



# Migrazione e multiculturalità a scuola: il valore dell'alterità e del plurilinguismo in una scuola inclusiva

### **Premessa: multiculturalità, integrazione e scuola inclusiva**

Da oltre un trentennio, la scuola dell'obbligo ticinese è sensibile all'integrazione scolastica di giovani disabili e di allievi con difficoltà d'apprendimento, evitando laddove possibile l'adozione di modelli separativi. Grazie a diverse misure introdotte nel corso degli anni, il sistema scolastico è stato reso più accogliente per allievi con bisogni educativi particolari (BEP). Stessa attenzione è stata posta all'accoglienza e all'integrazione di alunni con un bagaglio culturale e linguistico diverso da quello della popolazione autoctona. Lo studio *Scuola a tutto campo* pubblicato nel 2010 ha comunque evidenziato alcuni dati sull'insuccesso e sull'esclusione scolastica di alunni migranti che hanno richiamato una certa attenzione: "Nell'anno scolastico 2007/08 la presenza di allievi di nazionalità straniera non italiana nelle scuole speciali era praticamente il doppio rispetto alla percentuale degli stessi allievi nelle scuole dell'obbligo" (Cattaneo et al., 2010).

Il documento ha evidenziato come l'evoluzione della percentuale degli allievi stranieri non italofoeni nelle scuole speciali, in Ticino, dal 1971/72 al 2008/09 sia raddoppiata rispetto a quella nelle scuole regolari. Nel 2007/2008 il dato degli allievi stranieri non italofoeni nelle scuole speciali oltrepassava il 31% rispetto a una presenza nella popolazione scolastica regolare del 15%. Stesso discorso lo ritroviamo nei censimenti degli allievi negli anni successivi. Questi elementi, come altri inerenti al tasso di ripetizione scolastica e d'insuccesso scolastico in generale, ci fanno riflettere, soprattutto in virtù dell'auspicato modello inclusivo. Essi ci indicano uno spazio di miglioramento che va analizzato e curato attraverso provvedimenti di tipo organizzativo, strutturale e formativo. Seppur dal 1994 vi sia stata un'evoluzione delle misure atte a favorire l'integrazione scolastica degli allievi migranti, ora appare opportuno modificare alcuni tasselli del sistema scolastico ordinario per poter rispondere alle nuove realtà migratorie e per concretizzare un progetto di scuola inclusiva di cui sempre più spesso si discute. L'articolo intende chinarsi sull'importanza dell'educazione all'alterità interculturale e del plurilinguismo in una scuola inclusiva.

### **L'apporto della società multicultural per una scuola inclusiva: verso un'educazione all'alterità e una sensibilizzazione al plurilinguismo**

La multiculturalità è compresenza di culture diverse in



©iStock.com/Dominik Pabis

una società. Questo concetto è oggi una realtà pure nel Canton Ticino e conseguentemente nelle nostre scuole. Come scriveva già nel 1997 Duccio Demetrio, "è un dato di fatto i cui sviluppi appaiono irreversibili e incontenibili proprio perché quanto va accadendo non potrà mai essere arrestato da leggi restrittive sull'immigrazione nei diversi paesi" (Demetrio, 1997, p. 25).

Le esperienze sin qui fatte nella scuola ci hanno portati a cogliere nella multiculturalità un'opportunità di riflessione, che può condurre alla crescita dell'istituzione a condizione di porsi all'alterità con interesse, evitando il pregiudizio e creando ponti con il proprio essere in quanto soggetto culturale. Questa condizione permette a tutti di crescere offrendo i presupposti per un'educazione interculturale.

I differenti percorsi migratori vissuti dalle famiglie degli allievi possono servire per capire il presente locale e l'altrove. Oggi appare impensabile creare situazioni di apprendimento etnocentriche e monoculturali senza ponti con altre realtà, come pure valutare gli apprendimenti con criteri

puramente locali. Il substrato culturale e linguistico degli allievi è diverso e necessita pertanto di un approccio didattico differenziato. Oltre a quanto già evidenziato in *Scuola a tutto campo*, il quaderno di ricerca pubblicato dalla SUPSI, “Licenza di includere 2011”, al riguardo dell’equità e qualità scolastica in Ticino e alla luce dei risultati di PISA evidenzia che “la provenienza geografica e culturale degli allievi è pure un fattore che tra gli altri può influenzare le competenze degli allievi, com’è stato rilevato nelle indagini precedenti (UST-CDPE, 2005; Origoni, 2007). [...] Anche tenendo sotto controllo altre variabili (lingua parlata a casa, genere, origine socioeconomica), in diversi Cantoni, compreso il Ticino, il punteggio degli allievi non nativi risulta inferiore a quello dei nativi. In Ticino, nell’anno scolastico 2005/2006, gli allievi di quarta media nati all’estero erano il 14%, mentre gli allievi di nazionalità straniera rappresentavano il 24%; si ricorda inoltre che – sempre nell’anno scolastico 2005/2006 – le classi molto eterogenee del Secondario I rappresentavano il 40%” (Mariotta, 2011).

Come molte ricerche hanno dimostrato e tutte le raccomandazioni nazionali e internazionali lo indicano, la scuola odierna è tenuta ad aprirsi con un progetto formativo interculturale, con un’educazione all’alterità e con criteri di valutazione che tengano conto delle lingue d’origine, delle diverse culture di appartenenza, come radici che ognuno possiede e sulle quali realizza i propri apprendimenti, come spiegazione del proprio essere che prende consapevolezza attraverso un lavoro di approfondimento interiore, per l’allievo autoctono come pure per il migrante.

Pur riconoscendo i molti sforzi fatti da alunni, docenti e direzioni, l’analisi della realtà ci dimostra che molto lavoro va ancora svolto per superare posizioni assimilative ed etnocentriche. Solo a quel momento potremo veramente parlare di scuola inclusiva e non solo d’integrazione scolastica. Un aiuto ci può essere dato dalle Raccomandazioni riguardanti la scolarizzazione dei bambini di lingua straniera della Conferenza dei Direttori della Pubblica Educazione (CDPE), che, pur datate del 1991, presentano con estrema chiarezza le misure da adottare. Queste Raccomandazioni hanno pure trovato conferma dalla ricerca accademica, in particolare dai numerosi lavori di Jim Cummins. Va pure evidenziata la strategia nazionale della CDPE per lo sviluppo dei corsi di lingua, con la quale i Cantoni si sono impegnati a garantire un sostegno ai corsi di lingua e

di cultura dei paesi d’origine (in seguito LCO) svolti nel rispetto della neutralità religiosa e politica (art. 4 cpv. 4).

Questa strategia prevede che le lingue di origine di bambini migranti vengano promosse nei corsi LCO e siano valorizzate durante le lezioni regolari con approcci integrati alle lingue a favore di un allargamento dell’orizzonte plurilingue per tutti gli alunni. Alcuni esempi di questi approcci sono *L’éveil au langage et ouverture aux langues (EOLE)*, *Janua Linguarum – The gateway to languages*, *Elodile*, *Edilic*, *Carap* e molti altri. Nelle scuole dell’infanzia ed elementari, questi approcci si prestano molto bene al coinvolgimento attivo anche dei genitori di bambini allofoni. Tali aspetti sono stati particolarmente approfonditi in un recente seminario promosso dal Consiglio d’Europa, tenutosi alla fine del mese di aprile presso il Centro europeo per le lingue a Graz. Il confronto di diverse esperienze dell’Europa occidentale e dell’Est ha confermato la bontà del coinvolgimento delle famiglie come referente per la lingua e cultura d’origine con effetti positivi per gli apprendimenti scolastici dei bambini migranti. Per la scuola media appaiono inoltre particolarmente interessanti i lavori di Ofelia Garcia effettuati nello Stato di New York e nel New Jersey.

Gli alunni che frequentano scuole in lingue diverse da quelle familiari dovrebbero di principio poter mantenere e arricchire la propria lingua e cultura d’origine, fatta eccezione di situazioni particolari dove è presente un temporaneo rifiuto dovuto a situazioni conflittuali. Già nell’età prescolastica vanno pertanto sostenuti gli sforzi per promuovere la lingua d’origine coinvolgendo possibilmente i loro genitori. Aule e materiale scolastico possono essere messi a disposizione da parte della scuola locale. I corsi LCO prevedono momenti settimanali, possibilmente integrati nell’orario delle lezioni (in alcuni Cantoni lo sono da parecchi anni). La frequenza è riconosciuta negli attestati scolastici, le valutazioni dell’allievo tengono conto dell’allofonia e delle conoscenze supplementari degli allievi acquisite nei corsi LCO. Diventa pertanto interessante promuovere la collaborazione tra gli insegnanti delle scuole regolari e quelli dei corsi LCO. Questo è uno dei passi che la scuola deve ancora affrontare. Perché sostenere la lingua d’origine per imparare la lingua di scolarizzazione? È utile capire come il riconoscimento delle lingue d’origine possa favorire l’apprendimento della lingua di scolarizzazione e più in generale tutti



©iStock.com/tntemerson

gli apprendimenti. È inoltre opportuno capire meglio i tempi necessari all'allievo allofono per l'accesso competente agli apprendimenti astratti nella lingua di scolarizzazione.

### **Lingue d'origine e lingue di scolarizzazione a favore dell'apprendimento: l'alloglossia degli allievi migranti e la rinnovata attenzione per la glottodidattica**

Come precedentemente evidenziato, esiste una complementarità tra lingua d'origine della famiglia, mezzo di comunicazione legato alle proprie radici, e lingua di scolarizzazione che serve per gli apprendimenti nel nuovo contesto sociale. Interessante appare il fatto che la CDPE raccomanda ai Cantoni di "offrire, già nell'età prescolastica, l'insegnamento della lingua locale e di sostenere gli sforzi tesi alla promozione della lingua d'origine".

È importante il messaggio di sostegno dato alle famiglie migranti per evitare che le due lingue non entrino in competizione tra loro. Queste famiglie possono es-

sere coinvolte direttamente o indirettamente in progetti didattici, soprattutto per la scuola dell'infanzia e primaria, per poter condividere la loro lingua e cultura. Il rafforzamento delle competenze linguistiche nelle lingue d'origine può ad esempio avere luogo motivando e sostenendo i familiari del bambino a curare consapevolmente la prima lingua a casa. Un clima comunicativo all'interno della famiglia consente al bambino di sviluppare un interesse per la lingua, il che non esclude la possibilità di promuovere un interesse precoce per la seconda lingua, quella del paese accogliente, che diviene lingua di scolarizzazione e che dovrà svilupparsi in modo tale da permettere al bambino di effettuare dei ponti con la lingua d'origine ed esprimersi non solo con una comunicazione funzionale e diretta ma anche effettuando ragionamenti astratti che sono alla base degli apprendimenti avanzati.

L'apprendimento della lingua per il bambino va di pari passo con la formazione della sua identità personale, della sua capacità di comunicare, dei legami emotivi e dello scambio sociale.

È importante segnalare che un numero significativo di bambini, pur essendo nati in Ticino, sono cresciuti prevalentemente a contatto con il loro nucleo familiare parlante lingue d'origine o una lingua funzionale mista. I contatti con la lingua di scolarizzazione sono spesso stati limitati nella prima infanzia. Questi bambini nel momento in cui iniziano la scuola dell'infanzia sono al loro primo approccio con la lingua italiana di scolarizzazione (L2) e presentano talvolta anche delle fragilità nella lingua d'origine. Tutti sappiamo quanto sia importante per ben iniziare la scuola elementare possedere una buona struttura della lingua orale, sia essa lingua d'origine o di scolarizzazione; questa attenzione va posta in modo particolare per gli alunni allofoni che iniziano un percorso di alfabetizzazione: "Pour apprendre à lire, il faut prendre conscience des structures du langage oral [...]. De plus chez les enfants de familles migrantes, le contact avec la langue de scolarisation ne se fait que tardivement" (Dehaene, 2011). È quindi oltremodo importante prevedere un lavoro di prevenzione secondaria sin dalla scuola dell'infanzia.

L'apprendimento della lingua di scolarizzazione costituisce dunque una priorità in quanto permette al bambino di "impossessarsi" di uno strumento potente per interagire con l'ambiente circostante costituito, in maggioranza, da bambini che si esprimono in italiano. Per conseguire questo obiettivo non appare sufficiente



©Stock.com/Kali Nine LLC

il semplice “bagno linguistico” che permette di apprendere la lingua funzionale; tale tesi è suffragata da diversi studi sviluppati in quest’ultimo decennio (Cummins, 2011). L’apprendimento della lingua di scolarizzazione, per essere efficace, richiede un intervento specifico con attività programmate (laboratori linguistici) per le quali dei docenti di lingua e integrazione adeguatamente formati al riguardo possono affiancare i docenti titolari. Inizialmente si tratta di permettere al bambino di subito acquisire quelle che Jim Cummins chiama BICS<sup>1</sup>. Dalle numerose ricerche sul campo analizzate da Cummins si è constatato che per acquisire queste competenze sono necessari in media circa due anni di stimolazione e di esposizione alla lingua, corrispondenti a quelli che dal 1994 sono nel Cantone stati definiti i corsi di lingua e integrazione. Tuttavia per poter sviluppare una padronanza linguistica simile a quella degli allievi autoctoni e poter quindi acquisire gli strumenti linguistico-concettuali favorevoli al successo scolastico, Cummins ritiene che ci vogliono all’incirca da tre a cinque anni di approfondi-

mento linguistico-cognitivo nella lingua seconda o lingua di scolarizzazione per il raggiungimento di un livello che Cummins definisce CALP<sup>2</sup>, ossia le competenze linguistiche necessarie per sviluppare ragionamenti astratti complessi come si richiede dal secondo ciclo di scuola elementare.

Riassumendo possiamo affermare che un alunno migrante si trova nella condizione di dover imparare nello stesso tempo sia l’italiano per comunicare (BICS), sia l’italiano per studiare (CALP), al fine di apprendere, nelle diverse discipline, i concetti nonché i linguaggi specifici e settoriali. L’apprendimento della lingua dello studio richiede tempi lunghi, attenzioni didattiche mirate, facilitazioni linguistiche volte a favorire la comprensione dei testi e dei concetti.

Evidentemente questo insegnamento dell’italiano non può essere delegato esclusivamente a docenti di lingua e integrazione, ma è parte integrante del compito di tutti gli operatori scolastici, in primis dei docenti titolari e dell’alunno stesso.

L’apprendimento della lingua di scolarizzazione (L2)

### Note

1 Basic Interpersonal Communication Skills: abilità comunicative interpersonali di base che servono per salutare, interagire con i compagni nei giochi, chiedere una semplice informazione; sono dette anche abilità funzionali.

2 Cognitive Academic Language Proficiency: padronanza linguistica/cognitivo/accademica che serve per riassumere, comprendere e produrre testi argomentativi, come pure a individuare e ordinare sequenze di fatti.

non deve però andare a discapito della lingua d'origine dei bambini allofoni. Tutti gli studi nel campo condotti da Bakker (2000), Cummins (2000) e Skutnabb-Kangas (2000) mettono in evidenza l'interdipendenza fra le acquisizioni conseguite nella lingua d'origine e la lingua di scolarizzazione (L2). La lingua d'origine rimane un fattore distintivo della propria identità familiare e culturale ma anche un vettore importante per l'apprendimento della lingua di scolarizzazione. È pertanto altrettanto importante incoraggiare i genitori a mantenere viva la propria lingua all'interno della famiglia.

#### **Quali condizioni per favorire gli apprendimenti?**

Diversamente da quanto accadeva in passato, dove si assisteva sovente a una richiesta di corsi di lingua e integrazione per "assimilare" o "adattare" l'allievo migrante appena arrivato, appare oggi importante predisporre il sistema scolastico ad accogliere tutti i propri allievi con la loro storia e il bagaglio di competenze personali, organizzando un sistema inclusivo non assimilativo, atto ad accogliere l'alterità culturale, le lingue d'origine e promuovere l'apprendimento della lingua italiana come lingua di scolarizzazione, sostenendo un bilinguismo additivo e non sottrattivo.

Il docente di lingua e integrazione diventa figura di riferimento stabile per sostenere la prima accoglienza, la mediazione culturale e la promozione dell'apprendimento dell'italiano come lingua di scolarizzazione. Congiuntamente con la direzione scolastica, assume pure i contatti con enti e servizi preposti ai corsi LCO. Appare fondamentale la cooperazione attiva del docente di lingua e integrazione con gli altri attori scolastici, le famiglie di altra cultura e le comunità di appartenenza per un intenso lavoro di prevenzione secondaria che comporta la preparazione di attività di potenziamento linguistico, l'aiuto ai docenti titolari nella mediazione culturale di temi trattati o la preparazione di materiali da portare a casa o a scuola, in modo che si formi una sorta di circolarità, confermando la primaria importanza di alcuni aspetti quali:

- l'attenzione alla biografia dei bambini migranti e delle loro famiglie nella fase di accoglienza;
- lo sviluppo di un progetto di apprendimento dell'italiano, BICS e CALPS, come lingua di scolarizzazione (L2);
- la promozione, il riconoscimento e il sostegno dei corsi di lingua e di cultura d'origine (LCO);

- l'educazione all'alterità e la mediazione interculturale all'interno dell'intero istituto scolastico;
- lo sviluppo di una formazione iniziale e continua dei docenti sui temi connessi con le competenze interculturali, di didattica delle L2 e sui problemi migratori in generale.

#### **Bibliografia**

Cattaneo, A (a cura di) (2010). *Scuola a tutto campo*.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2011). *Language Awareness, Begegnung mit Sprachen. Division des Politiques linguistiques*. Direction de l'Education et des langues, DGIV Conseil de l'Europe, Strasbourg [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)

Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire*. Paris: Odile Jacob Sciences.

Demetrio, D. (1997). *Pedagogia interculturale e lavoro sul campo*, in: *I bambini stranieri a scuola*, Firenze: La Nuova Italia.

Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti Universale Scuola.

Mariotta, M. (2011). *Licenza di includere: equità e qualità in Ticino alla luce dei risultati di PISA 2006*. Locarno: Quaderni di ricerca SUPSI-DFA.