei casi in cui sia possibile impostare un curriculum individualizzato) o fuori da questo orario, al servizio delle necessità specifiche del singolo allievo (3);
- *lezioni per piccoli gruppi di allievi*, raccolti secondo il loro grado di difficoltà o secondo la loro provenienza linguistica (3);
- istituzione di una «*classe omogenea di alloggiotti*», destinata alla formazione linguistica di base, in parallelo con classi ordinarie in cui quegli stessi allievi possano inserirsi gradualmente per seguire le materie consuete d'insegnamento (1);
- *corso intensivo* di lingua italiana (almeno tre settimane piene) organizzato dalla singola scuola o da più scuole in collaborazione (secondo il numero degli iscritti), a cavallo dell'inizio dell'anno scolastico (1).

La prima e la seconda di queste quattro ipotesi si avvicinano alla formula dei «corsi di sostegno e di integrazione» che già si sperimentano nel Cantone³: un docente, nella sua risposta al sondaggio, afferma del resto che «un insegnante di lingua italiana dovrebbe essere incaricato da ogni sede di recuperare il gruppo dei ragazzi che presentassero lacune linguistiche intollerabili in una scuola italofona». In due risposte al questionario si manifestano però dei dubbi su una soluzione che dovesse risolversi in una

singola ora settimanale di recupero: decisamente inadeguata e irrisoria, nelle situazioni di vera difficoltà. La formula adottata, quando è possibile, nella Scuola Media, che permette di raccogliere in gruppi 3-4 ragazzi di altra lingua per 3-4 ore settimanali, combinandone a rotazione gli orari in tempo di scuola, sarebbe concretamente praticabile nella complessa realtà degli orari e dei curricula liceali? Come collocare fuori orario queste lezioni, d'altro canto, senza sovraccaricare giornate scolastiche già piene?

Di fronte a questi interrogativi, uno dei docenti consultati propone di prendere in considerazione, piuttosto, la possibilità di organizzare «corsi del sabato» (4 ore settimanali) come quelli previsti dalla Divisione della formazione professionale, e magari in sinergia con essa, purché sia garantita la formula della lezione impartita a piccoli gruppi di studenti, raccolti secondo il loro grado di difficoltà o secondo la loro provenienza linguistica.

Occorre forse distinguere, per comprendere l'intero quadro delle proposte elencate, fra problemi posti da difficoltà linguistiche di gravità diversa. «Se all'allievo allofono che risiede nel Ticino già da alcuni anni, e che si rivela ancora linguisticamente spaesato, può forse riuscire sufficiente l'assimilazione regolare di dosi anche piccole di sostegno (qualche ora di corso settimanale e/o un programma di esercizi assegnati e corretti dal suo docente), lo studente appena arrivato e ancora digiuno di italiano ha sicuramente bisogno, invece, di una pronta formazione intensiva, a cui potranno seguire «richiami» più semplici». Questa riflessione, che figura in una delle risposte ai questionari, auspica fra l'altro da parte della scuola, al momento dell'iscrizione del singolo allievo, una raccolta di dati essenziali sulla sua realtà linguistica (lingua materna, tempo di arrivo nel Ticino: basta, forse, questo secondo dato) che consenta di prevedere e organizzare presto gli interventi più urgenti (come, per esempio, l'ipotizzato corso intensivo all'inizio dell'anno scolastico).

C) Altre osservazioni

Rispondendo al sondaggio, due docenti sottolineano il delicato problema che pone la valutazione del lavoro di questi allievi in difficoltà: essa

dovrebbe seguire «criteri contenuti- stici piuttosto che formali», anche se la distinzione può risultare ardua.

Ci si interroga, in due altri casi, sulla grave questione delle competenze e dei ruoli di chi insegna. «È auspicabile una definizione più strutturata della formazione richiesta per seguire questi allievi. In particolare, dovrebbero essere più chiare le diverse competenze e i diversi ruoli assunti dagli attori. È escluso che il docente liceale d'italiano possa assumere il ruolo di tutore linguistico e contemporaneamente lavorare col resto della classe». «È difficilissimo, per mancanza di tempo, che l'insegnante di italiano, oltre a svolgere un lavoro già molto diversificato con le varie classi, possa seguire bene e con particolare attenzione questo genere di allievi». L'insegnamento dell'«italiano per stranieri» non rientra, infatti, nella preparazione specifica del docente liceale. Né le proposte di aggiornamento che gli sono rivolte toccano, per ora, questo particolare settore tecnico-didattico, preferendo affrontare, per quanto riguarda il rapporto con l'allievo allofono o straniero, i grandi temi di fondo del dialogo interculturale.

Da sottolineare, infine, un'osservazione importante che è spesso emersa dalle reazioni al sondaggio, e che meglio figurerebbe, forse, come premessa di questo resoconto: numerosi sono gli allievi che al liceo non presentano difficoltà di rilievo, e che anzi, arricchiti e niente affatto impoveriti dalla loro condizione, si distinguono, in italiano, per veloci recuperi e buoni risultati (è un «rovescio del problema» che sarebbe interessante esaminare, per cercare di comprendere certe dinamiche di apprendimento e d'integrazione o l'incidenza di certi retroterra familiari e scolastici). Non si possono dimenticare neppure, all'opposto, le difficoltà irrisolte di non pochi studenti liceali italofoni: fragilità linguistiche diffuse, scarsa familiarità con la lettura e con la scrittura, stento nel leggere ad alta voce, lacune e disturbi a cui concorrono vari fattori, scolastici, ambientali, psicologici. Sono, queste, considerazioni d'obbligo da tener presenti per evitare facili semplificazioni. Il malessere linguistico, nei nostri licei, ha diversi volti. La realtà degli allievi più svantaggiati è uno di questi aspetti, e non dei più diffusi. La sua ridotta consistenza numerica non attenua il disagio acuto – ep-

pure di facile diagnosi – vissuto da ognuno di questi studenti.

Biancamaria Travi

1) «Ad una decina d'anni circa dall'affermarsi del 'fenomeno allievi alloglotti' sarebbe opportuno poter disporre anche di uno studio specifico che valutasse le varie problematiche connesse a questa nuova realtà: la riuscita scolastica degli allievi alloglotti, il loro grado d'integrazione, eventuali scompensi o ripercussioni positive registratesi, la propensione le attese le aspettative le rappresentazioni di allievi, docenti, genitori... Né attualmente né per l'immediato futuro l'USR ha pianificato attività specifiche in questo campo, quali indagini, sondaggi, statistiche particolari» (op.cit., p.31). Devo al professor Filippo Jörg la segnalazione di un recente studio sull'inserimento dei giovani alloglotti nelle scuole svizzere del settore secondario. Si tratta dell'indagine, commissionata dalla CDPE (Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione) a E. Ambühl-Christen, D. Da Rin, M. Nicolet e C. Nodari, *Formation et intégration des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II* (Bern 2000; il testo è pubblicato anche in tedesco). «En règle générale, ne sont admis au gymnase que les élèves qui font preuve d'une maîtrise de la langue adaptée aux exigences de ce type d'école» (p.83); si distingue, nella Svizzera interna, il caso del Canton Zugo, in cui «des jeunes de langue étrangère sont admis à l'essai sans examens sur simple recommandation de leur ancien maître, même quand leur connaissance en langue 1 n'atteint pas le niveau exigé. Les jeunes sont mis au bénéfice d'un soutien et de conseils».

2) Nell'ambito di questo seminario, 123 questionari esaminati, su un insieme di 288, presentavano situazioni di allievi bilingui (dei 15 idiomi registrati, quello più frequente, nel 67,5% dei casi analizzati, risultava lo svizzero tedesco); le lingue in gioco a livello dei genitori risultavano 17, e 23 quelle in uso fra i nonni. Sul tema del bilinguismo vissuto in ambito familiare, si veda ora il volume *Famiglie bilingui* di B. Moretti e F. Antonini (Locarno 2000), frutto di una ricerca biennale (1997-1999) promossa dall'Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana, con le allegate *Indicazioni di base per favorire l'acquisizione e il mantenimento di due lingue*, in lotta con lo stereotipo diffuso che identifica *tout court* nel bilinguismo familiare un ostacolo alla piena padronanza linguistica.

3) Ringrazio il professor Carlo Monti, presidente della Commissione cantonale di coordinamento dei corsi di italiano e delle attività di integrazione, e i docenti di Scuola Media – in particolare Aurelio Buletti, Antonella Cassina, Margherita Farina, Roberta Mazzola, Giovanna Roncoroni e Marco Trevisani – che mi hanno fornito preziosi dati sulle esperienze di sostegno linguistico vissute nel settore medio e su studi e ricerche di riferimento (penso soprattutto ai repertori bibliografici curati da Graziella Favaro e al Progetto di educazione interculturale promosso dall'Università degli Studi di Milano e da altri centri lombardi), con la segnalazione, fra l'altro, di aggiornati materiali didattici.