

**SUPSI**

Quaderni di ricerca

# IN SCUOLA: promozione dell'integrazione e dell'interculturalità nella scuola ticinese

Sara Benini, Spartaco Calvo, Sabrina Chiesa, Michele Egloff



**Proposta di citazione:**

Benini, S., Calvo, S., Chiesa, S., Egloff, M. (2020). *IN SCUOLA: promozione dell'integrazione e dell'interculturalità nella scuola ticinese*. Locarno: Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

Locarno, 2020

CIRSE – Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi

Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno

dfa.cirse@supsi.ch

ISBN 978-88-85585-34-8

Responsabilità del progetto: Sara Benini

Ricercatori coinvolti: Spartaco Calvo, Sabrina Chiesa, Michele Egloff

Impaginazione e revisione: Elena Camerlo

# Ringraziamenti

Gli autori sentitamente ringraziano:

la Commissione cantonale per l'integrazione degli stranieri (CIS) per la possibilità di realizzare questo interessante progetto e per la sua costante e proficua collaborazione;

il Dipartimento delle istituzioni (DI), il Dipartimento della socialità e della sanità (DSS) e il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) per aver congiuntamente promosso la realizzazione del progetto e per le risorse messe a disposizione;

il gruppo di accompagnamento composto da: Omar Gianora (presidente della CIS), Attilio Cometta (delegato cantonale per l'integrazione degli stranieri), Carmela Fiorini (capo del Servizio richiedenti l'asilo del DSS), Esther Lienhard (capogruppo del Servizio sostegno pedagogico della Scuola media), Fabio Leoni (direttore del Centro Oto logopedico St. Eugenio, ex ispettore scolastico DECS), Luca Pedrini (aggiunto caposezione dell'insegnamento medio, Divisione scuola, DECS), Furio Bednarz e Angela Cattaneo (rispettivamente capoufficio e collaboratrice scientifica dell'Ufficio della formazione continua e dell'innovazione, Divisione della formazione professionale, DECS), per il tempo e l'impegno investito nelle diverse fasi del progetto, per la condivisione della loro esperienza e per i riscontri costruttivi che hanno favorito il buon svolgimento del progetto e hanno contribuito alla qualità del prodotto finale;

i direttori e le direttrici di tutti gli istituti delle Scuole comunali, Scuole medie, Scuole medie superiori e Scuole professionali come pure ai responsabili dell'Istituto della transizione e del sostegno per averci offerto il loro tempo compilando con impegno il questionario, rendendo così possibile la realizzazione dello studio;

tutti gli operatori e le operatrici scolastiche (docenti titolari, docenti di lingua e integrazione, docenti di sostegno pedagogico, ecc.) per la loro grande disponibilità e la partecipazione alle interviste permettendoci di raccogliere informazioni e vissuti centrali per l'approfondimento del tema della ricerca;

Elena Camerlo, collaboratrice CIRSE, per il supporto amministrativo, l'attenta revisione del testo e l'impaginazione del rapporto.



# Prefazione

Uno dei compiti della *Commissione cantonale per l'integrazione degli stranieri* (CIS) è di formulare proposte volte a migliorare la comprensione, la conoscenza e il rispetto reciproci, e l'incontro tra differenti comunità di stranieri presenti sul territorio cantonale e tra gli indigeni e gli stranieri.

Negli ultimi anni la CIS ha incontrato individualmente molte Comunità con l'obiettivo di conoscerle e coglierne le necessità. In tutti gli incontri è emersa la priorità che i loro figli possano inserirsi al meglio nel percorso scolastico e di formazione.

Riconoscendo l'importanza dei servizi di promozione dell'integrazione già esistenti nell'ambito delle strutture ordinarie, prima di proporre dei progetti specifici nell'ambito del *Programma cantonale d'integrazione* (PIC), la CIS ha deciso di promuovere uno studio che indagasse l'attuale offerta istituzionale di misure e di pratiche d'integrazione attuate in tutti gli ordini e settori del sistema educativo ticinese.

Lo studio commissionato alla SUPSI, e sostenuto fattivamente da tre dipartimenti (DI, DECS e DSS), riporta quanto viene attuato per la promozione dell'integrazione nel sistema educativo su più livelli istituzionali, favorendo al contempo la diffusione di buone pratiche. I dati raccolti e le riflessioni giunte da chi opera sul terreno forniscono spunti che potranno essere sviluppati e promossi quali progetti in ambito PIC.

Omar Gianora, Presidente della Commissione cantonale per l'integrazione degli stranieri

Attilio Cometta, Delegato cantonale per l'integrazione degli stranieri



# Lista degli acronimi

AFC	Attestato federale di capacità
CARDIS	Centro ascolto razzismo e discriminazione
CAS	Certificate of advanced studies
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
CdS	Consiglio di Stato
CFP	Certificato federale di formazione pratica
CIRSE	Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi
CIS	Commissione cantonale per l'integrazione degli stranieri
DASF	Divisioni dell'azione sociale e delle famiglie
DECS	Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport
DFA	Dipartimento formazione e apprendimento
DFE	Dipartimento dell'economia e delle finanze
DFP	Divisione della formazione professionale
DI	Dipartimento delle istituzioni
DLI	Docente di lingua e integrazione
DSP	Docente di sostegno pedagogico
FP	Formazione professionale
GAGI	Gestione allievi e Gestione istituti
ITS	Istituto della transizione e del sostegno
LADI	Legge sull'assicurazione contro la disoccupazione
LCO	Corsi di lingua e cultura d'origine
LSc	Legge della scuola
LStr	Legge sugli stranieri
LStrI	Legge federale sugli stranieri e la loro integrazione
OECD	Organisation for economic co-operation and development
OintS	Ordinanza sull'integrazione degli stranieri
OPI	Operatori pedagogici per l'integrazione
PIC	Programmi d'integrazione cantonali
PISA	Programme for international student assessment
PTI	Pre tirocinio di integrazione
PTO	Pre tirocinio di orientamento
SC	Scuola comunale
SCC	Scuola cantonale di commercio
SE	Scuola elementare
SEFIA	Sezione della formazione industriale, agraria, artigianale e artistica
SEM	Segreteria di Stato della migrazione
SeMo	Semestre di motivazione
SPS	Sezione della pedagogia speciale
SESCO	Sezione delle scuole comunali
SI	Scuola dell'infanzia
SIM	Sezione dell'insegnamento medio
SIMS	Sezione dell'insegnamento medio superiore
SIS	Servizio per l'integrazione degli stranieri
SM	Scuola media
SMC	Scuola media di commercio
SMS	Scuola media superiore
SOS	Soccorso Operaio Svizzero
SUPSI	Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

UFM	Ufficio federale della migrazione
UST	Ufficio federale di statistica
Ustat	Ufficio di statistica del Cantone Ticino

# Sommario

Introduzione .....	1
1 Promozione dell'integrazione .....	3
1.1 Contesto politico e legislativo .....	3
1.2 Allievi con passato migratorio e sistema educativo .....	4
1.3 Allievi con passato migratorio e integrazione scolastica .....	6
2 Il progetto di ricerca .....	11
2.1 Gli obiettivi della ricerca .....	12
2.2 Il disegno di ricerca .....	13
3 Risultati .....	17
3.1 Ripartizioni nazionali e linguistiche della popolazione scolastica ticinese .....	17
3.1.1 Approfondimento: scuole comunali .....	19
3.1.2 Approfondimento: scuola medie .....	23
3.1.3 Approfondimento: misure di sostegno alla transizione .....	25
3.1.4 Approfondimento: scuole medie superiori .....	26
3.1.5 Approfondimento: formazione professionale .....	27
3.1.6 Sintesi .....	30
3.2 Misure istituzionali per la promozione dell'integrazione .....	31
3.2.1 Introduzione .....	31
3.2.2 Panoramica globale delle misure .....	31
3.2.3 Sintesi .....	37
3.3 Promozione dell'integrazione a livello di istituto di formazione .....	38
3.3.1 Struttura e organizzazione della prima accoglienza .....	38
3.3.2 Attività formative specifiche .....	45
3.3.3 Promozione dell'interculturalità .....	50
3.3.4 Sfide attuali .....	58
3.3.5 Sintesi .....	63
3.4 Approfondimenti su alcune misure e azioni .....	64
3.4.1 Docente di lingua e integrazione .....	64
3.4.2 Pretirocinio di integrazione .....	75
3.4.3 Sintesi .....	80
4 Conclusioni e possibili azioni future .....	81
Riferimenti bibliografici .....	85

## Indice dei grafici e delle tabelle

Grafico 1 Nazionalità e ordini scolastici.....	18
Grafico 2 Lingua e ordini scolastici.....	18
Grafico 3 Nazionalità e circondari: Scuola dell'infanzia.....	19
Grafico 4 Nazionalità e circondari: Scuole elementari.....	20
Grafico 5 Lingua madre e circondari: scuole dell'infanzia.....	20
Grafico 6 Lingua madre e circondari: scuole elementari.....	21
Grafico 7 Composizione nazionale: esempio Scuole elementari del Circondario VIII.....	22
Grafico 8 Nazionalità degli allievi nelle sedi di Scuola media.....	23
Grafico 9 Lingua madre degli allievi nelle sedi di Scuola media.....	24
Grafico 10 Composizione della popolazione scolastica alloglotta in alcune sedi con oltre il 30% di allievi alloglotti.....	24
Grafico 11 Misure di supporto alla transizione e nazionalità.....	25
Grafico 12 Misure di supporto alla transizione e lingua madre.....	26
Grafico 13 Scuole medie superiori e nazionalità.....	26
Grafico 14 Scuole medie superiori e lingua madre.....	27
Grafico 15 Formazione professionale: Tipologia di scuola e nazionalità.....	28
Grafico 16 Formazione professionale: Tipologia di scuola e lingua.....	28
Grafico 17 Formazione professionale: Tipologia di percorso certificativo e nazionalità.....	29
Grafico 18 Formazione professionale: Tipologia di percorso certificativo e nazionalità.....	29
Grafico 19 Applicazione di una procedura d'accoglienza specifica (per ordine scolastico).....	38
Grafico 20 Presenza del DLI nella sede (per ordine scolastico).....	46
Grafico 21 Mansioni di cui si occupano maggiormente i DLI alle scuole comunali.....	47
Grafico 22 Mansioni di cui si occupano maggiormente i DLI alle scuole medie.....	47
Grafico 23 Mansioni di cui si occupano maggiormente i DLI alle scuole medie superiori.....	48
Grafico 24 Mansioni di cui si occupano maggiormente i DLI nella formazione professionale.....	48
Grafico 25 Svolgimento dei corsi di italiano per allievi alloglotti.....	49
Grafico 26 Modalità dei corsi di italiano.....	50
Grafico 27 Utilizzo spazi scolastici da parte delle comunità di stranieri per svolgimento dei corsi di lingua e cultura d'origine.....	50
Grafico 28 Indicazioni da parte dei direttori sulla realizzazione (o meno) di misure o attività per promuovere l'interculturalità e l'integrazione.....	52
Grafico 29 Numero e tipo di attività elencate per ordine scolastico.....	53
Grafico 30 Efficacia delle attività/misure secondo la percezione dei direttori.....	54
Grafico 31 Efficacia delle misure secondo la categoria.....	55
Grafico 32 Motivazioni indicate nel caso in cui non venissero svolte delle attività specifiche per la promozione dell'interculturalità o dell'integrazione nella propria sede.....	56
Grafico 33 Evoluzione del numero di beneficiari del supporto del docente di lingua e integrazione nelle scuole comunali e nelle scuole medie.....	67
Grafico 34 Evoluzione del numero di beneficiari del supporto del docente di lingua e integrazione nelle scuole comunali per circondario.....	67
Grafico 35 Evoluzione della distribuzione dei beneficiari del supporto del docente di lingua e integrazione nella scuola media.....	68
Grafico 36 Evoluzione del numero totale di allievi iscritti al PTI dal 2006 al 2019.....	77
Grafico 37 Evoluzione del numero allievi del Pre-PTI e del PTI dal 2010 al 2019.....	77
Grafico 38 Forme di inserimento degli allievi del PTI (2017-18).....	78
Tabella 1: Rispondenza al questionario online per i direttori delle sedi e degli istituti di formazione.....	14
Tabella 2 Misure offerte durante tutto l'arco della scuola dell'obbligo.....	32
Tabella 3 Misure offerte durante la scuola media.....	33
Tabella 4 Misure offerte durante transizione tra formazione obbligatoria e post-obbligatoria.....	35
Tabella 5 Misure offerte durante la formazione professionale.....	36
Tabella 6: Fasi canoniche dell'accoglienza e realizzazione nei diversi ordini scolastici.....	39
Tabella 7 Fasi dell'accoglienza e persone coinvolte (per ordine scolastico).....	40
Tabella 8 Modalità di attuazione delle fasi dell'accoglienza di allievi con passato migratorio o alloglotti (per ordine scolastico).....	42
Tabella 9 Persona che si occupa dei corsi di italiano per alloglotti.....	49

Tabella 10 Elenco comunità straniere con cui collaborano scuole per ordine scolastico .....	51
Tabella 11 Desiderata relative a misure o attività da attuare per promuovere l'integrazione, che attualmente non è possibile realizzare .....	57
Tabella 12 Maggiori sfide identificate dai direttori relative alla promozione nell'integrazione di allievi con passato migratorio nella realtà scolastica (per ordine scolastico).....	59
Tabella 13 Filiere formative offerte al PTI.....	76



# Introduzione

L'integrazione di persone con background migratorio in Svizzera, e quindi anche in Ticino, è un tema di crescente attualità e interesse sia per la politica che per la ricerca. Confederazione e Cantoni concordano sul fatto che una buona integrazione degli stranieri contribuisca all'attuazione della coesione sociale e al futuro della Svizzera come piazza economica (DI, 2017a, p. 10). In linea con gli obiettivi della politica d'integrazione federale anche in Canton Ticino si mira, dunque, a:

- rafforzare la coesione sociale sulla base dei valori sanciti dalla Costituzione Federale;
- promuovere un atteggiamento di reciproca attenzione e tolleranza nella popolazione residente autoctona e straniera;
- garantire le pari opportunità di partecipazione degli stranieri alla vita economica, sociale e culturale della Svizzera (DI, 2017a, p. 3).

Alla centralità della promozione dell'integrazione e la situazione in Ticino è stato dedicato uno degli ultimi numeri della rivista FORUM pubblicata dall'istituto di ricerca della facoltà di scienze umane e sociali dell'università di Neuchâtel (Swiss Forum for Migration and Population Studies [SFM], 2017).

La promozione dell'integrazione è compito di tutta la società, soprattutto dei servizi già esistenti (definiti "strutture ordinarie") come istituti di formazione, sociali o sanitari finanziati ai tre livelli politici cantonali (DI, 2017a, p. 3). Oltre all'integrazione promossa dalle sopracitate strutture ordinarie, "finanziata mediante i bilanci ordinari dei servizi competenti" (DI, 2017b, p. 3) viene promossa anche un'integrazione specifica che mira a colmare eventuali lacune nei vari ambiti contemplati (DI, 2017a, p. 3). La promozione dell'integrazione specifica è di competenza dei Cantoni e in Ticino dal 1° gennaio 2014, fa parte dei Programmi d'integrazione cantonali (PIC). La politica d'integrazione in Ticino dal 2016 è promossa e coordinata dal Servizio per l'integrazione degli stranieri (SIS) in collaborazione con le Divisioni dell'azione sociale e delle famiglie (DASF) e della formazione professionale (DFP). La Divisione della formazione professionale e la Divisione dell'azione sociale e delle famiglie, insieme al Servizio per l'integrazione degli stranieri hanno contribuito alla redazione del PIC2 per il periodo dal 2018 al 2021 (DI, 2017b, p. 4).

Nel Cantone Ticino è stata costituita anche la Commissione cantonale per l'integrazione degli stranieri (CIS). I compiti principali della CIS riguardano:

- la promozione dei Programmi federali e cantonali di integrazione e prevenzione della discriminazione;
- la formulazione di proposte per eventi ufficiali che migliorino il dialogo e la comprensione reciproca (DI, 2017b, p. 16).

La CIS è composta da membri con una grande esperienza e conoscenza nei diversi settori legati alla promozione dell'integrazione quali le religioni, il mondo del lavoro, la sezione della popolazione, la prevenzione e lotta contro la discriminazione e il razzismo, lo sport e l'istruzione. Per questo motivo collabora con il Dipartimento delle istituzioni per raggiungere gli obiettivi fissati sfruttando al meglio l'esperienza e i contatti presenti nella Commissione (cfr. DI, 2017b, p. 16). Oltre a sostenere e promuovere i Programmi federali e cantonali, uno dei compiti della Commissione (CIS) è anche di valutare la situazione integrativa e le aspettative della popolazione per formulare delle proposte volte a migliorare l'offerta di azioni e misure per la promozione dell'integrazione. Questo comporta una conoscenza approfondita di come le misure presenti sul territorio siano attuate e accolte dall'utenza (aspetti importanti in termini di efficacia e obiettivi). Una reale integrazione culturale, sociale ed economica avverrà solo se le misure realizzate sono di qualità e coincidono con i reali bisogni dei singoli e dei gruppi interessati.

Alla luce dell'attuale politica di integrazione cantonale, che prevede innanzitutto una promozione dell'integrazione nell'ambito delle strutture ordinarie, è di cruciale importanza volgere uno sguardo approfondito al mondo della formazione. In Ticino, difatti, si persegue una politica scolastica inclusiva nella quale la scuola è vista "come vettore di integrazione" (cit. Attilio Cometta in SFM, 2017, p. 175). Esistono

infatti diversi interventi, servizi e programmi dedicati alla promozione dell'integrazione in ambito educativo (p. es. pretirocinio d'integrazione, accompagnamento allievi allogliotti).

Per questo motivo, la CIS ha formulato una richiesta relativa all'esplorazione conoscitiva delle azioni compiute all'interno della scuola e del sistema formativo ticinese per favorire l'integrazione degli stranieri. In risposta a tale proposta è stato elaborato il progetto di ricerca IN SCUOLA che intende approfondire in ottica conoscitiva le tematiche legate all'offerta (natura, obiettivi e qualità), alla realizzazione (efficacia ed efficienza) e alla fruizione delle misure e azioni presenti sul territorio ticinese. IN SCUOLA è un progetto realizzato su mandato della CIS che vede il sostegno di più dipartimenti cantonali (Dipartimento delle istituzioni, Dipartimento della sanità e della socialità e Dipartimento dell'educazione, dello sport e della cultura).

Concretamente il presente rapporto è strutturato nella maniera seguente.

Una parte teorica in cui viene dapprima descritto il sistema di leggi federali e cantonali che regolamentano i processi di integrazione. In seguito, attraverso i risultati delle principali ricerche in questo ambito, viene tracciato un quadro della situazione degli allievi stranieri nella scuola in Svizzera e in Ticino. Successivamente, sulla base di indagini empiriche nazionali e cantonali e di proposte pedagogiche è proposta una riflessione sul ruolo della scuola come agente di integrazione di bambini e adolescenti.

Di seguito è descritto il presente progetto di ricerca, dapprima i suoi orizzonti conoscitivi e le sue finalità, in un secondo momento i metodi utilizzati e le popolazioni osservate.

La componente principale del documento è suddivisa in diversi capitoli. Dapprima è proposta una descrizione quantitativa della presenza di allievi stranieri e allofoni nei diversi ordini e settori scolastici in Ticino. Successivamente sono descritti i principali agenti di integrazione presenti nel sistema educativo cantonale e le relazioni che intrattengono tra loro. Di seguito viene presentato l'effettivo ruolo delle pratiche di integrazione nelle sedi scolastiche di ogni ordine e grado, ciò principalmente in termini di: misure di prima accoglienza, promozione della formazione e dell'interculturalità.

Infine, prima delle conclusioni, è proposto un approfondimento di due misure particolarmente importanti per la tematica di questa ricerca: il docente di lingua e integrazione e il Pretirocinio di integrazione.

# 1 Promozione dell'integrazione

## 1.1 Contesto politico e legislativo

La diversità culturale è un fatto presente e caratteristico della Svizzera, dove sono attualmente rappresentate quasi 200 nazionalità (UST, 2019, p.1). A partire dagli anni Settanta, il flusso migratorio (allora soprattutto lavoratori stagionali italiani) è aumentato, nel 1970 in Ticino si registrava il 27.3% di stranieri, una percentuale che non era mai stata raggiunta prima di allora (Solcà & Bruno, 2017). Quest'ordine di grandezza corrisponde ancora oggi alla percentuale di stranieri residenti permanenti, che nel 2018 ammontava a 27.8% (Ustat, 2019). Fino agli anni Ottanta la popolazione straniera in Ticino era principalmente italiana (Solcà & Bruno, 2017, p. 22). Nel corso dei decenni successivi, in seguito anche alla riorganizzazione della politica migratoria, ai cambiamenti economici e internazionali, i flussi migratori cambiarono; da un lato erano contrassegnati da più eterogeneità e dall'altro aumentava man mano la popolazione straniera stabile, rispetto ai lavoratori stagionali (Solcà & Bruno, 2017). A partire dagli anni Novanta i gruppi nazionali presenti sul territorio ticinese si sono, quindi, diversificati, sono aumentate le persone provenienti dai paesi dell'Europa Sud-Occidentale (specialmente Portogallo), dai paesi dell'Ex Jugoslavia e dai paesi Nordafricani e Mediorientali (Solcà & Bruno, 2017, p. 22).

Come accennato l'immigrazione cambia parecchio, per cui ha poco senso fare delle affermazioni generali sui "migranti" a causa della loro grande eterogeneità per quanto riguarda l'esperienza di migrazione, la durata del soggiorno in Svizzera e, in particolare, le differenze nel patrimonio sociale e culturale delle famiglie. Per questo motivo, anche in termini di ricerca, il solo criterio di nazionalità non è adeguato per analizzare veramente il fenomeno d'immigrazione. L'Ufficio federale di statistica (UST) propone, quindi, il termine "popolazione con un passato migratorio" come preferibile rispetto alla distinzione troppo riduttrice tra "nazionale" e "straniero", che prendendo in considerazione solamente il concetto di nazionalità, non tiene conto dell'esperienza migratoria. Più precisamente, l'UST suddivide la popolazione in tre grandi categorie in base al luogo di nascita, la nazionalità e il luogo di nascita dei genitori. Ritroviamo dunque:

- **persone senza passato migratorio:** popolazione svizzera stanziale, autoctoni o con almeno un genitore nato in Svizzera.
- **persone con passato migratorio diretto:** popolazione immigrata in Svizzera (naturalizzati di prima generazione, stranieri di prima generazione)
- **persone con passato migratorio indiretto:** coloro che sono figli o nipoti di immigrati (naturalizzati o stranieri di seconda generazione) o svizzeri con genitori nati all'estero.

Secondo i dati relativi all'anno 2016 in Ticino si registrava una popolazione in cui quasi la metà non aveva un passato migratorio (il 49.3%), più di un terzo che ha vissuto direttamente la migrazione (il 38.3%) e un restante 11.9% di persone che hanno vissuto la migrazione indirettamente (Ustat, 2019, p. 40). Proprio con l'aumento della popolazione residente permanente a partire dagli anni Novanta, è stata, quindi, introdotta nella politica nazionale l'idea di integrazione, vista come un processo che riguarda sia la popolazione indigena sia quella con passato migratorio (CFM, 2017, p. 3).

Il 1° gennaio 2008 è entrata in vigore la Legge sugli stranieri (LStr 142.20 del 16 dicembre 2005), nella quale la politica d'integrazione è espressamente definita come compito congiunto di Confederazione, Cantoni e Comuni (DI, 2017c, p. 10). Tale legge regola l'entrata, la partenza e il soggiorno degli stranieri in Svizzera, così come la loro integrazione nella società. Il 1° gennaio 2019 sono entrate in vigore le modifiche alla nuova Legge federale sugli stranieri e la loro integrazione (LStrl 142.20 del 1 gennaio 2019). Gli obiettivi della Legge federale sugli stranieri e la loro integrazione sono il rafforzamento della coesione sociale, la promozione di un atteggiamento di reciproca attenzione e tolleranza tra popolazione autoctona e straniera, la garanzia delle pari opportunità di partecipazione per gli stranieri alla vita economica, sociale e culturale della Svizzera (cfr. LStrl 142.20 2019, Art. 4 e 53; Mismirigo, 2017). Quest'ultima dovrebbe mirare "alla convivenza della popolazione residente indigena e di quella straniera,

sulla base dei valori sanciti dalla Costituzione federale, nonché sulla base del rispetto reciproco e della tolleranza” (LStrl, 2019, Art. 4, cpv. 1). Inoltre, viene messa in risalto l'importanza della volontà degli stranieri d'integrarsi nella società, così come di familiarizzarsi con la realtà sociale imparando una lingua nazionale (LStrl, 2019, Art. 4, cpv. 3). Al contempo, a Comuni, Cantoni e Confederazione viene richiesto di tener conto delle esigenze dell'integrazione (LStrl, 2019, Art. 53, cpv. 1) e creare le condizioni favorevoli alla partecipazione degli stranieri alla vita sociale, incoraggiando questi ultimi all'apprendimento della lingua e all'avanzamento professionale (LStrl, 2019, Art. 53, cpv. 2-4). L'integrazione è dunque vista come un processo sociale che riposa sul principio di reciprocità e presuppone, da una parte, che gli stranieri siano disposti ad integrarsi e, dall'altra, che la popolazione svizzera faccia prova di apertura nei loro confronti.

Gli stessi principi e obiettivi sono anche ripresi dall'Ordinanza sull'integrazione degli stranieri (OintS 142.205) del 24 ottobre 2007 in cui viene, inoltre, espressamente sottolineato che l'integrazione debba essere promossa innanzitutto mediante le “strutture ordinarie quali segnatamente la scuola, la formazione professionale, il mondo del lavoro e le strutture della sicurezza sociale e della sanità pubblica” (Art. 2, cpv. 3). Anche la Segreteria di Stato della migrazione (SEM) nel 2017 ha espressamente incoraggiato Cantoni e Comuni nella presa a carico di questa responsabilità, invitandoli a dare la priorità alle strutture ordinarie locali (p. es. nell'ambito della prima infanzia, della scuola, della formazione, del mercato del lavoro, della salute, ...), sostenendo i migranti nel loro processo d'integrazione e le strutture che si occupano di integrazione (SEM, 2017). Questo evidenzia anche come la politica d'integrazione rivesta una certa importanza per il Consiglio federale e i Governi cantonali, poiché riuscire nell'integrazione significa investire sia a livello sociale, ma anche economico nel futuro della Svizzera (SEM, 2017).

Negli ultimi anni, la Svizzera si è impegnata molto nella promozione dell'integrazione degli stranieri e delle persone con passato migratorio. Infatti, secondo il rapporto sulla migrazione del 2017 pubblicato dalla SEM (2018), negli ultimi anni e in particolare dal 2011, il Consiglio federale ha intensificato la promozione dell'integrazione, ponendo l'accento su alcuni aspetti:

- la revisione della Legge sugli stranieri, con l'ultima revisione entrata in vigore il 1 gennaio 2019 (Legge federale sugli stranieri e la loro integrazione);
- l'ancoraggio di disposizioni specifiche concernenti l'integrazione;
- l'intensificazione della promozione dell'integrazione, per mezzo dei Programmi d'integrazione cantonale (PIC). La prima fase dei PIC è cominciata all'inizio del 2014 e si è conclusa alla fine del 2017. Anche la seconda fase ha una durata di quattro anni, dal 2018 al 2021;
- il dialogo con diversi attori non statali dell'integrazione, al fine di favorire la collaborazione tra settore pubblico e privato.

Al fine di sostenere e promuovere i programmi federali e cantonali d'integrazione, nel 2011 il Consiglio di Stato del Canton Ticino ha stabilito il Regolamento della Commissione cantonale per l'integrazione degli stranieri (del 4 ottobre 2011). Tale regolamento dichiara espressamente quali sono le competenze di questo organo consultivo del Consiglio di Stato, composto da 5-10 membri.

## 1.2 Allievi con passato migratorio e sistema educativo

Al di là dell'aspetto demografico, l'evoluzione dei flussi migratori e della popolazione straniera stabile ha significato anche l'aumento dell'eterogeneità culturale nelle classi. Nell'anno 2009/2010 (ultimo dato disponibile) nella scuola dell'obbligo in Svizzera gli allievi di origine culturale diversa da quella autoctona rappresentavano il 42% del totale degli allievi in classe (UST, 2017, p. 45). La situazione specifica e attuale in Canton Ticino è illustrata nel dettaglio nel capitolo 3.1 di questo rapporto.

L'integrazione scolastica, l'inserimento sociale, la riuscita del percorso formativo e il conseguente ottenimento di un titolo di formazione post-obbligatorio, che idealmente sfocia in un impiego lavorativo, sono degli aspetti centrali per la costruzione di una vita lavorativa e sociale di successo, sia per i giovani svizzeri che per quelli con un passato migratorio (UST, 2019, p. 14). L'integrazione nel mercato del lavoro

modella le relazioni sociali e la struttura della vita quotidiana e consente un certo grado di autonomia e di stabilità sociale, oltre che essere importante per il benessere personale. Un'elevata qualità della vita, infatti, si ottiene quando sia gli indicatori delle condizioni di vita oggettive (p.es. costi dell'alloggio, livello di istruzione) che quelli del benessere soggettivo (soddisfazione) raggiungono valori elevati.

Tuttavia, in molti dei settori della vita presi in esame dalle rilevazioni statistiche della Confederazione (situazione finanziaria, situazione abitativa, lavoro, formazione, salute, benessere soggettivo, ecc.), la popolazione senza un background migratorio, composta esclusivamente da cittadini svizzeri, si trova in una posizione migliore di quella di coloro che hanno un background migratorio (UST, 2019, p. 5). Per ciò che concerne la riuscita scolastica, per esempio, delle indagini su larga scala come PISA svolte anche in Svizzera hanno mostrato che nella maggior parte dei paesi gli studenti con passato migratorio, in particolare quello diretto, ottengono risultati peggiori rispetto agli studenti senza un background migratorio (OECD, 2015). Altre ricerche che hanno indagato la questione in Svizzera hanno dimostrato che gli allievi con un passato migratorio sono svantaggiati nel percorso scolastico (Beck, Jäpel & Becker, 2010; Kronig, 2007). In Svizzera, nel 2017, il 15,5% della popolazione non aveva un'istruzione post-obbligatoria (UST, 2019, p. 14). Se si osservano i dati relativi all'ottenimento di un titolo di livello secondario II entro i 25 anni, si possono notare delle differenze imputabili alla provenienza culturale dei giovani. Infatti, a livello svizzero, il 94% degli svizzeri nati in Svizzera ottengono una certificazione di livello secondario II, seguiti dagli stranieri nati in Svizzera (86%) e il 72% degli stranieri nati all'estero (Marcionetti, 2019, p. 100). Secondo i dati dell'Ufficio federale di statistica la percentuale di stranieri senza un diploma o un certificato di formazione conseguito dopo la scuola dell'obbligo è il doppio di quella dei cittadini svizzeri nel loro insieme (UST, 2019, p. 14). La percentuale di persone senza un diploma post-obbligatoria è particolarmente elevata tra i cittadini stranieri provenienti dai paesi dell'Europa meridionale (dove più di un terzo non ha completato la scuola dell'obbligo), tra quelli dei paesi dell'Est e dei paesi extraeuropei (30,1%) (cfr. UST, 2019, p. 14). Altri dati empirici mettono in luce come gli allievi con passato migratorio siano confrontati con una situazione di svantaggio scolastico. Le rilevazioni statistiche relative all'anno accademico 2014/2015 hanno, per esempio, mostrato che nei Cantoni svizzeri, dove la scuola secondaria di primo grado prevede una suddivisione in tipologie scolastiche con requisiti diversi (selezione), la percentuale di allievi con passato migratorio è più elevata nelle tipologie con requisiti inferiori, equivalente al 35% della popolazione di allievi in questa categoria. Anche lo studio di Allemann-Ghionda risalente alla metà degli anni Novanta sottolineava questa realtà scolastica, che vedeva, nei sistemi educativi più selettivi, una presenza più marcata di allievi con un passato migratorio o alloggiati nei livelli o percorsi con requisiti minori (cfr. Allemann-Ghionda, 1997, p. 345). In proporzione, il 23% degli allievi svizzeri, contro il 40% degli allievi con passato migratorio, frequenta una scuola secondaria I con requisiti minimi (UST, 2017, p. 44). Anche in Ticino, nonostante prevalga un sistema inclusivo e la selezione nella scuola secondaria I è meno marcata e circoscritta alle materie di matematica e tedesco (livelli Attitudinali e Base), si può notare, che a parità di punteggio di competenza ottenuto in matematica, gli allievi svizzeri risultano maggiormente presenti nel corso attitudinale rispetto agli allievi di origine straniera (Zanolla, 2019, p. 61). Significa che fra gli allievi che hanno ottenuto lo stesso punteggio nella prova di competenza matematica (PISA, 2012), raggiungendo il livello minimo per accedere ai corsi attitudinali di matematica, quelli con un passato migratorio più spesso frequentano un corso base, mettendo in luce una differenza tra il successo scolastico degli allievi con passato migratorio e senza. Nonostante i lavori tutt'ora in corso, secondo la Segreteria di Stato della migrazione (SEM), le sfide nella promozione dell'integrazione restano, quindi, considerevoli (SEM, 2018, p.33).

Nell'attuale contesto politico e culturale emerge chiaramente il ruolo cruciale e attivo che la scuola è chiamata a rivestire nella promozione dell'integrazione delle persone con passato migratorio, richiamato anche dalla Legge federale sugli stranieri e la loro integrazione, per la quale l'integrazione mira alla convivenza "sulla base del rispetto reciproco e della tolleranza" (LStrI, 2019, Art. 4, cpv. 1) ed è caratterizzata dalla possibilità degli stranieri "di partecipare alla vita economica, sociale e culturale della società" (LStrI, 2019, Art. 4, cpv. 2.)

### 1.3 Allievi con passato migratorio e integrazione scolastica

Anche da un punto di vista sociale la scuola può essere considerata, un “primo contesto significativo di promozione della convivenza e dell'integrazione tra culture” (Menesini, Guazzelli, & Dianda, 2011, p. 17). Demetrio e Favaro (2001), infatti, definiscono la scuola come un ambito privilegiato in cui si incontrano e può essere realizzato uno scambio tra bambini, giovani e adulti di provenienza, nazionalità, lingua e cultura diverse. Già dagli anni Settanta il sistema scolastico e formativo ticinese è caratterizzato da una tradizione pedagogica inclusiva (p. es. riduzione a un minimo delle classi speciali, scuola dell'infanzia a tempo pieno dai tre anni e scuola media unica) che ha così posto le basi per l'integrazione degli allievi con passato migratorio o alloglotti e per la scolarizzazione e la formazione comune in classi eterogenee. A partire dagli anni Novanta la politica scolastica, sia a livello nazionale che cantonale, attraverso delle raccomandazioni o dei regolamenti, si è ulteriormente ed espressamente concentrata sulle tematiche dell'integrazione scolastica e culturale degli allievi con passato migratorio o alloglotti. Nel 1991 la CDPE ha pubblicato delle raccomandazioni concernenti la scolarizzazione di allievi di lingua straniera (CDPE, 1991). Con questo documento la CDPE (1991) sottolinea l'importanza dell'integrazione nelle scuole pubbliche di ogni bambina e bambino che vive in Svizzera, evitando qualsiasi forma di discriminazione, in particolare: favorendo l'integrazione già in età prescolastica, offrendo sin da subito corsi di lingua gratuiti, facilitando l'ammissione degli allievi con passato migratorio o alloglotti all'interno di classi di livello adeguato a formazione ed età dei bambini, tenendo in conto delle difficoltà linguistiche e dei reali bisogni, proponendo anche un appoggio extrascolastico, collaborando con la famiglia, promuovendo sia l'educazione interculturale che l'apprendimento della propria lingua d'origine (CDPE, 1991). Allo stesso modo, la CDPE nelle raccomandazioni evidenzia l'importanza di una buona preparazione di base e continua dei docenti che accoglieranno nelle loro classi gli allievi alloglotti o con background migratorio. Anche a livello cantonale entrano in vigore la nuova Legge della scuola (1990) e il Regolamento sui corsi di lingua italiana e le attività di integrazione (1994). In particolare con l'Articolo 72 la Legge della scuola afferma l'importanza di misure a favore dell'integrazione, esprimendo la possibilità di organizzare dei corsi di lingua italiana per gli allievi alloglotti “che non sono in grado di seguire normalmente l'insegnamento” (LSc, 1990, Art. 72, cpv. 1) e di promuovere delle “iniziative per favorire l'integrazione scolastica degli allievi provenienti da paesi non italofoni, nella salvaguardia della loro identità culturale” (ibidem). Il Regolamento del 1994, riprende l'Art. 72 della Legge della scuola e ne disciplina espressamente le modalità e l'organizzazione dei corsi di lingua italiana e delle attività d'integrazione. Nel regolamento viene anche stabilita l'istituzione della Commissione cantonale allievi alloglotti, i compiti della quale sono definiti nell'Art. 17. La Commissione si occuperà di seguire l'evoluzione dei fenomeni d'immigrazione e le loro conseguenze di natura scolastica (Art. 17, cpv. a); è incaricata della valutazione della pertinenza e l'efficacia dell'opera di integrazione svolta nelle scuole (Art. 17, cpv. b); ha il compito di suggerire verifiche e misure pedagogiche e organizzative atte a fornire una risposta sempre più adeguata ai problemi dell'integrazione (Art. 17, cpv. c) e di promuovere contatti con enti e servizi operanti in Ticino e fuori Cantone (Art. 17, cpv. d). Nel 2017 la Commissione allievi alloglotti pubblica le Linee guida per l'accoglienza e la frequenza scolastica degli allievi alloglotti nella scuola dell'obbligo (DECS, 2017) al fine di formulare delle indicazioni di base per la scolarizzazione degli allievi alloglotti nella scuola dell'obbligo considerando però anche il ruolo degli allievi italofoni, con l'obiettivo di “favorire una buona accoglienza, convivenza e qualità degli apprendimenti per tutti” (DECS, 2017, p. 2). La Commissione ha preso spunto dalle buone pratiche presenti sul territorio e ha quindi principalmente delineato delle attività di accoglienza degli allievi alloglotti e le loro famiglie che possono essere messe in atto per favorire l'inserimento scolastico e sociale dei nuovi arrivati. Le Linee guida descrivono dunque delle fasi canoniche, nelle quali può essere strutturata e organizzata l'accoglienza, dall'arrivo a scuola dell'allievo e della famiglia, allo scambio reciproco di informazioni, all'inserimento nelle classi adeguate dei bambini o giovani, fornendo anche delle indicazioni utili sugli attori coinvolti, la loro funzione e le possibili forme di collaborazione (cfr. Pedrini, 2017). Come anticipato precedentemente, al più tardi dagli anni Novanta, la scuola ticinese, si contraddistingue per il suo carattere inclusivo che prevede numerose misure e figure professionali che, soprattutto a livello di scuola dell'obbligo, mirano al sostegno del percorso formativo degli allievi con bisogni educativi specifici diversi.

Questo aspetto attento all'eterogeneità della popolazione scolastica ticinese è ben evidenziato anche in uno studio comparativo realizzato da Allemann-Ghionda verso la metà degli anni Novanta, che ha sottolineato come in Ticino venisse promossa una "pedagogia delle differenze" (Allemann-Ghionda, 1997, p. 347) basata sull'idea che le differenze culturali e linguistiche facciano parte delle numerose diversità che caratterizzano la "normale" eterogeneità scolastica per la quale, comunque, si applicano delle misure e delle pratiche didattiche differenziate o personalizzate (ibd.). Dalle interviste condotte con dei rappresentanti dell'autorità cantonale della formazione emergeva che di regola nelle scuole non era prevista la realizzazione di misure specifiche per l'integrazione culturale e linguistica di alcuni allievi oltre alle normali attività in classe e di sede (ibd.). Anche Cattacin & Kaya, agli inizi degli anni Duemila, hanno svolto un'indagine nazionale relativa alle misure d'integrazione della popolazione con un passato migratorio. Nello studio è stata presentata un'analisi delle politiche cantonali relative all'integrazione sociale e, tra queste, anche nell'ambito scolastico. Gli autori mettono in evidenza come l'integrazione sia una sfida importante per l'ambito scolastico, poiché, avendo piena competenza nel campo della politica dell'istruzione e della formazione, le autorità locali in Svizzera si trovano ad affrontare non solo la lotta contro l'insuccesso scolastico e la difficoltà di inserimento professionale dei giovani immigrati, ma anche quella di gestire la diversità linguistica e culturale all'interno delle istituzioni educative (Cattacin & Kaya, 2001, p. 6). Cattacin e Kaya (2001) nel loro studio hanno analizzato le diverse offerte e misure atte alla promozione dell'integrazione degli allievi con passato migratorio nei diversi contesti scolastici in Svizzera. Ai fini delle analisi, hanno classificato le diverse misure prese in esame in due macro categorie:

- la struttura/procedura di accoglienza degli allievi di origine straniera;
- la scelta ideologica relativa al ruolo attribuito all'insegnamento della lingua e della cultura di origine nella scuola dell'obbligo.

Relativamente al primo punto (procedura di accoglienza), lo studio di Cattacin e Kaya (2001) ha messo in evidenza che la grande maggioranza dei Cantoni adotta delle misure specifiche e differenziate per l'accoglienza degli allievi con passato migratorio, in particolare istituendo delle strutture differenziate come le cosiddette "classi di accoglienza" o "di integrazione", che possono accelerare l'integrazione degli alunni di origine straniera nel sistema scolastico. In alcuni Cantoni che realizzano un'accoglienza specifica e differenziata sono anche presenti delle misure supplementari, quali l'organizzazione di corsi d'appoggio specifico, ore di compiti sorvegliati oppure corsi intensivi di lingua (Cattacin & Kaya, 2001, p. 7). Per una minoranza dei Cantoni (NW, OW, TI, UR, VS) si è potuta constatare l'assenza di misure specifiche e differenziate per accogliere gli allievi con passato migratorio al loro arrivo (Cattacin & Kaya, 2001, p. 6). Per ciò che concerne il Canton Ticino, infatti, l'assenza di misure differenziate è da ricondurre alla natura integrativa del sistema scolastico cantonale, dove sin dagli anni Novanta, in seguito alle ondate migratorie, è stata istituita la figura del docente per allogliotti, con l'obiettivo di offrire un supporto per gli allievi allogliotti e stranieri sia nell'apprendimento della lingua italiana, sia nell'ambientamento nella nuova realtà scolastica, nella quale gli allievi allogliotti o con passato migratorio sono da subito inseriti, proprio al fine di evitare la formazione di classi particolari di accoglienza (Zanolla, 2019, p. 31). Lo studio di Cattacin & Kaya (2001) mostra come in tutti i Cantoni vengano offerti dei corsi di sostegno per migliorare le competenze linguistiche nella lingua del Cantone ospitante (es. corsi di italiano per allogliotti).

Cattacin e Kaya (2001) hanno anche analizzato l'offerta di *corsi di lingua e cultura d'origine* nelle scuole, constatando che, seppur presenti in tutti i Cantoni (tranne Appenzello interno), si riscontrano delle differenze nel grado di coinvolgimento dell'istituzione scolastica nell'organizzazione degli stessi, spesso limitata a contatti sporadici e alla collaborazione logistica con gli organizzatori dei corsi (comunità culturali o consolati). Un'altra differenza che gli autori hanno evidenziato relativamente ai corsi di lingua e cultura d'origine è il riconoscimento o meno degli stessi nel programma scolastico regolare (Cattacin & Kaya, 2001, p. 8). Nella maggior parte dei Cantoni i corsi non fanno parte del programma scolastico regolare e non figurano nella griglia oraria. Gli unici Cantoni in cui i corsi sono integrati nella griglia oraria regolare sono Ginevra, Grigioni e Giura. Nel Cantone Ticino, dal 1994, quando è entrato in vigore il Regolamento sui corsi di lingua italiana e le attività di integrazione (cfr. Art.16a, cpv. 3), i corsi sono riconosciuti dal dipartimento e sono considerati parte integrante dell'attività scolastica (i risultati vengono certificati e figurano nel dossier dell'allievo). I Cantoni di Neuchâtel e Basilea Città si collocano nel mezzo, promuovendo alcuni progetti

specifici in cui si sperimenta l'insegnamento della lingua e della cultura d'origine, integrandoli nel programma regolare (ibid).

Per la promozione dell'integrazione e della riuscita scolastica di allievi con passato migratorio nel sistema educativo è fondamentale anche la cultura e l'organizzazione degli istituti scolastici, nel quale un allievo con passato migratorio è inserito. In particolare la direzione e il corpo docenti giocano un ruolo centrale nella creazione delle condizioni di apprendimento e inserimento sociale favorevoli per tutti. Dalle analisi di Archambault e Harnois (2008), che hanno intervistato i direttori di scuole primarie in Québec e a Ginevra, risulta che, oltre alla mobilitazione e motivazione degli insegnanti, è fondamentale che quest'ultimi esprimano aspettative elevate nei confronti degli allievi con passato migratorio, nonché il combattere stereotipi e pregiudizi. Archambault e Harnois (2008) sottolineano che l'impegno morale degli attori principali è essenziale nelle scuole multiculturali, nelle quali l'integrazione viene vista come una missione, coltivando e accrescendo costantemente la conoscenza delle diverse culture e instaurando dei rapporti di fiducia con le famiglie e la comunità. Gli autori mettono al centro della loro indagine una visione positiva della diversità e del suo riconoscimento nell'ambiente scolastico. Quest'ultimo è fondamentale, perché sottolinea la necessità di valorizzare la diversità, e quindi di darle la propria esistenza non limitandola più solo a un'espressione popolare, un evento speciale ed esotico che un tempo era quello prevalente nelle istituzioni (Archambault & Harnois, 2008, p. 12). Dalle analisi delle interviste condotte con le direzioni, gli autori hanno concluso che una buona conoscenza degli usi e costumi della cultura e delle comunità appare essenziale per lo svolgimento del loro incarico e in particolare per evitare discorsi stereotipati (Archambault e Harnois, 2008). Attraverso le relazioni interculturali all'interno dell'istituto scolastico o di formazione è possibile promuovere l'integrazione sociale degli allievi e delle loro famiglie.

La valorizzazione della diversità e dell'interculturalità come parte integrante dell'istituto scolastico è un elemento centrale anche evidenziato da Demetrio e Favaro (2001) che delineano un percorso di integrazione scolastica di allievi con passato migratorio e alloggiati riuscito secondo quattro principi fondamentali: 1) l'inserimento scolastico, 2) l'insegnamento dell'italiano, 3) la valorizzazione della lingua e cultura d'origine e 4) l'educazione interculturale per tutti anche in assenza di bambini stranieri (p. 90).

Gli autori espongono quattro modalità organizzative diverse che in ambito scolastico e formativo possono essere adottate per trattare la questione dell'accoglienza e dell'integrazione di allievi con passato migratorio o alloggiati, facendo una distinzione tra modalità più separative e altre in cui la diversità degli allievi è considerata una reale risorsa della quale tenere conto nella programmazione e della vita sociale a scuola (Demetrio e Favaro, 2001, p. 94). A seconda di come viene percepita la "problematica" vengono adottate delle soluzioni diverse. Se la questione integrativa è vista come transitoria saranno adottate delle modalità più separative in attesa di un rientro a breve, Demetrio e Favaro (2001, p. 94) parlano di "*bambini invisibili*" raggruppati in classi nazionali o separate. L'inserimento di allievi con passato migratorio o alloggiati può, invece, anche essere considerato un problema temporaneo e "*contingente di tipo sociale e linguistico*" (ibid.) per cui gli allievi sono inseriti nel sistema senza alcun dispositivo di accompagnamento e accoglienza in attesa di un rapido adattamento e della loro assimilazione nel sistema scolastico dopo una fase transitoria di inserimento. L'allievo con passato migratorio o alloggiato può, però, essere considerato un "*problema didattico nuovo*" (ibid.) per il cui inserimento sono previsti interventi mirati ed efficaci realizzando dei dispositivi di sostegno linguistico ed elaborando dei materiali didattici specifici. Infine, Demetrio e Favaro (2001) parlano delle modalità adottate nel caso in cui l'allievo alloggiato o con passato migratorio è considerato una "*risorsa*", certamente portatore di bisogni specifici che richiedono risposte mirate, ma anche come portatore di saperi e competenze che possono essere integrate e considerate nella realizzazione di progetti e alla riconsiderazione della programmazione in generale. La diversità culturale è considerata come "ingrediente normale della vita sociale, per rendere concreta e reale la didattica dei confronti e dei punti di vista" (Demetrio e Favaro, 2001, p. 94).

Alla luce di queste considerazioni e dell'attuale contesto politico di integrazione cantonale, che prevede innanzitutto una promozione dell'integrazione nell'ambito delle strutture ordinarie, è di cruciale importanza volgere uno sguardo approfondito al mondo della formazione. Si è quindi voluto realizzare uno studio empirico per approfondire, attraverso un'esplorazione conoscitiva, le esperienze e le pratiche esistenti nelle

scuole dei diversi ordini scolastici. Lo studio verte sulla rilevazione dei diversi interventi, servizi e programmi dedicati alla promozione dell'integrazione in ambito educativo degli allievi con passato migratorio o alloggiati, e di come queste misure vengono attuate nel contesto quotidiano della sede scolastica e di formazione secondaria.



## 2 Il progetto di ricerca

Il presente studio si propone di esaminare come le diverse istituzioni scolastiche e formative del sistema educativo ticinese attuano e utilizzano le misure e le risorse di supporto a loro disposizione nel contesto e nel quadro politico. Lo studio mira anche all'analisi delle pratiche che vengono attuate nel lavoro quotidiano e all'interno delle diverse scuole o istituzioni formative, quali persone sono coinvolte e in che misura, e, infine, quali esigenze sorgono nella promozione dell'integrazione, così come le sfide affrontate dai diversi attori.

Lo studio mira, da un lato, a fornire un quadro complessivo delle misure e delle risorse di supporto disponibili per le istituzioni del sistema educativo ticinese nel quadro contestuale e politico attuale. Dall'altro lato, esaminerà come queste misure e risorse vengano implementate e utilizzate dalle diverse istituzioni scolastiche e formative. Questo studio mira anche ad approfondire le pratiche che si attuano nel lavoro quotidiano e all'interno delle diverse scuole o istituzioni formative, quali persone sono coinvolte in che misura, ma anche quali sono le esigenze che emergono nella promozione dell'integrazione e quali sono le sfide con le quali i diversi attori sono confrontati.

Un possibile approccio per strutturare l'analisi delle azioni, le misure e le pratiche a favore della promozione dell'integrazione nel sistema educativo e formativo del Canton Ticino è procedere per livelli (figura 1). Vi è innanzitutto un livello legislativo e politico, che è rappresentato da leggi, regolamenti, direttive e raccomandazioni che, come caratteristico per uno stato federale, esistono sia a livello nazionale che cantonale. Un secondo livello di analisi è, invece, quello operativo delle singole sedi scolastiche e di formazione, che operano all'interno del contesto politico e legislativo dato. Le singole sedi scolastiche si occupano della realizzazione e dell'applicazione di tali regolamenti o raccomandazioni, confrontandosi e tenendo in considerazione questioni di tipo pratico e organizzativo. Un terzo livello, infine, è quello della pratica quotidiana nelle istituzioni scolastiche e di formazione in relazione all'integrazione. Questo livello comprende le strutture, le azioni e le modalità organizzative identificabili nel lavoro quotidiano attuate dai diversi attori direttamente implicati nell'integrazione degli allievi con passato migratorio o allogliotti, comprende, quindi, anche i contenuti dell'insegnamento, nonché la comunicazione quotidiana tra gli insegnanti, gli allievi delle classi, spesso multiculturali, e le rispettive famiglie.

Figura 1 Livelli di analisi del progetto IN SCUOLA



Questa ripartizione nei tre livelli è stata mantenuta per la raccolta dati e per la strutturazione del discorso in seguito alle analisi dei risultati ottenuti. I livelli identificati sono i seguenti:

- **Macro:** L'offerta istituzionale di misure e azioni per la promozione dell'integrazione nel sistema educativo in Ticino
- **Meso:** Attuazione della promozione dell'integrazione a livello di sede scolastica e di istituto di formazione post-obbligatoria
- **Micro:** Approfondimenti sulla pratica quotidiana relativa ad alcune misure e azioni realizzate nei diversi ordini scolastici presi in esame

Per tutta la durata del progetto è stato attivo un gruppo di accompagnamento formato da attori interessati alla promozione dell'integrazione nel Cantone Ticino allo scopo di fornire supporto e consulenza specialistica ai ricercatori. Il gruppo è composto come segue:

- il Presidente della CIS Omar Gianora;
- il Delegato cantonale per l'integrazione, Attilio Cometta;
- una rappresentante del Dipartimento socialità e della sanità, Carmela Fiorini;
- cinque rappresentanti del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport: Furio Bednarz e Angela Cattaneo (Divisione della formazione professionale); Esther Lienhard (Servizio di sostegno pedagogico); Fabio Leoni (Sezione delle scuole comunali). Luca Pedrini (Sezione dell'insegnamento medio).

## 2.1 Gli obiettivi della ricerca

Gli obiettivi del progetto IN SCUOLA relativamente ai diversi livelli indicati sono, pertanto, i seguenti:

**Macro:** a livello di sistema educativo cantonale e nazionale, è stato elaborato un quadro di riferimento istituzionale e identificare le misure, inserendole in una sorta di tabella sinottica ripartite per tipologie di offerta e ordine scolastico interessato.

**Meso:** a livello operativo sono state repertorate le misure e le azioni messe in opera per l'accoglienza e la promozione dell'integrazione degli allievi alloggiati o con passato migratorio nelle singole sedi scolastiche e di formazioni presenti sul territorio. Così facendo, si è indagata l'esistenza e l'applicazione di eventuali protocolli di accoglienza a livello di sede, la realizzazione di attività particolari per la promozione

dell'interculturalità e dell'integrazione a livello di sede o classe, come pure quali bisogni inevasi o quali sfide sono esplicitate dai responsabili delle diverse istituzioni scolastiche e di formazione prese in esame.

**Micro:** si è proceduto all'analisi delle pratiche quotidiane rilevate, delle azioni e delle attività che gli attori direttamente coinvolti nell'accoglienza e nell'inserimento scolastico degli allievi con passato migratorio realizzano e promuovono. Sono stati approfonditi gli aspetti cruciali dei provvedimenti e delle strategie adottate e sono stati identificati gli attori coinvolti.

Sulla base degli obiettivi esplicitati, quelli che guidano la ricerca sono i seguenti.

- Qual è l'attuale contesto istituzionale relativo all'eterogeneità culturale nel sistema educativo ticinese?
- Qual è l'offerta di misure presente in ambito formativo volte alla promozione dell'integrazione degli stranieri in Ticino?
- Ci sono delle aree maggiormente coperte dalle misure?
- Quali misure sono attivate, quali azioni sono svolte per la promozione dell'integrazione nelle singole istituzioni di formazione?
- Qual è la percezione di efficacia da parte delle direzioni degli istituti di formazione interessati e quali gli eventuali bisogni inevasi?
- Come vengono realizzate, vissute e percepite le misure attivate nelle singole istituzioni di formazione da parte degli operatori coinvolti e dei fruitori delle stesse?

## 2.2 Il disegno di ricerca

Anche per la raccolta dati si è proceduto per livelli, adottando strumenti diversi a seconda della popolazione target presa in esame. Qui di seguito sono illustrate le diverse fasi di raccolta e analisi dati adottati a seconda dell'obiettivo specifico esplicitato.

### **Macro: l'offerta istituzionale di misure e azioni per la promozione dell'integrazione nel sistema educativo in Ticino**

Per l'identificazione e la sistematizzazione delle misure/attività/progetti istituzionali presenti sul territorio cantonale relative al contesto scolastico e della formazione post-obbligatoria è stata condotta una ricerca documentale a tavolino (online). Le informazioni raccolte sulle misure e azioni a disposizione del sistema educativo ticinese sono state organizzate e raffigurate in una tabella sinottica che permettesse di identificarne immediatamente l'obiettivo generale e l'ordine scolastico di riferimento.

Per completare il quadro ottenuto con tale ricerca sono anche state condotte nove interviste semi-strutturate con alcuni quadri del DECS: Capi Sezione o aggiunti (scuole comunali, scuole medie, scuole medie superiori, formazione professionale), ispettori e il direttore dell'Istituto della transizione e del sostegno. Le interviste hanno avuto luogo da aprile a luglio 2019. L'intervista veniva aperta mostrando la tabella delle misure identificate durante la ricerca a tavolino. Si chiedeva agli intervistati di commentarla e completare o specificare alcuni aspetti legati a:

- funzionamento e organizzazione delle misure, dell'offerta;
- popolazione target;
- risorse, punti di forza e limiti;
- possibili forme di monitoraggio;
- ambiti scoperti o in sviluppo.

Per avere un quadro più dettagliato della popolazione studentesca dei diversi ordini scolastici/formativi è stata svolta un'analisi descrittiva dei dati statistici presenti nella banca dati GAGI. Quest'analisi consente di quantificare l'eterogeneità linguistica e culturale dei diversi ordini e settori del sistema educativo ticinese sulla base di due indicatori: la nazionalità e la lingua.

### **Meso: attuazione della promozione dell'integrazione a livello di sede scolastica e di istituto di formazione post-obbligatoria**

Per l'esplorazione delle pratiche e dell'organizzazione della promozione dell'integrazione a livello delle singole sedi scolastiche e di formazione è stato elaborato un questionario online per le direzioni delle scuole e degli istituti delle scuole comunali, scuole medie, scuole medie superiori, formazione professionale, istituto della transizione e del sostegno. Il questionario è stato inviato a tutte le direzioni per email con link per accedere al formulario online nel mese di aprile 2019. Il questionario prevedeva la raccolta di informazioni sulle seguenti tematiche:

- informazioni istituto scolastico;
- struttura e organizzazione della prima accoglienza (protocolli, persone coinvolte, ecc.);
- promozione della formazione e delle capacità professionali (presenza e mansioni del docente di lingua e integrazione, lezioni di italiano per allogliotti, ecc.);
- promozione dell'interculturalità (azioni e misure promosse a livello di sede/classe, efficacia, ecc.).

Il questionario semi-strutturato era composto da domande chiuse e aperte. Sui dati quantitativi, raccolti con le domande a risposta chiusa, sono state effettuate delle analisi statistiche descrittive. I dati qualitativi sono stati analizzati ricorrendo all'analisi tematica delle risposte aperte fornite dai direttori che hanno compilato il questionario.

Hanno partecipato al questionario 89 direttori di sede o istituto di formazione. Nella seguente tabella (tabella 1) è raffigurata la rispondenza al questionario suddivisa per ordine scolastico.

Tabella 1: Rispondenza al questionario online per i direttori delle sedi e degli istituti di formazione

Ordine scolastico	N. partecipanti	Rispondenza
Scuole comunali	41/60	68.3%
Scuola media	31/36	86.1%
Scuola medio superiore	5/6	83.3%
Scuole professionali	11/18	61.1%
ITS	1/1	100%
Totale	89	

### **Micro: approfondimenti sulla pratica quotidiana relativa ad alcune misure e azioni realizzate nei diversi ordini scolastici presi in esame**

L'ultima fase del progetto ha previsto l'esplorazione approfondita di alcune misure o azioni per la promozione dell'integrazione allo scopo di conoscerne più a fondo la complessità e gli aspetti salienti che le caratterizzano. Per la scelta delle sedi nelle quali condurre la raccolta di informazioni relative a queste misure sono state integrate le informazioni derivate dall'analisi demografica della popolazione studentesca, le segnalazioni del gruppo di accompagnamento e le analisi condotte ai livelli macro e meso. Si è, così, voluto includere negli approfondimenti sia sedi scolastiche e di formazione che presentassero un numero elevato di allievi stranieri o allogliotti, prendendo in considerazione anche l'eterogeneità della diversità culturale presente nelle sedi. Sono state prese in considerazione sedi con un'alta percentuale di allievi stranieri o allogliotti con una provenienza simile, sedi con un'alta percentuale di allievi stranieri o allogliotti con provenienza diversa e alcune sedi con una percentuale di stranieri o allogliotti medio/bassa.

Per l'approfondimento sono state scelte: due sedi di scuole comunali, 2 sedi di scuole medie, 3 istituti di formazione professionale (sanitario duale, tecnico duale e commerciale tempo pieno) e il pretirocinio di

integrazione. All'interno delle sedi sono state svolte delle interviste semi-strutturate con attori diversi (responsabili della formazione, direttori, docenti di lingua e integrazione, docenti di materia, genitori, ecc.) per capire come venga realizzata, vissuta e percepita la promozione dell'integrazione nella sede relativamente alla misura o azione presa in esame, evidenziandone i diversi punti di vista. Questo permette di studiare la tematica includendo e articolando tra loro gli aspetti emotivi, relazionali, sociali e istituzionali. A tale scopo, dopo una breve introduzione e un input per avviare la conversazione, agli intervistati è stata data la libertà di approfondire e porre l'accento sulle questioni per loro maggiormente rilevanti rispetto alla promozione dell'integrazione nella loro pratica quotidiana, spaziando da azioni e materiali concreti sviluppati e applicati a specificità e sfide legate al proprio lavoro quotidiano a bisogni legati alla pratica.



## 3 Risultati

### 3.1 Ripartizioni nazionali e linguistiche della popolazione scolastica ticinese

L'analisi quantitativa delle sfide poste dalla presenza di allievi provenienti da un contesto culturale e linguistico differente da quello ticinese non può, ovviamente, che offrire una panoramica molto generale del fenomeno. Essa obbliga, infatti, a definire degli indicatori che non possono rendere compiutamente conto delle complessità delle sfide che l'eterogeneità culturale e linguistica pone ai professionisti che operano nel sistema educativo ticinese.

#### **Nota metodologica**

Per definire l'eterogeneità linguistica e culturale dei diversi ordini e settori del sistema educativo ticinese sono stati adottati due indicatori:

- la *nazionalità*, osservando le proporzioni tra allievi svizzeri e stranieri, tenendo conto delle specificità legate alla vicinanza con l'Italia;
- la *lingua*, suddividendo, in questo caso, i locutori italofoeni da coloro che si esprimono in un idioma di origine europea e da chi ha, invece, una lingua madre di radice extra-europea.

La popolazione considerata è quella composta dagli allievi che hanno frequentato le scuole ticinesi nell'anno scolastico 2018/2019.

I soli criteri della nazionalità e della lingua, infatti, non mostrano quanto il background scolastico di un allievo sia compatibile con le richieste a cui è confrontato arrivando in Ticino. È evidente che un ragazzo che giunge da un paese in cui le esigenze scolastiche sono simili a quelle svizzere avrà minori difficoltà di integrazione rispetto ad uno che proviene da una realtà più lontana, così come uno che si esprime in un idioma simile all'italiano avrà più facilità rispetto ad uno che parla una lingua completamente differente. Inoltre, occorre tenere conto che non ovunque le opportunità educative sono ripartite equamente, per cui anche tra giovani della stessa nazionalità è possibile riscontrare importanti differenze a livello di scolarizzazione.

Pur fatte queste doverose premesse, una visione complessiva della distribuzione linguistica e nazionale degli allievi permette di evidenziare alcuni aspetti.

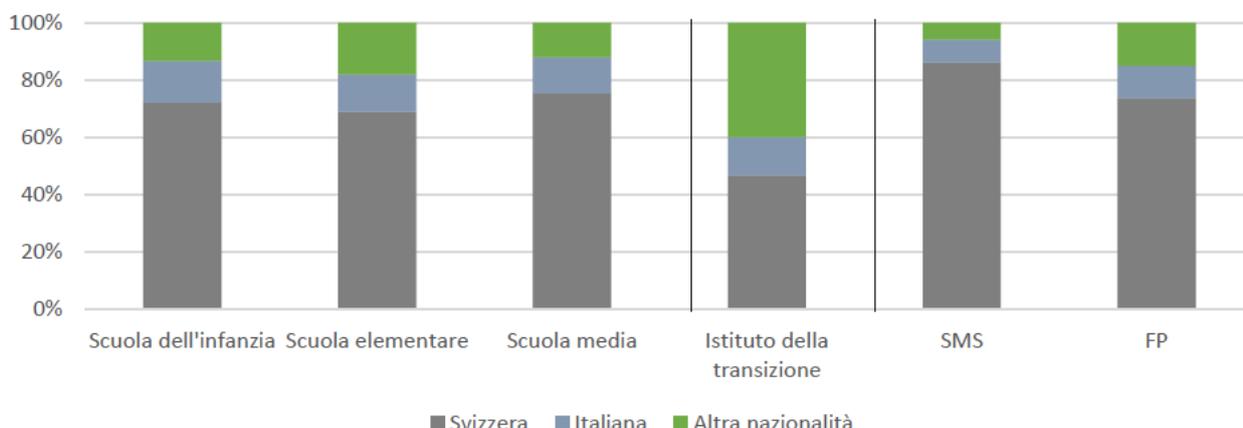
#### **Panoramica generale nei diversi ordini e settori formativi**

Nel grafico 1 si constata che, per ciò che concerne la scuola dell'obbligo, una percentuale attorno al 30% - rispettivamente il 28% e del 32% - degli allievi della scuola dell'infanzia ed elementare è di origine straniera, di cui, però, all'incirca la metà, rispettivamente il 13% ed il 18% è di nazionalità italiana. Una proporzione leggermente inferiore di non autoctoni, circa il 26%, frequenta le scuole medie.

Per quanto concerne la scolarità post-obbligatoria, si constata come la proporzione di allievi stranieri che seguono una formazione professionale sia – pur, come vedremo in seguito con importanti differenze al suo interno – sostanzialmente analoga a quella che frequenta quella obbligatoria, circa il 28%. Percentuali molto inferiori si registrano, invece, nel settore medio-superiore, dove solo il 15% degli studenti non è di nazionalità svizzera.

Assolutamente differente è la situazione all'interno delle misure di supporto alla transizione tra la scuola obbligatoria e quella post-obbligatoria – il Pretirocinio di orientamento, il Pretirocinio di integrazione e il Semestre di motivazione, proposti dall'*Istituto della transizione e del sostegno* (ITS) – sono frequentati per oltre il 50% dei casi da allievi stranieri.

Grafico 1 Nazionalità e ordini scolastici



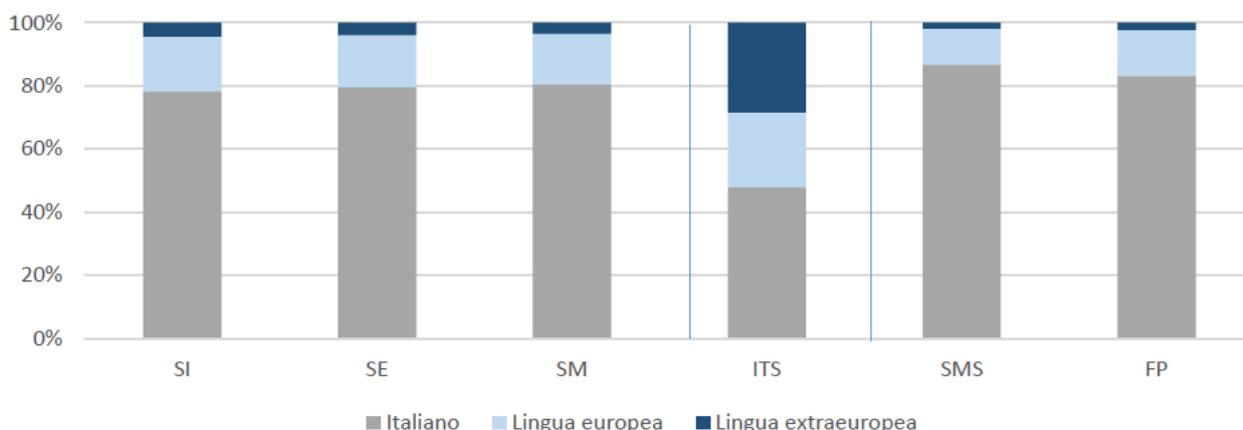
Fonte: DECS/GaGi

Una situazione sostanzialmente analoga e coerente con la precedente, la si può constatare per ciò che concerne la lingua madre degli allievi (grafico 2). In questo caso le percentuali di allievi non italofoeni nei diversi ordini della scuola dell'obbligo si aggirano attorno al 20%, il 3%-4% ha una lingua madre di origine non europea.

Nella scolarità post-obbligatoria questa percentuale scende al 14% - 18% rispettivamente nella formazione medio-superiore e in quella professionale. È interessante notare come i locutori di lingue extra-europee siano veramente poco presenti in questi settori: meno del 3%.

Anche per ciò che concerne la lingua madre, si constata come gli allievi non italofoeni siano nettamente sovra-rappresentati all'interno delle misure di supporto alla transizione, oltre il 50%, con un 28% di locutori di lingue extra-europee. Per una lettura più accurata del grafico, va specificato che, all'interno dell'ITS, il pretirocinio di integrazione (PTI) è un programma specificatamente offerto a giovani non italofoeni.

Grafico 2 Lingua e ordini scolastici



Fonte: DECS/GaGi

Nei prossimi paragrafi saranno approfondite alcune peculiarità legate ai diversi ordini scolastici.

### 3.1.1 Approfondimento: scuole comunali

Dato l'elevato numero di sedi di scuole dell'infanzia ed elementari, le caratteristiche socio-demografiche degli allievi sono state rilevate a livello di circondario. Al termine del paragrafo verrà evidenziata la forte eterogeneità tra i diversi istituti.

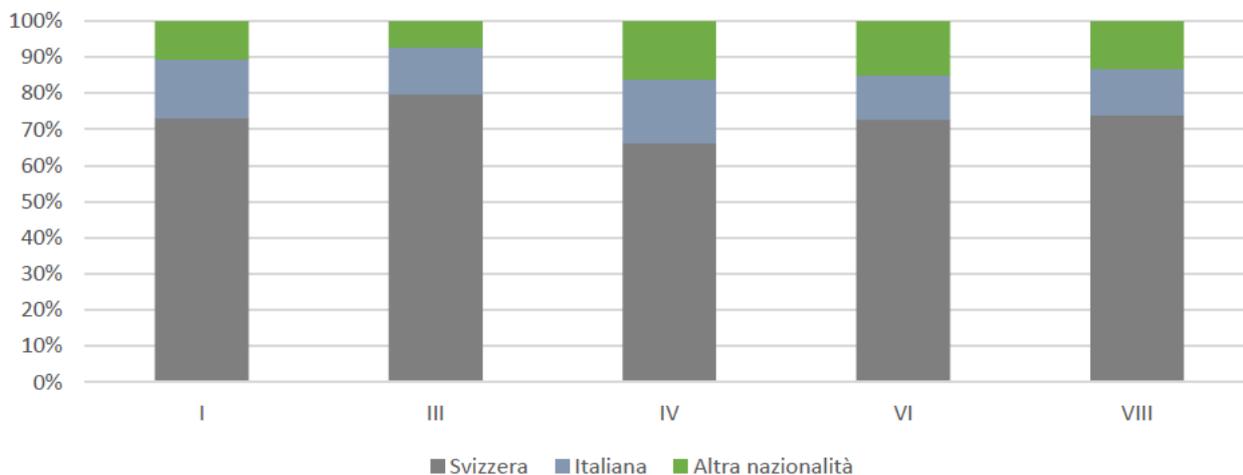
#### **Nota metodologica**

Per ciò che concerne la ripartizione tra circondari, è stato deciso di utilizzare quella in vigore all'inizio dell'anno 2018/2019. Successivamente i due del luganese sono stati accorpati. Nel presente documento sono stati considerati i seguenti circondari:

- Circondario I: Mendrisiotto e Basso Ceresio
- Circondario III: MalCantone e periferia nord di Lugano
- Circondario IV: Agglomerato urbano di Lugano
- Circondario VI: Locarnese e valli
- Circondario VIII: Bellinzonese e valli

In generale si constata – sia a livello di scuola dell'infanzia, sia elementare - un relativo equilibrio tra i diversi circondari, sia dal punto di vista delle nazionalità, sia da quello delle lingue parlate a casa (grafico 3).

Grafico 3 Nazionalità e circondari: Scuola dell'infanzia

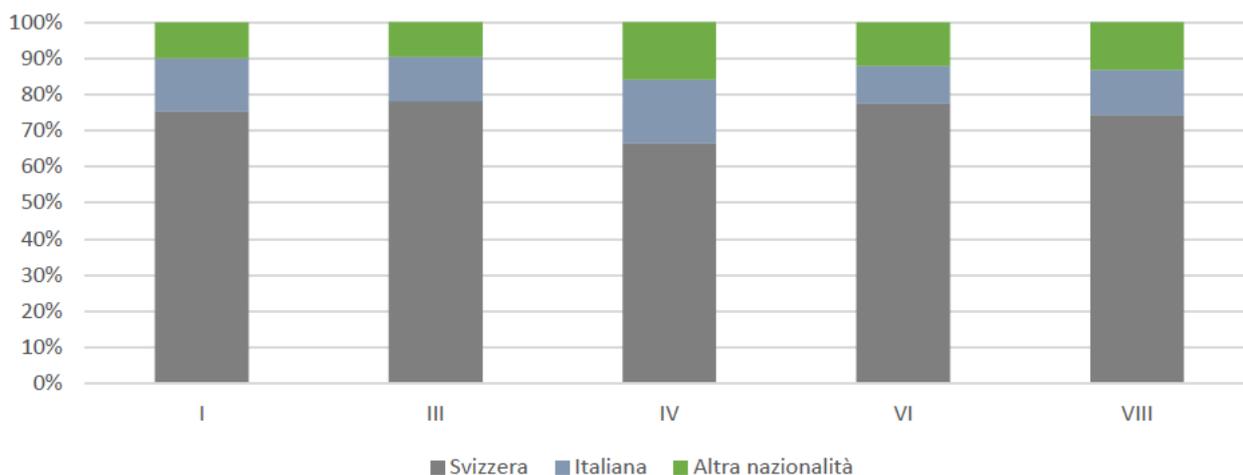


Fonte: DECS/GaGi

Tuttavia, il Circondario IV (agglomerato urbano di Lugano) ha una proporzione complessiva di allievi stranieri di scuola dell'infanzia – circa il 34% - più elevata rispetto agli altri, ciò vale sia per i cittadini italiani – circa il 17% - sia per quelli di altre nazionalità - circa il 16%. Il Circondario I (Mendrisiotto e Basso Ceresio) ha una percentuale analoga al Circondario IV per ciò che riguarda gli italiani, ma inferiore per ciò che concerne i cittadini di altre nazionalità – circa l'11%.

I Circondari VI (Locarnese e valli) e VIII (Bellinzonese e valli) hanno percentuali analoghe di allievi di altre nazionalità rispetto al Circondario IV, ma decisamente inferiori di ragazzi di nazionalità italiana – attorno al 10%.

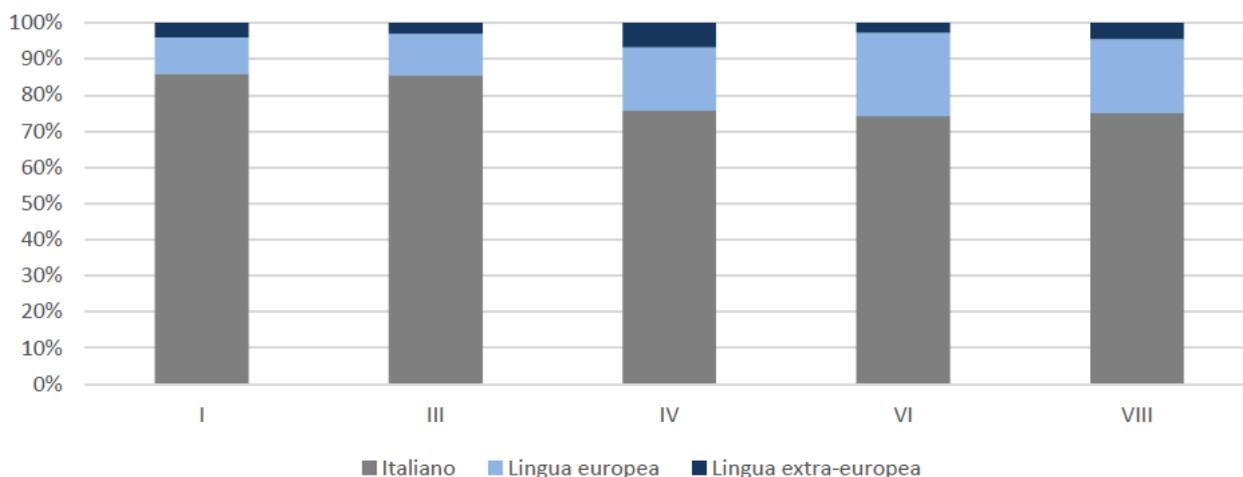
Grafico 4 Nazionalità e circondari: Scuole elementari



Fonte: DECS/GaGi

Per ciò che concerne i Circondari delle scuole elementari, non si constatano particolari differenze rispetto a quelli delle scuole dell'infanzia (grafico 4). Anche in questo ordine scolastico il Circondario IV (agglomerato urbano di Lugano) è quello che registra il maggior numero di allievi stranieri, sia italiani (ca 16%), sia di altra nazionalità (ca 16%). Il Circondario I (Mendrisiotto e Basso Ceresio) ha una proporzione relativamente elevata di allievi italiani (ca 15%) e una relativamente bassa di allievi di altra nazionalità (ca 10%). Al contrario i Circondari VI (Locarnese e valli) e VIII (Bellinzonese e valli) hanno una proporzione maggiore di ragazzi di altra nazionalità (12-13%) e minore di italiani (ca 10%).

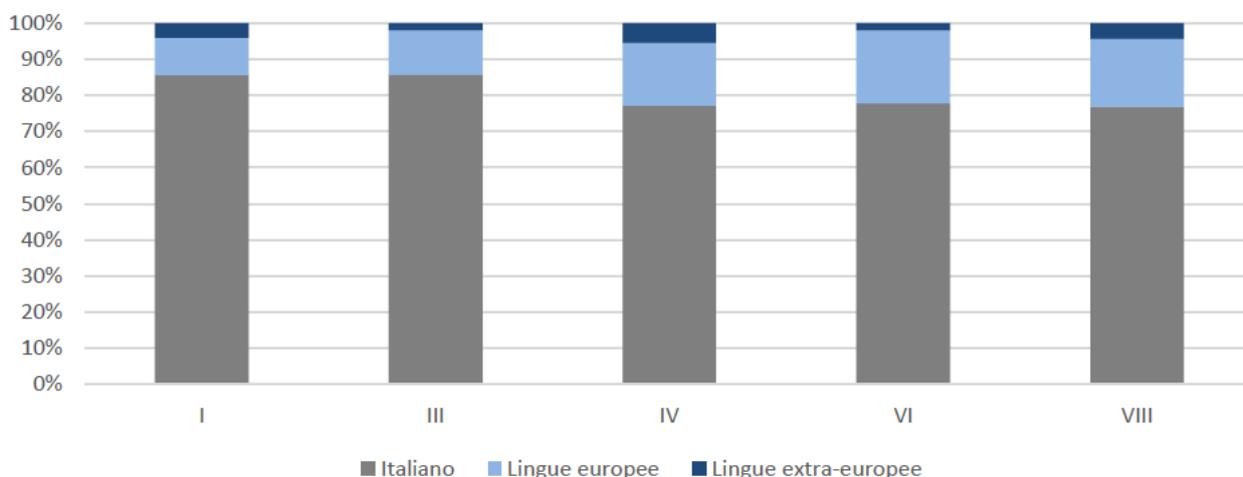
Grafico 5 Lingua madre e circondari: scuole dell'infanzia



Fonte: DECS/GaGi

Per ciò che concerne le lingue parlate a casa dagli allievi della scuola dell'infanzia le proporzioni tra i circondari presentano alcune differenze rispetto alla variabile della nazionalità (grafico 5). I circondari IV (Agglomerato di Lugano), VI (Locarnese e valli) e VIII (Bellinzonese e valli) presentano una percentuale maggiore di locutori di lingue diverse dall'italiano (ca 25%) molto maggiore rispetto agli altri due (ca 10%). Il Circondario IV è quello che presenta la proporzione maggiore di ragazzi che parlano idiomi extra-europei (ca 8%). L'elevata proporzione di non italofoeni nei circondari VI e VIII è probabilmente dovuta all'alta percentuale di germanofoni (soprattutto nel Locarnese) e di slavofoni e ispanofoni (soprattutto nel Bellinzonese).

Grafico 6 Lingua madre e circondari: scuole elementari



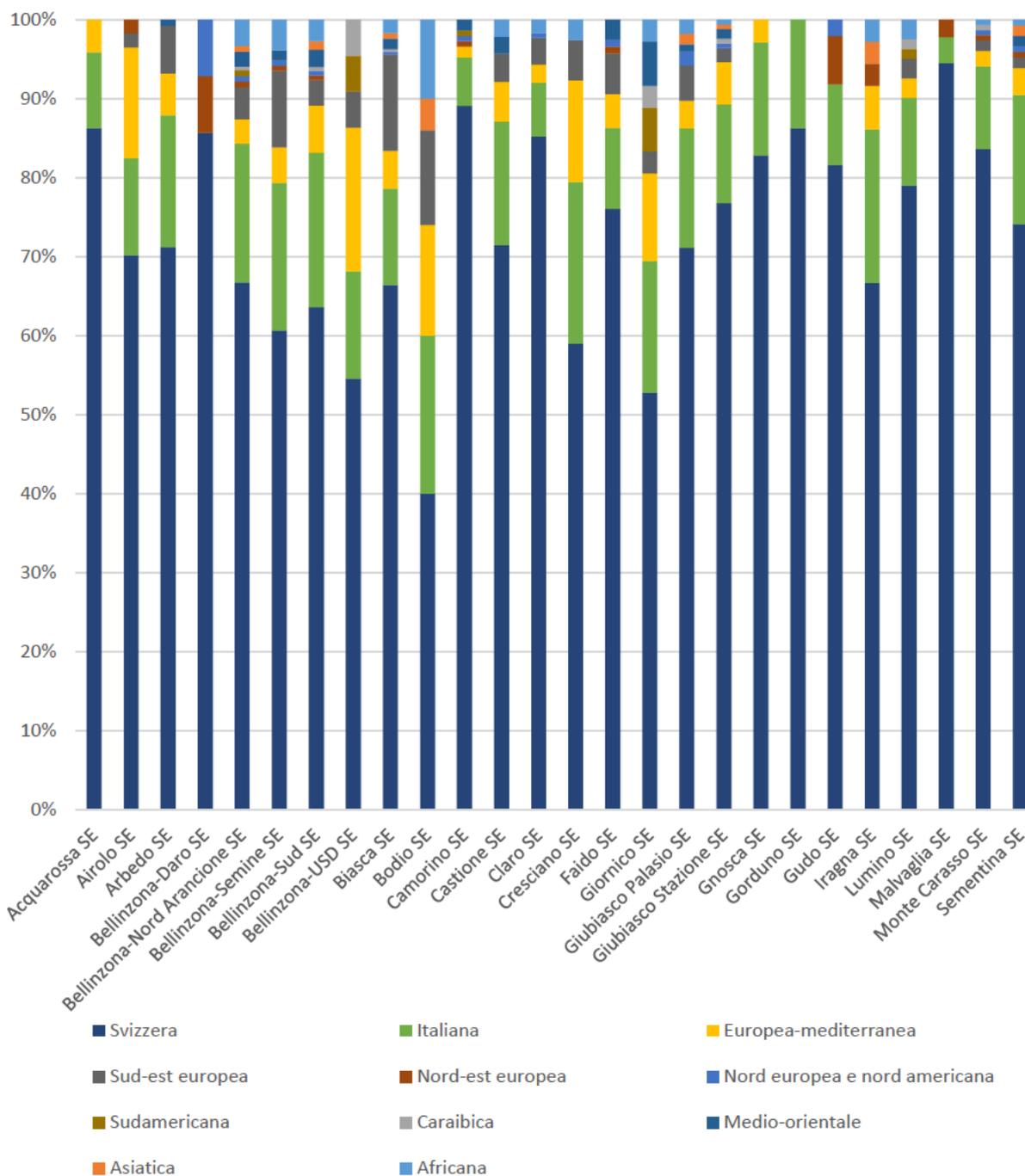
Fonte: DECS/GaGi

La situazione si presenta sostanzialmente simile per ciò che concerne le ripartizioni nelle scuole elementari (grafico 6).

Se le differenze tra i circondari nella proporzione di allievi stranieri e allogliotti è relativamente contenuta, quelle tra le singole sedi di un medesimo circondario possono, invece, essere notevoli.

A titolo di esempio, nel grafico 7, presentiamo la composizione nazionale dei diversi istituti di scuola elementare dell'VIII Circondario (Bellinzonese e valli).

Gráfico 7 Composizione nazionale: esempio Scuole elementari del Circondario VIII



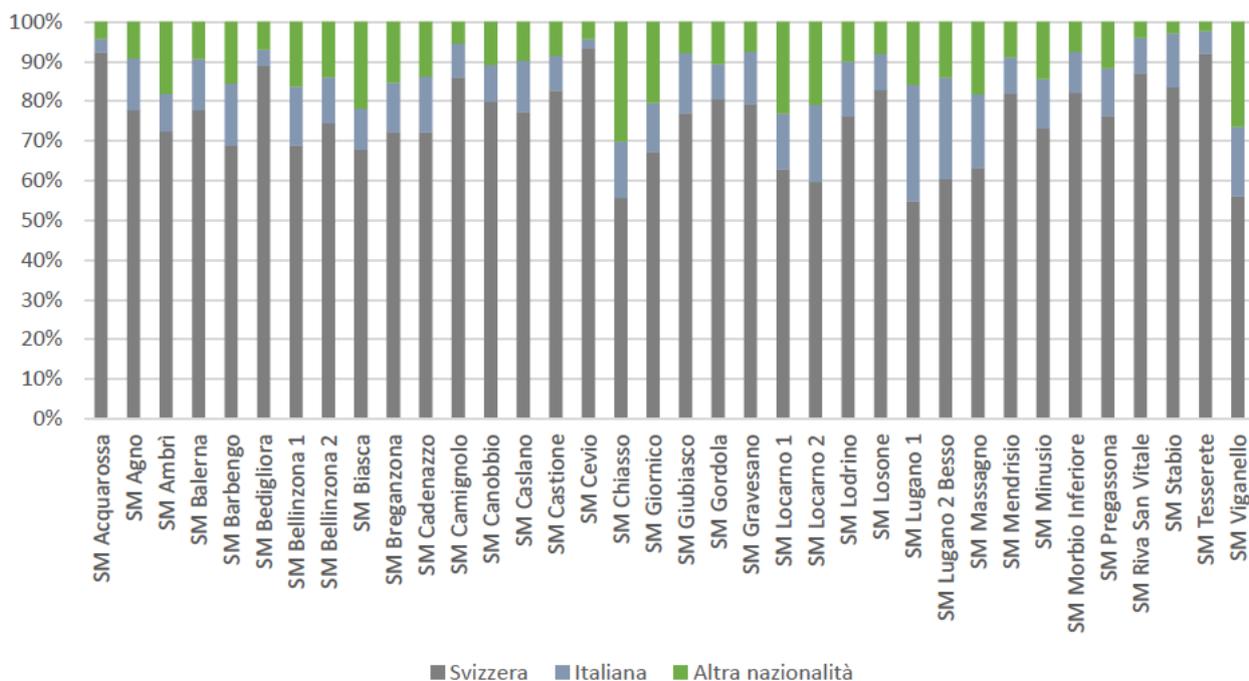
Fonte: DECS/GaGi

Le percentuali di allievi stranieri variano da circa il 5% della sede di Malvaglia fino al 60% di quella di Bodio. Anche la composizione nazionale varia notevolmente tra le diverse sedi. In generale vi è una predominanza di ragazzi italiani, provenienti da nazioni dell'Europa mediterranea e dei Paesi balcanici, tuttavia, ad esempio nella sede di Bellinzona-Daro, la totalità degli allievi stranieri proviene dal Nord dell'Europa e dal nord America.

### 3.1.2 Approfondimento: scuola medie

Per ciò che concerne le scuole medie, sono state considerate le differenze nella composizione nazionale e linguistica delle singole sedi. Come vedremo vi sono differenze considerevoli tra gli istituti e non sempre vi è una corrispondenza tra la variabile della nazionalità e quella della lingua.

Grafico 8 Nazionalità degli allievi nelle sedi di Scuola media

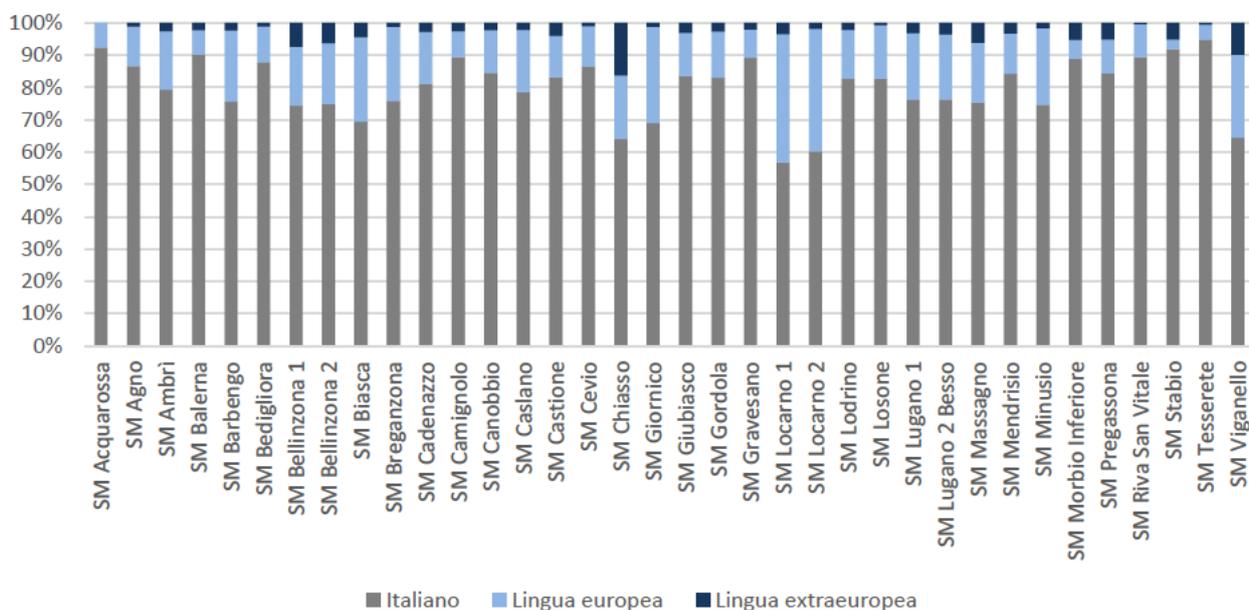


Fonte: DECS/GaGi

Per ciò che concerne le nazionalità degli allievi, le percentuali di allievi stranieri possono variare da meno del 10% - in sedi lontane dai centri urbani come Acquarossa, Cevio o Tesserete – fino al 40% e oltre di diversi istituti dell’area urbana di Lugano, Locarno e Chiasso (grafico 8).

Tra le sedi con la proporzione maggiore di allievi stranieri, vi sono però importanti differenze. Gli istituti di Lugano 1 e Lugano 2 hanno una percentuale elevata, superiore al 20%, di ragazzi italiani ed una relativamente modesta, attorno al 15%, di allievi di altra nazionalità. Le sedi di Chiasso, Locarno 1 e Viganello, al contrario hanno una proporzione più alta, oltre il 20%, di ragazzi di altra nazionalità ed una piuttosto bassa, vicina la 15% di allievi italiani. Locarno 2, presenta un certo equilibrio tra le due componenti, entrambe attorno al 20%.

Grafico 9 Lingua madre degli allievi nelle sedi di Scuola media



Fonte: DECS/GaGi

Anche per ciò che concerne le lingue parlate a casa si constatano importanti differenze tra le sedi (grafico 9). Quelle con la proporzione minore, meno del 10%, di allievi non italofoni sono, prevedibilmente, le sedi lontane dai centri urbani con una bassa percentuale di stranieri. Le sedi con il maggiore percentuale di locutori allofoni, il 50% e oltre, sono le due del centro urbano di Locarno, che hanno però una proporzione molto bassa di allievi che parlano lingue extra-europee. Gli istituti di Viganello e Chiasso, pur avendo una proporzione di allievi non italofoni leggermente più bassa, comunque superiore al 30%, hanno una percentuale più elevata, rispettivamente attorno al 10% e al 15%, di locutori di idiomi extra-europei.

Grafico 10 Composizione della popolazione scolastica alloglotta in alcune sedi con oltre il 30% di allievi alloglotti



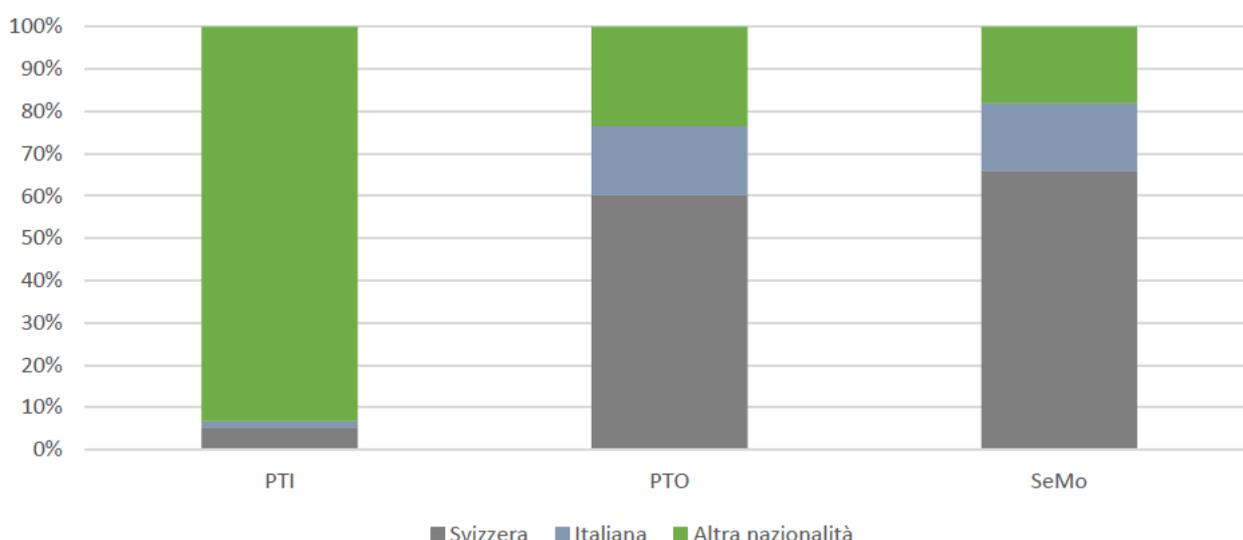
Fonte: DECS/GaGi

Considerando solo le sedi con oltre il 30% di allievi allofoni si constatano alcune significative differenze (grafico 10). Innanzitutto la sede di Chiasso ha una proporzione molto elevata, il 46%, di locutori di una lingua extra-europea. Viganello ha il 27%, mentre le altre tre sedi si attestano sotto il 10%. Locarno 1 e Giornico hanno la percentuale più elevata, oltre il 40%, di allievi che parlano una lingua dell'Europa orientale, prevalentemente dell'area balcanica, mentre a Locarno 2 vi è un'elevata proporzione di ragazzi che parlano lingue dell'Europa occidentale, soprattutto lo spagnolo e il portoghese. Le due sedi di Locarno sono quelle con la percentuale più alta, circa il 20%, di locutori di lingue nazionali.

### 3.1.3 Approfondimento: misure di sostegno alla transizione

Come osservato in precedenza, gli allievi stranieri e allogliotti appaiono sovra-rappresentati nei filoni formativi di sostegno alla transizione verso la formazione post-obbligatoria. Occorre però precisare che talune misure, come il Pretirocinio di integrazione sono esplicitamente rivolte a giovani che non parlano la lingua italiana.

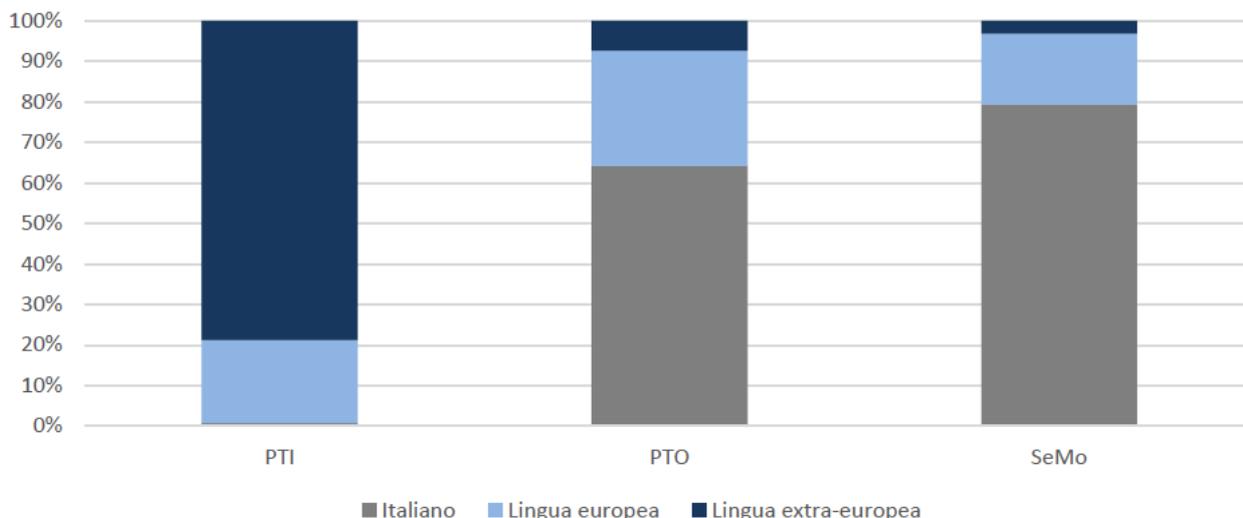
Grafico 11 Misure di supporto alla transizione e nazionalità



Fonte: DECS/GaGi

Come visibile nel grafico 11, date le caratteristiche della specifica soluzione transitoria, non sorprende che la quasi totalità degli allievi che frequentano il Pretirocinio di integrazione (PTI), oltre il 90% siano stranieri non di nazionalità italiana. Per quanto concerne il Pretirocinio di orientamento (PTO), la proporzione di stranieri è del 40%, una percentuale superiore sia a quella che si riscontra nei diversi ordini della scolarità obbligatoria, circa il 30% sia nei settori della formazione professionale e della scuola media superiore, rispettivamente del 28% e del 15%. Il Semestre di motivazione (SeMo) ha una proporzione del 34% di allievi stranieri e del 18% di stranieri non italiani.

Grafico 12 Misure di supporto alla transizione e lingua madre



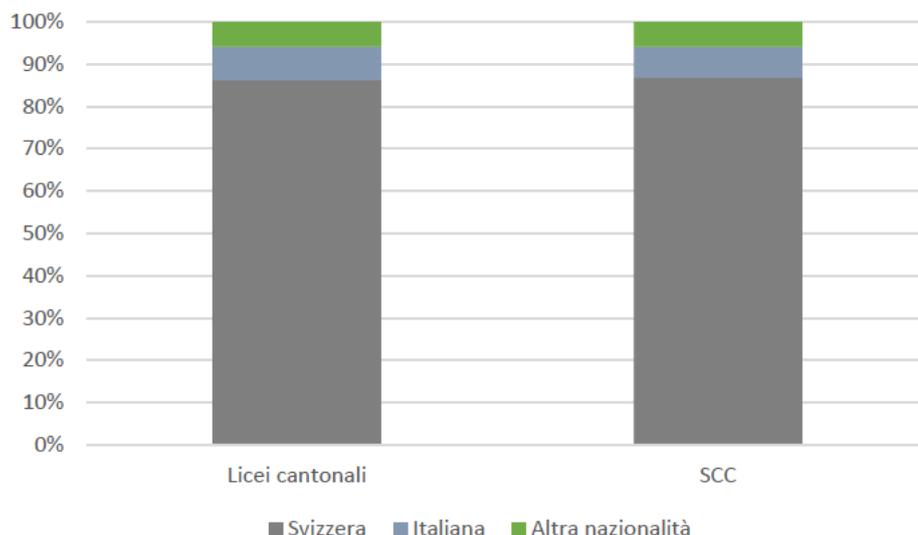
Fonte: DECS/GaGi

Per ciò che concerne le lingue parlate a casa (grafico 12), la situazione si presenta analoga. Quasi l'80% degli allievi del PTI parla un idioma non europeo e praticamente nessuno è italofono. Al PTO gli allofoni sono il 36%, una proporzione maggiore rispetto a quella che si riscontra nella Scuola dell'obbligo, circa il 20%, e nella Formazione professionale, circa il 18%. Il SeMo, con il 21% di locutori alloglotti si avvicina maggiormente alle percentuali degli altri settori formativi.

### 3.1.4 Approfondimento: scuole medie superiori

Come evidenziato in precedenza, il settore delle scuole medie superiori è quello più omogeneo dal punto di vista delle nazionalità e delle lingue parlate a casa.

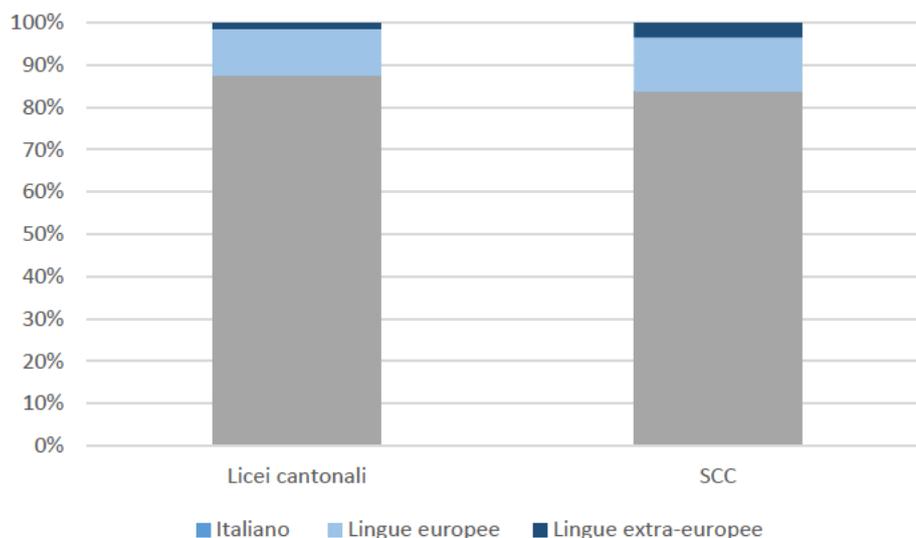
Grafico 13 Scuole medie superiori e nazionalità



Fonte: DECS/GaGi

Per ciò che concerne la nazionalità, tanto i licei cantonali, quanto la Scuola cantonale di commercio hanno una percentuale dell'85% di allievi svizzeri. Anche la ripartizione tra cittadini italiani e di altre nazionalità, le percentuali differiscono poco: i primi sono il 9.3% nei licei e l'8.5% nella SCC, i secondi, rispettivamente il 6.7% e il 6.6%.

Grafico 14 Scuole medie superiori e lingua madre



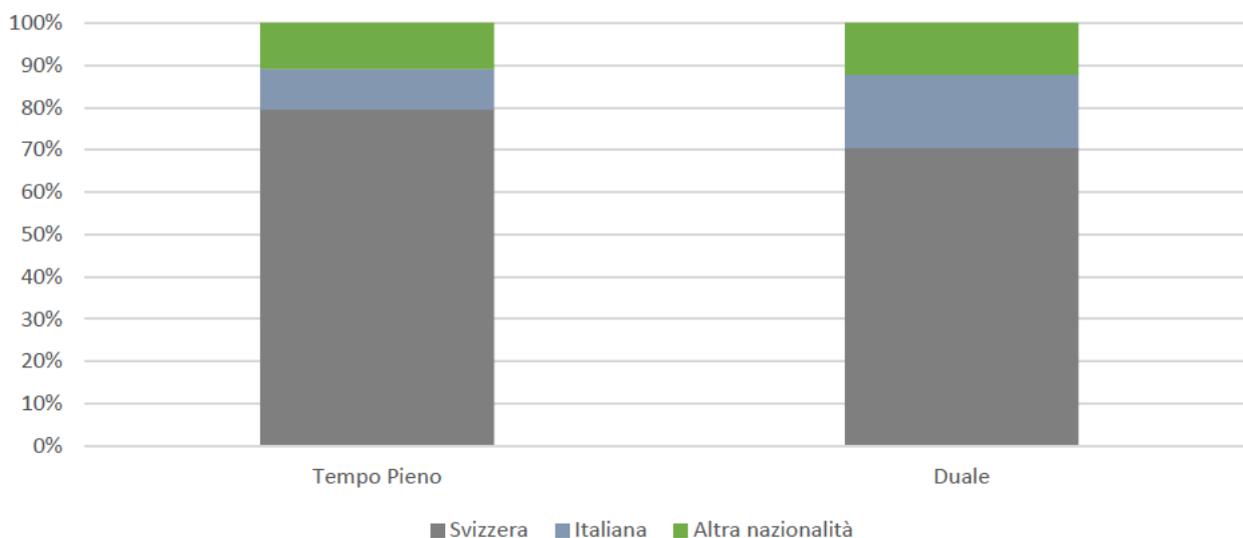
Fonte: DECS/GaGi

Per ciò che concerne la lingua parlata a casa si notano, invece delle leggere differenze: l'87% per cento degli studenti liceali è di lingua madre italiana, mentre lo è l'84% di quelli della SCC. Le percentuali di locutori di lingue europee sono sostanzialmente analoghe nelle due tipologie di scuola (12% nei licei, 13% nella SCC), mentre coloro che parlano lingue extra-europee sono leggermente più presenti nella SCC, il 3%, rispetto ai licei, l'1%.

### 3.1.5 Approfondimento: formazione professionale

La Formazione professionale è il settore post-obbligatorio con la proporzione più elevata di allievi allogliotti e stranieri. In questo paragrafo osserveremo – sempre per ciò che riguarda la lingua e la nazionalità – le differenze che si riscontrano nei percorsi formativi a tempo pieno e in quelli duali, nonché tra i curricula che portano al conseguimento di un Attestato federale di capacità (AFC), della durata di tre o quattro anni, e quelli biennali che conducono all'ottenimento di un Certificato federale di formazione pratica (CFP).

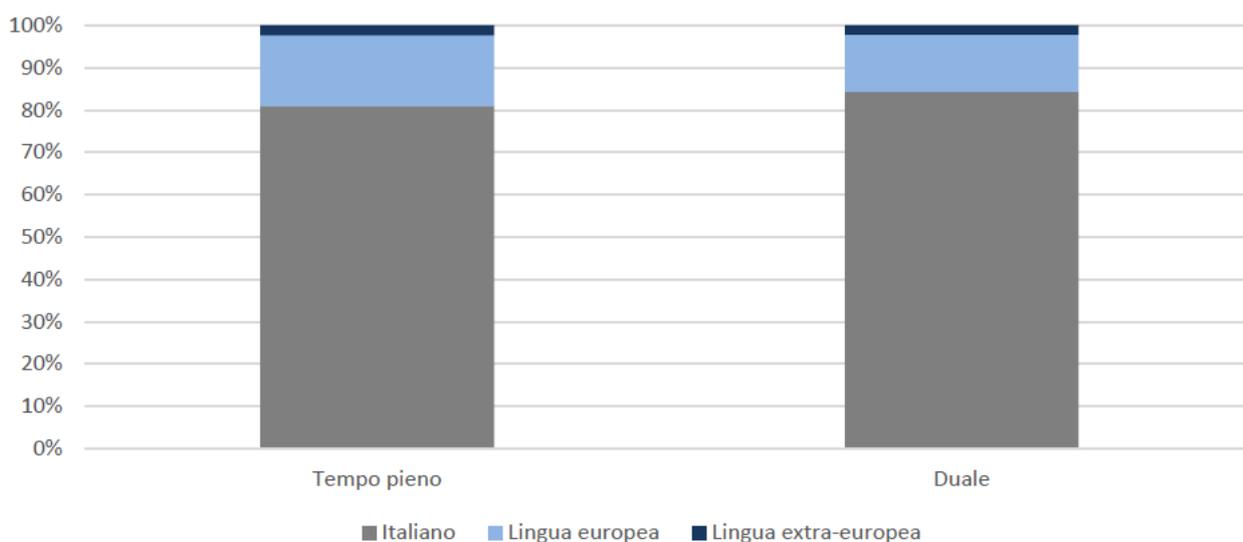
Grafico 15 Formazione professionale: Tipologia di scuola e nazionalità



Fonte: DECS/GaGi

Osservando la ripartizione delle nazionalità (grafico 15), si osserva che i ragazzi stranieri sono proporzionalmente più presenti nei percorsi formativi duali, il 28%, che non in quelli a tempo pieno, il 20%. In particolare, gli allievi italiani sono il 15% del totale nei curricoli duali (alternanza scuola e tirocinio in azienda) mentre sono solo il 9% in quelli a tempo pieno (tutta la formazione all'interno della scuola).

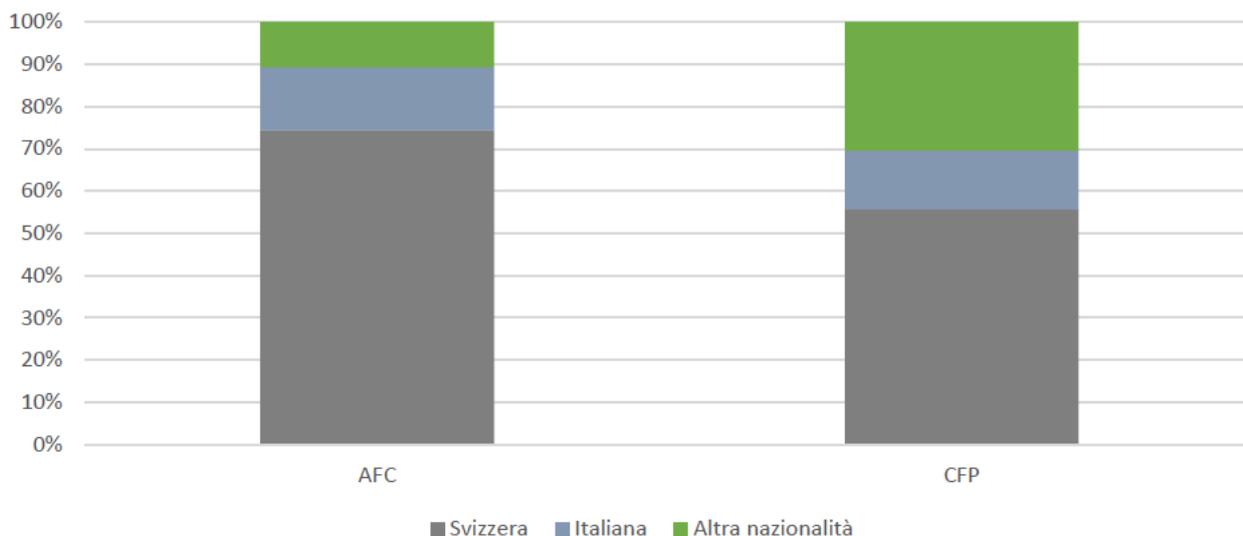
Grafico 16 Formazione professionale: Tipologia di scuola e lingua



Fonte: DECS/GaGi

Per quanto concerne la lingua parlata a casa (grafico 16), rispetto al grafico precedente, si nota, abbastanza sorprendentemente, una proporzione leggermente maggiore di allievi allofoni, il 19% nelle formazioni a tempo pieno, rispetto a quelle duali, dove sono il 16%.

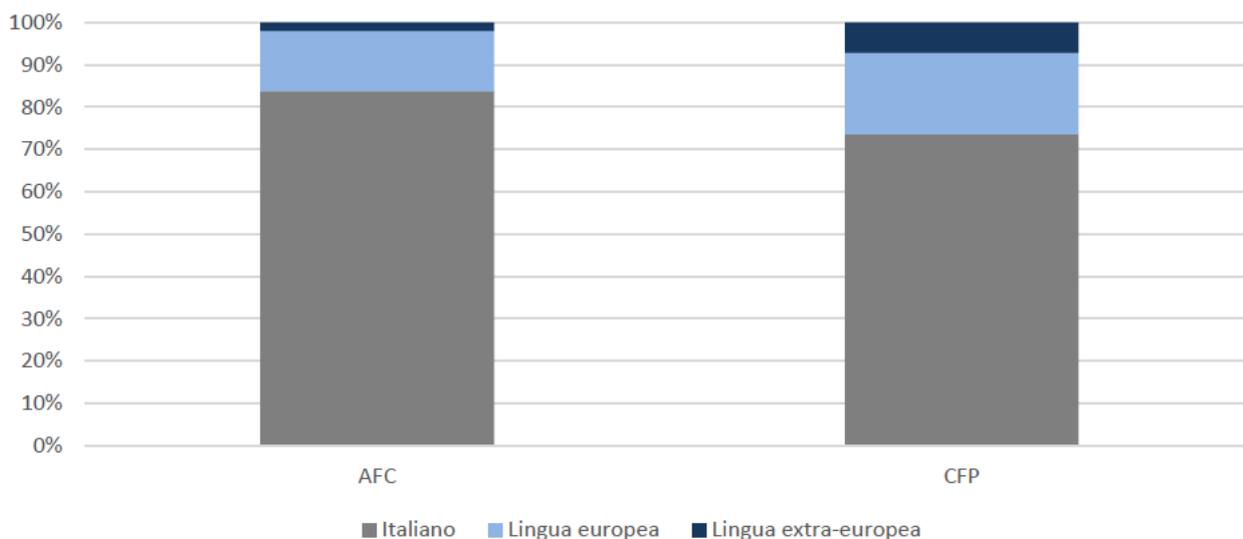
Grafico 17 Formazione professionale: Tipologia di percorso certificativo e nazionalità



Fonte: DECS/GaGi

Per quanto concerne la certificazione formativa, si nota come i ragazzi stranieri siano proporzionalmente molto più rappresentati nei percorsi certificativi che portano al Certificato di formazione pratica (CFP), il 55%, mentre lo sono in misura del 26% in quelli che conducono all'Attestato federale di capacità (grafico 17). È interessante notare come questo riguardi soprattutto gli allievi di nazionalità non italiana che sono il 30% di coloro che seguono una formazione di tipo CFP e solo il 11% di coloro che ne frequentano una di tipo AFC.

Grafico 18 Formazione professionale: Tipologia di percorso certificativo e nazionalità



Fonte: DECS/GaGi

Una situazione sostanzialmente analoga si constata anche per ciò che riguarda la lingua parlata a casa (grafico 18). Gli allofoni che seguono un percorso AFC sono il 17%, quelli che ne percorrono uno CFP (formazione prevalentemente pratica) sono il 28%. Il fenomeno è particolarmente marcato per i locutori di una lingua extra-europea: circa il 2% segue un percorso AFC, mentre quasi l'8% ne percorre uno CFP.

### 3.1.6 Sintesi

In questo capitolo ci si è proposti di prendere in esame da un punto di vista quantitativo l'eterogeneità culturale e linguistica dei diversi segmenti del sistema educativo ticinese. Lo si è fatto con due indicatori certo non esaustivi: la nazionalità e la lingua parlata a casa.

Da un punto di vista della nazionalità, si constata per tutti gli ordini della scuola dell'obbligo una percentuale leggermente inferiore al 30% di allievi stranieri, di cui circa la metà di nazionalità italiana. Proporzioni analoghe, o di poco inferiori, si riscontrano nella Formazione professionale, mentre gli allievi stranieri che frequentano le scuole medie superiori sono percentualmente di meno, circa il 15%.

Circa il 20% dei ragazzi che frequentano la scolarità obbligatoria non è di lingua madre italiana, questa percentuale scende al 18% nella Formazione professionale e al 14% nella scuola media superiore.

Gli allievi stranieri e alloglotti superano invece il 50% del totale degli iscritti alle misure di sostegno alla transizione verso la formazione post-obbligatoria.

Per ciò che concerne le scuole elementari, le proporzioni di allievi stranieri e allofoni non differiscono molto tra un circondario e l'altro, sebbene quello dell'agglomerato urbano di Lugano abbia percentuali superiori in entrambi i casi. Differenze importanti possono invece esistere tra le diverse sedi, anche di un medesimo circondario.

Per quanto riguarda le scuole medie, si registrano importanti differenze per quanto riguarda la nazionalità e la lingua parlata, in particolare tra alcune sedi discoste e quelle dei principali centri urbani. Le sedi di Chiasso e Viganello si distinguono per la loro eterogeneità linguistica e culturale. Gli istituti dell'agglomerato urbano di Locarno hanno proporzionalmente molti allievi alloglotti, la maggior parte dei quali parla però una delle lingue nazionali o comunque europee.

I dati inerenti la scuola media superiore evidenziano poche differenze tra licei e scuole medie superiori.

Per ciò che concerne la formazione professionale abbiamo notato come gli allievi di nazionalità straniera (ma non gli allofoni) siano più rappresentati nei percorsi duali, rispetto a quelli a tempo pieno: questo fenomeno sembra riguardare soprattutto i ragazzi di nazionalità italiana. Gli allievi stranieri, così come quelli alloglotti (soprattutto i locutori di idiomi extra-europei) sono maggiormente rappresentati nei percorsi formativi più brevi che portano all'ottenimento di un CFP, rispetto a quelli di tipo AFC.

Per quanto riguarda le soluzioni transitorie dopo la scuola dell'obbligo, si constata che l'ITS accoglie una proporzione significativa di giovani stranieri e/o alloglotti. Ciò non stupisce se si considera che il Pretirocinio di integrazione (PTI) accoglie unicamente dei giovani che non hanno mai parlato in italiano o che mancano di competenze sufficienti nell'espressione scritta o orale per un percorso formativo post-obbligatorio. Tuttavia è evidente una proporzione sopra la media di giovani stranieri o alloglotti che seguono il PTO e il Semestre di motivazione.

## 3.2 Misure istituzionali per la promozione dell'integrazione

### 3.2.1 Introduzione

Il sistema educativo ticinese ha tra i suoi obiettivi principali quello di essere inclusivo, il secondo capoverso dell'articolo 2 della *Legge della scuola*, infatti, così recita:

*La scuola ... si propone di correggere gli scompensi socio-culturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi.*

Questa dichiarazione di principio trova applicazione nella scuola dell'obbligo sostanzialmente nel fatto che:

- a) la scuola obbligatoria ticinese è quella che, in Svizzera, propone meno differenziazioni curriculari al suo interno. Diversamente da quanto avviene in numerosi altri Cantoni, che prevedono generalmente una tripartizione delle filiere formative della scuola media (pre-ginnasiale, propedeutica alle formazioni professionali commerciali e propedeutica alle professioni manuali), la scuola dell'obbligo del nostro Cantone presenta differenziazioni curriculari molto ridotte, limitate all'ultimo biennio e alle sole discipline di matematica e tedesco;
- b) vi sono numerose misure e figure professionali che, a livello di scuola dell'obbligo, contribuiscono a sostenere il percorso formativo degli allievi con bisogni educativi specifici.

Entrambi questi aspetti hanno una forte influenza sulle possibilità di integrazione degli allievi allogliotti o con un passato migratorio.

Nel presente capitolo non ci soffermeremo sul primo punto, sebbene sia indiscutibile che l'assenza di una differenziazione curricolare precoce permetta ai ragazzi con (o senza) una scolarizzazione avvenuta in un altro Paese di avere più tempo di affrontare il nuovo contesto educativo, senza precludersi completamente, già in età di obbligo scolastico determinate scelte formative successive.

Nel prossimo paragrafo prenderemo in esame essenzialmente le misure messe in atto, distinguendo quelle, minoritarie, specificamente indirizzate a ragazzi di diversa cultura, da quelle, più numerose, volte a supportare l'integrazione da un punto di vista più generale, ma che costituiscono indiscutibilmente un supporto per questi allievi.

Oltre alle misure messe in atto nella scuola dell'obbligo ci occuperemo anche di quelle analoghe, di natura federale o cantonale, proposte per favorire la transizione verso il settore post-obbligatorio o per supportare i ragazzi che seguono una formazione professionale. Non tratteremo il settore medio-superiore, dal momento che, dati anche i requisiti di accesso molto stringenti, non vi sono, se non sporadiche, misure di accompagnamento destinate all'integrazione linguistica e culturale.

#### **Nota metodologica**

Le informazioni e le riflessioni presenti nel capitolo sono fondate su analisi documentarie e su interviste ai diversi attori coinvolti nelle misure.

### 3.2.2 Panoramica globale delle misure

Come evidenziato in precedenza, la scuola ticinese mette a disposizione una pluralità di misure, alcune di esse esplicitamente finalizzate all'integrazione linguistica e culturale, la maggior parte destinate a supportare i più diversi bisogni educativi degli allievi. Queste ultime rivestono un'importanza non secondaria, dal momento che non di rado, sono proprio i ragazzi con un passato migratorio a necessitare di una pluralità di aiuti.

Nel prossimo paragrafo saranno presentate le diverse misure tenendo conto del settore scolastico, dell'istituzione che le mette in atto, degli obiettivi e del pubblico di riferimento.

## Scuola dell'obbligo

Come vedremo, all'interno della scuola dell'obbligo è possibile identificare delle misure che vengono offerte in tutti gli ordini scolastici, altre che invece sono specifiche alla scuola media.

### ***Lettura delle tabelle***

Al fine di facilitare l'identificazione delle diverse misure, quelle specificamente destinate agli allievi alloggiati sono proposte in giallo, quelle finalizzate a dare risposta ad altri bisogni sono rappresentate in verde.

#### a) Misure offerte durante tutto l'arco della scuola dell'obbligo

Tabella 2 Misure offerte durante tutto l'arco della scuola dell'obbligo

<b>Denominazione</b>	<b>Istituzione di riferimento</b>	<b>Obiettivi principali</b>	<b>Pubblico di riferimento</b>
<b>Mediatore interculturale</b>	Il servizio è garantito da una società esterna, l'agenzia Derman, legata alla sezione ticinese del Soccorso Operaio Svizzero (SOS).	Intervento di traduzione/mediazione tra scuola e famiglie provenienti da altri paesi che hanno difficoltà a comprendere il funzionamento e le esigenze della scuola ticinese.	Operatori scolastici, famiglie di lingua e cultura diversa.
<b>Docente di lingua e integrazione</b>	Divisione della scuola: Sezione delle scuole comunali (SESCO), Sezione dell'insegnamento medio (SIM).	Insegnamento della lingua italiana con l'obiettivo di inserire gli allievi della scuola dell'obbligo provenienti da altre realtà linguistiche e culturali.	Allievi di lingua e cultura diversa.
<b>Docente di sostegno pedagogico</b>	Divisione della scuola: Sezione delle scuole comunali (SESCO), Sezione dell'insegnamento medio (SIM).	Sostegno in situazioni di difficoltà significative di adattamento e di apprendimento scolastico. Il Servizio interviene in modo indiretto o diretto in collaborazione con il docente titolare, primo responsabile delle misure pedagogiche.	Allievi con difficoltà scolastiche di vario genere.
<b>Operatore Pedagogici per l'Integrazione (OPI)</b>	Divisione della scuola, Sezione della pedagogia speciale (SPS).	Accompagnamento dell'allievo con bisogni educativi particolari nel percorso scolastico ordinario. L'OPI pianifica insieme al docente titolare le strategie pedagogico-didattiche utili per favorire l'inclusione e l'apprendimento dell'allievo con bisogni educativi particolari.	Allievi con bisogni educativi specifici.
<b>Logopedista</b>	Divisione della scuola, Sezione della pedagogia speciale (SPS).	Supporto agli allievi che presentano difficoltà di linguaggio (SI/SE). Valutazione dei disturbi del linguaggio (SM).	Allievi che presentano disturbi del linguaggio.

Il sistema educativo ticinese prevede sostanzialmente due figure professionali specificamente designate a supportare gli allievi alloggiati: i mediatori interculturali e i docenti di lingua e integrazione. I primi fanno

riferimento a un'agenzia esterna al DECS e sono dei professionisti, normalmente di origine straniera, in grado di esprimersi sia in italiano, sia nell'idioma parlato dall'allievo e dalla sua famiglia. La loro funzione è di facilitare la comunicazione tra la famiglia e la scuola, sia attraverso traduzioni linguistiche sia facendo comprendere ai diversi attori le rispettive specificità culturali, laddove questo risulti necessario per un inserimento scolastico positivo.

Sebbene il mediatore interculturale sia importante, il suo ruolo è comunque relativamente limitato. La loro collocazione istituzionale esterna alla scuola rende ovviamente limitati, anche quantitativamente, il margine di azione e la possibilità di interagire con gli operatori scolastici.

La figura cruciale a sostegno degli allievi alloglotti è quella del docente di lingua e integrazione. Pur con delle differenze importanti nei diversi ordini scolastici, le mansioni associate al suo ruolo sono estremamente estese: esse vanno dal supporto individuale o a piccoli gruppi degli allievi al fine di migliorare le competenze linguistiche e a favorire l'inserimento socio-culturale nella scuola, alla definizione di strategie comuni con gli altri operatori scolastici, fino alla cura dei rapporti con le famiglie.

Gli allievi alloglotti, oltre alle misure a loro specificamente destinate, possono fruire del supporto di altre figure professionali, accanto a quelle dei loro insegnanti titolari. I docenti di sostegno pedagogico sono sicuramente importanti; essi, infatti, si occupano in un senso più largo degli ostacoli all'apprendimento e le difficoltà linguistiche rientrano indubbiamente tra questi. Essi interagiscono in maniera significativa con i docenti di lingua e integrazione definendo strategie comuni di supporto. Avendo i docenti di sostegno pedagogico possibilità materiali di intervento maggiori rispetto a quelle piuttosto limitate (su cui ritorneremo in seguito) dei loro colleghi di lingua e integrazione, accade sovente che un allievo, una volta esaurito il proprio diritto a fruire del servizio specificamente destinato agli alloglotti, prosegua il proprio percorso di integrazione linguistica grazie al sostegno pedagogico. I logopedisti e gli operatori pedagogici per l'integrazione si occupano di problematiche più specificamente legate a disturbi dell'apprendimento indipendenti da fattori linguistici o culturali; tuttavia dalle interviste emerge che non di rado – soprattutto i primi e principalmente negli ordini della scuola primaria – essi sono coinvolti nella rete di supporto degli allievi alloglotti.

b) Misure offerte esclusivamente durante la scuola media

Tabella 3 Misure offerte durante la scuola media

Denominazione	Istituzione di riferimento	Obiettivi principali	Pubblico di riferimento
<b>Differenziazione curricolare</b>	Divisione della scuola: Sezione dell'insegnamento medio (SIM)	Permettere agli allievi che incontrano serie difficoltà scolastiche di svolgere attività differenziate al posto di alcune materie.	Allievi con difficoltà scolastiche
<b>Educatore regionale</b>	Divisione della scuola: Sezione dell'insegnamento medio (SIM)	Mettere in atto misure socio - educative sia nell'ambito scolastico che in quello extrascolastico.	Allievi con problemi di inserimento sociale
<b>Progetto LIFT</b>	centro di competenza LIFT (Berna), Divisione della scuola: Sezione dell'insegnamento medio (SIM), associazioni professionali	Prevenzione dei rischi di non inserimento professionale alla fine della scolarità obbligatoria. La misura trova attuazione con periodi prolungati in azienda in periodo scolastico.	Allievi a partire dalla fine della seconda media con difficoltà scolastiche e di orientamento.
<b>Case Management – Formazione professionale</b>	Divisione della formazione professionale, Istituto della transizione e del sostegno (ITS)	Accompagnamento mirato del giovane, dalla fine della scuola media fino al termine della formazione post-obbligatoria.	Giovani che presentano un rischio di non poter trovare o terminare una formazione post-obbligatoria.

La scuola media non prevede misure specifiche – oltre a quelle, ovviamente, esistenti in tutta la scolarità obbligatoria - destinate ai problemi linguistici degli allievi. Essa mette in atto, però, altre azioni di supporto agli allievi con difficoltà scolastiche, situazione nella quale si trovano sovente i ragazzi immigrati durante l'adolescenza, soprattutto se provenienti da paesi con un sistema scolastico diverso dal nostro o, obiettivamente, lacunoso e carente. Se, infatti, un bambino che viene integrato nel nostro sistema scolastico già nella scuola elementare o, addirittura, in quella dell'infanzia ha buone possibilità di superare le sue difficoltà linguistiche in breve tempo, questo processo si rivela più lento quando l'età è più avanzata.

Una misura molto importante è senz'altro la Differenziazione curricolare che permette, senza pregiudicare le possibilità di conseguire la licenza media, di non frequentare alcune materie e di ricevere, durante quelle ore, un insegnamento a piccoli gruppi finalizzato al recupero di lacune scolastiche pregresse. Essa si rivela particolarmente utile ai ragazzi che non hanno potuto seguire una scolarizzazione regolare nel loro paese d'origine.

L'educatore regionale non di rado si rivela un aiuto importante per il docente di lingua e integrazione nell'azione di supporto sociale all'allievo. Molto sovente, infatti, i giovani immigrati hanno vissuto, in patria e durante l'espatrio, situazioni molto difficili, che possono aver segnato la loro personalità. Accade, inoltre, che la prima sistemazione in Svizzera possa rivelarsi traumatica, sia per i cambiamenti culturali, sia per le condizioni materiali, a volte di estremo disagio, che caratterizzano alcuni primi alloggi provvisori.

Accanto a queste due misure, che sono di natura prettamente cantonale, ve ne sono altre due di concezione federale, finalizzate a favorire l'integrazione nella formazione post-obbligatoria: il Progetto Lift e il Case Management – Formazione professionale.

La prima consente, durante il secondo biennio di scuola media, di svolgere dei periodi prolungati di pratica in azienda, ciò al fine, da un lato, di permettere agli allievi di meglio conoscere i diversi sbocchi della formazione professionale e, dall'altro, di rimotivarli facendo conoscere loro un contesto dove non contano solo le competenze scolastiche.

La seconda consiste nell'affiancare un operatore specializzato ai ragazzi che, prevedibilmente, potrebbero incontrare delle difficoltà a portare a termine una formazione professionale. Questa misura permette, da un lato, di fornire, nel limite del possibile, un supporto personalizzato all'allievo e, dall'altro, un'azione continuativa dall'ultimo biennio della scuola media fino al termine del tirocinio.

In sintesi, la scuola dell'obbligo supporta l'integrazione dei ragazzi alloggiati attraverso una triplice azione: alcune misure specifiche a questo tipo di problematica, altre più generali di origine cantonale e altre ancora, focalizzate sulla transizione al settore post-obbligatorio, di ispirazione federale.

### **Transizione tra formazione obbligatoria e post-obbligatoria**

Come si può evincere facilmente dai dati statistici presentati in precedenza, gli allievi stranieri e alloggiati hanno maggiori difficoltà a accedere a una formazione post-obbligatoria direttamente dopo la scuola media. Questi ragazzi sono, di conseguenza, sovra-rappresentati nelle diverse offerte formative proposte dal neocostituito (2014) Istituto della transizione e del sostegno (ITS). Di seguito vedremo come, anche in questo settore, accanto a misure specificamente destinate ai ragazzi stranieri, ve ne sono altre più generali, di cui possono fruire.

La principale misura specificamente a supporto degli allievi stranieri e alloggiati è il Pretirocinio di integrazione. Esso ha come finalità quella di fornire le basi linguistiche e socio-culturali a giovani di lingua straniera che non hanno frequentato la scuola dell'obbligo in Ticino per inserirsi nella formazione post-obbligatoria.

Tabella 4 Misure offerte durante transizione tra formazione obbligatoria e post-obbligatoria

Denominazione	Istituzione di riferimento	Obiettivi principali	Pubblico di riferimento
<b>Pretirocinio di integrazione</b>	Divisione della formazione professionale, Istituto della transizione e del sostegno (ITS)	Integrazione linguistica e preparazione all'inserimento nella formazione professionale	Allievi allofoni e non scolarizzati in Svizzera
<b>Preapprendistato di integrazione</b>	Segretariato di Stato per la migrazione. Divisione della formazione professionale	Integrazione linguistica e preparazione all'inserimento nella formazione professionale	Giovani rifugiati senza formazione
<b>Pretirocinio di orientamento</b>	Divisione della formazione professionale, Istituto della transizione e del sostegno (ITS)	Orientamento e preparazione all'inserimento nella formazione professionale	Allievi con problemi scolastici o di orientamento durante la scuola media
<b>Semestre di motivazione</b>	Divisione della formazione professionale. Istituto della transizione e del sostegno (ITS). Dipartimento dell'economia e delle finanze, Sezione del lavoro	Orientamento e preparazione all'inserimento nella formazione professionale	Giovani con problemi di inserimento professionale
<b>Case Management – Formazione professionale</b>	Divisione della formazione professionale, Istituto della transizione e del sostegno (ITS)	Accompagnamento mirato del giovane, dalla fine della scuola media fino al termine della formazione post-obbligatoria.	Giovani che presentano un rischio di non poter trovare o terminare una formazione post-obbligatoria.

Come vedremo più nel dettaglio in seguito, si tratta di un percorso formativo molto articolato, dal momento che deve supportare sia giovani con una buona scolarizzazione, sia, soprattutto, ragazzi poco o per nulla scolarizzati. Il fine, nella maggior parte dei casi, è quello di riuscire a renderli idonei a seguire una formazione che permetta loro di conseguire un Certificato federale di formazione pratica. Quando questo non è possibile, il Pretirocinio di integrazione (PTI) può consentire a questi giovani di indirizzarsi verso un'altra misura di supporto alla transizione.

Una di queste può essere il Preapprendistato di integrazione, un'azione pilota di recente costituzione. Essa è stata elaborata a livello nazionale dal Segretariato di Stato per la migrazione. In Ticino la sua applicazione è stata definita nel Programma di integrazione cantonale (PIC) e la sua messa in atto spetta alla Divisione della formazione professionale per mezzo di un costituendo specifico Centro di competenza. Concretamente esso, almeno inizialmente, si rivolge a giovani (o quantomeno abbastanza giovani da essere collocabili sul mercato del lavoro) migranti con lo statuto di rifugiato e consiste nell'opportunità di svolgere una pratica professionale che renda loro possibile integrarsi nella formazione professionale propriamente detta.

Altre misure di supporto alla transizione sono il Pretirocinio di orientamento e il Semestre di motivazione. Esse non sono specificamente indirizzate ai ragazzi allofoni, che però sono presenti in percentuali importanti in queste due vie formative.

Il Pretirocinio di orientamento si rivolge principalmente ad allievi che hanno terminato le scuole medie in Ticino, ma che non sono riusciti a iniziare una formazione post-obbligatoria. La sovra-rappresentazione di allievi stranieri in questo percorso formativo è documentata e tra le cause principali vi è la minore intensità della rete socio-economica delle famiglie (Marcionetti et al., 2014). Può accadere che ragazzi che hanno frequentato il Pretirocinio di integrazione si iscrivano successivamente a quello di orientamento.

Il Semestre di motivazione è sostanzialmente un provvedimento del mercato del lavoro previsto dalla Legge sull'assicurazione contro la disoccupazione (LADI) e dunque concepito in seno al Dipartimento dell'economia e delle finanze (DFE), ma gestito dal DECS tramite l'ITS. Concretamente esso si indirizza a giovani in età più avanzata, che già possono fruire di un sussidio minimo di disoccupazione e che hanno interrotto una formazione senza iniziarne una successiva, oppure che non ne hanno trovata una dopo il Pretirocinio di orientamento.

Il Case Management – Formazione professionale, già descritto in precedenza, può sostenere i ragazzi anche in questa fase.

## Formazione professionale

In linea teorica l'accesso a una formazione post-obbligatoria ha come requisito una buona conoscenza della lingua italiana. Tuttavia è una realtà nota agli addetti ai lavori che, soprattutto nelle formazioni duali biennali, accade sovente che vi siano apprendisti che necessitino di un supporto linguistico. A questa esigenza viene data risposta, nel limite del possibile, grazie ad alcune azioni di sostegno generale agli apprendisti; l'offerta in questo senso è però, inevitabilmente, più ridotta rispetto a quella della scuola dell'obbligo.

Tabella 5 Misure offerte durante la formazione professionale

Denominazione	Istituzione di riferimento	Obiettivi principali	Pubblico di riferimento
<b>Docente di lingua e integrazione</b>	Divisione della formazione professionale, singoli istituti di formazione	Sviluppo delle competenze linguistiche	Apprendisti allogliotti
<b>Sostegno alla formazione biennale</b>	Divisione della formazione professionale, Istituto della transizione e del sostegno (ITS)	Supportare da un punto di vista della cultura generale e, soprattutto, tecnica gli allievi con difficoltà scolastiche nel profilo (CFP)	Apprendisti in formazione biennale (CFP) con particolari difficoltà scolastiche.
<b>Docente di Cultura generale (unicamente profilo CFP)</b>	Divisione della formazione professionale, Sezione della formazione industriale, agraria, artigianale e artistica (SEFIA)	Garantire una base di alfabetizzazione agli apprendisti che seguono formazioni biennali in ambito artigianale o industriale	Apprendisti in formazione biennale (CFP) nel settore artigianale - industriale
<b>Case Management – Formazione professionale</b>	Divisione della formazione professionale, Istituto della transizione e del sostegno (ITS)	Accompagnamento mirato del giovane, dalla fine della scuola media fino al termine della formazione post-obbligatoria.	Giovani che presentano un rischio di non poter trovare o terminare una formazione post-obbligatoria.

La figura del docente di lingua e integrazione è formalmente prevista anche nella Formazione professionale, il suo ruolo è però molto diverso e sostanzialmente molto più marginale rispetto a quello che riveste nella Scuola dell'obbligo. Concretamente i diversi istituti scolastici si coordinano per offrire dei corsi di lingua facoltativi ai ragazzi che ne sentono la necessità. Le condizioni strutturali non sono però ottimali, dal momento che queste lezioni si tengono al di fuori dell'orario scolastico, spesso di sera. La scarsa partecipazione sembra stia portando ad un progressivo declino di questa misura che, in alcuni istituti, al momento non viene nemmeno più attivata.

Per ciò che concerne l'offerta integrata nell'orario scolastico, fatta eccezione per il Case Management – Formazione professionale, le misure a supporto delle difficoltà scolastiche dei ragazzi sono focalizzate sui percorsi formativi biennali che portano al conseguimento dei Certificati di formazione pratica (CFP). Nessuna azione è prevista, invece, per coloro che seguono le formazioni triennali o quadriennali che conducono ad un Attestato federale di capacità (AFC).

La misura principale, l'unica realmente formalizzata, è il Sostegno alla formazione biennale, un servizio garantito dall'Istituto della transizione e del sostegno (ITS) e che è, sostanzialmente, l'equivalente funzionale del Sostegno pedagogico della Scuola dell'obbligo. Esso si indirizza a ragazzi che necessitano di un supporto per completare il loro percorso biennale. Molto sovente gli allievi alloglotti fruiscono di questa misura al fine di acquisire le competenze linguistiche, principalmente inerenti alla terminologia tecnica, necessarie allo svolgimento della loro formazione.

Nell'anno scolastico 2019-20 ha preso avvio, inoltre, un progetto non ancora pienamente istituzionalizzato che coinvolge i docenti che insegnano Cultura generale nei curricula CFP del settore artigianale-industriale. Esso prevede che durante il primo trimestre del primo anno di formazione venga definito un programma comune di alfabetizzazione linguistica di base. L'iniziativa è nata partendo dalla constatazione che, in questi percorsi formativi, vi è un'elevata percentuale di giovani allofoni, spesso scarsamente scolarizzati.

### 3.2.3 Sintesi

Il sistema educativo ticinese si occupa delle problematiche legate agli allievi allofoni in maniera molto articolata.

Durante la scuola dell'obbligo è istituita un'unica figura professionale che si occupa specificamente del ragazzo: il docente di lingua e integrazione. La mediazione culturale con le famiglie è invece assicurata da un'agenzia esterna.

L'allievo può però fruire di una serie di misure di supporto destinate ad allievi che necessitano di un aiuto per la loro scolarizzazione. In particolare il docente di sostegno pedagogico può, agendo in maniera concertata con l'insegnante titolare e con quello di lingua e integrazione, costituire un valido supporto. Durante la scuola media, quando, per ragioni di età e di complessità del percorso formativo, le lacune linguistiche rendono più problematico l'inserimento scolastico, il ragazzo può essere supportato grazie alla Differenziazione curricolare. Laddove, inoltre, l'adattamento al nuovo contesto culturale si rivelasse particolarmente difficoltoso, esiste la possibilità di un intervento dell'educatore regionale. Accanto alle azioni specifiche promosse a livello cantonale, esistono inoltre misure di concezione federale, tese principalmente a favorire l'accesso alla formazione post-obbligatoria: il progetto Lift e il Case management – formazione professionale.

Per ciò che concerne allievi stranieri e alloglotti che devono inserirsi nella formazione post-obbligatoria, esiste una misura specifica: il Pretirocinio di integrazione. Esso si propone di fornire gli strumenti linguistici e culturali necessari ad un inserimento nella Formazione professionale. Quando questo non si rivela possibile rimane comunque la possibilità di accedere alle altre misure di sostegno alla transizione.

Un'altra azione specificamente destinata a una parte di questa popolazione è un progetto pilota della Confederazione: il Preapprendistato di integrazione, che prevede un inserimento professionale molto focalizzato sulla pratica e che dovrebbe permettere, nel contempo, l'acquisizione delle competenze linguistiche e culturali indispensabili all'integrazione nel mondo del lavoro.

Il settore della Formazione professionale, sebbene anch'esso preveda formalmente la figura del docente di lingua e integrazione, concentra il recupero linguistico in alcune misure a sostegno degli allievi che seguono la formazione pratica biennale.

La panoramica delle azioni a supporto degli allievi allofoni evidenzia come la problematica dell'integrazione linguistica e culturale sia affrontata dall'insieme dei settori formativi in cui essa si presenta. Nel capitolo 3.4 ci focalizzeremo sul funzionamento delle due principali misure: la figura del docente di lingua e integrazione e il Pretirocinio.

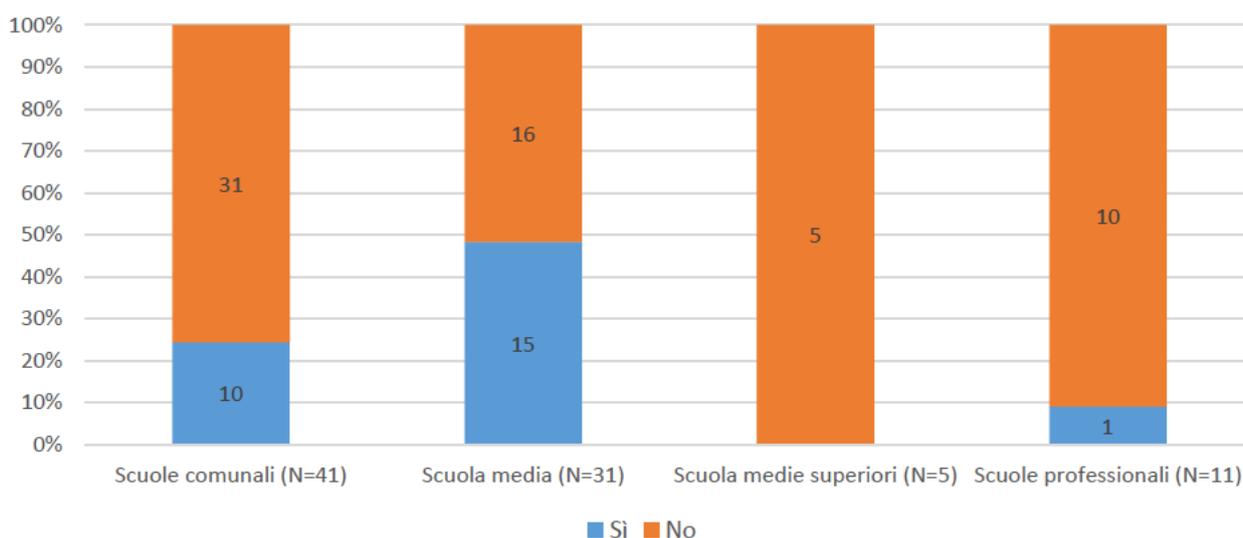
### 3.3 Promozione dell'integrazione a livello di istituto di formazione

Le risposte ai questionari online fornite dai diversi direttori di sede scolastiche o istituti di formazione post-obbligatoria permettono di ampliare lo sguardo sugli aspetti organizzativi e operativi relativi alla promozione dell'integrazione all'entrata di allievi con passato migratorio o alloglotti nel sistema scolastico e formativo del Canton Ticino.

#### 3.3.1 Struttura e organizzazione della prima accoglienza

Con la finalità di avere una panoramica delle modalità di accoglienza messe in atto dalle diverse sedi scolastiche e di formazione, è stato chiesto ai direttori delle sedi dei diversi ordini scolastici presi in esame se in fase di accoglienza di nuovi allievi con passato migratorio applichino una procedura o un protocollo di accoglienza specifico.

Grafico 19 Applicazione di una procedura d'accoglienza specifica (per ordine scolastico)



Osservando i dati esposti nel grafico 19 si può constatare come nella maggior parte delle sedi che hanno partecipato all'indagine, quando viene accolto un nuovo allievo, che sia all'inizio dell'anno o ad anno scolastico inoltrato, i direttori indicano di non seguire un protocollo o una procedura specifica e standardizzata. Tre quarti dei direttori delle scuole comunali partecipanti, la metà dei direttori della scuola media, la totalità dei direttori delle scuole medio superiori e rispettivamente quasi tutti quelli delle scuole professionali riportano l'assenza di un protocollo d'accoglienza specifico. Nel caso in cui si utilizzi una procedura d'accoglienza specifica (quindi nel caso i direttori abbiano risposto "sì" alla domanda) è stato chiesto ai direttori se questa sia formalizzata in un documento ufficiale e condiviso nella sede. Dei 10 direttori di scuola comunale che applicano la procedura 6 confermano l'esistenza di un documento formale. Invece, alle scuole medie e professionali la procedura viene applicata, ma non esiste sotto forma di un documento ufficiale. L'ITS applica una procedura standardizzata e specifica per l'accoglienza di allievi con background migratorio che ha formalizzato anche in un documento ufficiale per l'istituto.

Ai direttori che hanno indicato di applicare una procedura d'accoglienza specifica è stato chiesto di indicare, fra una scelta di possibili fasi dell'accoglienza di allievi/studenti con passato migratorio o alloglotti, quali venissero attuate e quali persone ne fossero coinvolte. La tabella 6 illustra le diverse fasi dell'accoglienza e in che misura queste vengano applicate nei diversi ordini scolastici. I dati mostrano come nella maggior parte dei casi in cui la sede si avvalga di una procedura d'accoglienza specifica, questa prevede l'applicazione di tutte le fasi dell'accoglienza indicate nel questionario. Le fasi che alcuni singoli direttori sia delle scuole comunali che delle scuole medie hanno indicato di non realizzare sono relative alla

progettazione di un percorso educativo e didattico specifico per i nuovi allievi e la realizzazione di misure di integrazione sociale e culturale.

Tabella 6: Fasi dell'accoglienza e realizzazione nei diversi ordini scolastici

	Scuole comunali (N=10)	Scuola media (N=15)	Scuole professionali (N=1)
Prima accoglienza dell'allievo nell'istituto	10	15	1
Passaggio delle informazioni alle famiglie	10	14	1
Inserimento dell'allievo nella classe	10	15	1
Progettazione di un percorso educativo e didattico	9	14	1
Realizzazione di misure per l'insegnamento della lingua italiana	10	15	1
Misure di integrazione sociale e culturale	8	9	1
Valutazione dell'inserimento dell'allievo	10	14	1

I dati mostrati nella tabella 7 illustrano come le diverse figure presenti nella scuola siano coinvolte in misura differente a seconda della fase di accoglienza attuata. Nella tabella è indicato, per fase e per ordine scolastico, in quale percentuale la figura presa in esame è stata nominata dai direttori per essere coinvolta nella rispettiva fase di accoglienza.

**Nota informativa**

Per facilitare la lettura della tabella (tabella 7) è stato scelto un sistema di sfumature della colorazione delle celle, dove la tonalità più scura indica una percentuale più alta di coinvolgimento nella relativa fase della figura professionale presa in esame. Per esempio, se la cella è di tonalità verde scuro, significa che almeno l'80 per cento dei direttori che hanno indicato di attuare una certa fase di accoglienza, segnala che la figura interessata (p.es. DLI) ne è coinvolta.

In generale si può notare, come le figure maggiormente coinvolte nell'accoglienza di nuovi allievi con passato migratorio o allogliotti siano la direzione, i docenti di lingua e integrazione e i docenti titolari, rispettivamente il consiglio di classe. Per ciò che concerne la direzione, questa è maggiormente coinvolta nella fase iniziale di prima accoglienza dell'allievo e della sua famiglia in sede, alla quale, in quell'occasione, vengono fornite le informazioni iniziali sul funzionamento e l'organizzazione della formazione (modalità, tempi, luoghi, orario, materie, lingua/e, ...). La direzione è, invece, meno presente durante le fasi successive, che vedono un intervento maggiore dei docenti di lingua e integrazione, specialmente per la progettazione di un percorso educativo e didattico e l'insegnamento della lingua italiana. I docenti titolari, di materia o, in alcuni casi, il consiglio di classe sono, invece, maggiormente coinvolti durante l'inserimento dell'allievo nella classe, la progettazione di un percorso educativo e didattico insieme ai docenti di lingua e integrazione e nella valutazione dell'inserimento dell'allievo nel nuovo contesto scolastico.

Tabella 7: Fasi dell'accoglienza e persone coinvolte (per ordine scolastico)

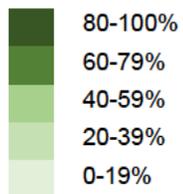
	Prima accoglienza dell'allievo nell'istituto			Passaggio delle informazioni alle famiglie			Inserimento dell'allievo nella classe			Progettazione di un percorso educativo e didattico			Realizzazione di misure per l'insegnamento della lingua italiana			Misure di integrazione sociale e culturale			Valutazione dell'inserimento dell'allievo		
	SC	SM	FP	SC	SM	FP	SC	SM	FP	SC	SM	FP	SC	SM	FP	SC	SM	FP	SC	SM	FP
Direzione	80	100	100	60	87	100	10	13	0	0	40	0	0	13	0	0	20	0	60	40	0
DLI	60	40	100	60	20	0	70	20	0	80	53	100	100	27	100	50	40	0	80	27	0
Docenti/ consiglio di classe	20	47	0	30	40	0	90	60	100	90	73	100	60	33	0	50	20	100	80	100	100
Figure spec. interne alla scuola	0	53	100	0	20	0	20	80	0	10	53	0	20	13	0	10	13	100	30	20	0
Figure esterne alla scuola	50	20	0	50	27	0	20	7	0	10	7	0	0	7	0	10	0	0	30	13	0

**Legenda:**

Sigle

- SC Scuole comunali
- SM Scuole medie
- FP Form. professionale

Percentuale delle segnalazioni da parte dei direttori



Alle direzioni è stato anche chiesto di specificare, per le singole fasi, quali sono le modalità applicate o gli strumenti / materiali utilizzati. La seguente tabella (tabella 8) riassume e illustra le risposte fornite dai direttori. Dai dati raccolti si può notare come nella maggior parte dei casi la prima accoglienza e il passaggio di informazioni sono un'occasione per riunire più figure professionali e la famiglia attorno allo stesso tavolo per una prima conoscenza reciproca, durante la quale si cerca di raccogliere la maggior parte di informazioni possibili relative al nuovo allievo e alla sua famiglia. Al contempo, si tratta anche dell'occasione per presentare il funzionamento della scuola e consegnare la documentazione relativa ad essa. Quando è necessario viene indicato che sono coinvolti anche degli interpreti interculturali. Va notato, che nessun direttore ha indicato se la documentazione consegnata è in italiano o nella lingua di provenienza delle famiglie accolte.

Gli allievi sin da subito sono inseriti in una classe. I docenti che accoglieranno i nuovi allievi sono prontamente informati. Quando possibile in anticipo, anche la classe nel quale sarà inserito l'allievo viene informata e preparata dal docente di classe e dai docenti di lingua e integrazione all'accoglienza di un nuovo compagno. Gli allievi della scuola comunale e media sono principalmente accompagnati in classe dai docenti di lingua e integrazione, alle scuole medie preferibilmente durante un'ora di classe.

Alle scuole comunali e medie con l'inserimento in classe viene anche elaborato un percorso educativo e didattico personalizzato. Gli obiettivi sono definiti in collaborazione con i docenti coinvolti e interessati. Alle scuole medie alcuni direttori indicano che si procede anche a una valutazione delle competenze pregresse degli allievi accolti, per poter definire al meglio un percorso personalizzato che tenga conto anche di eventuali esoneri. L'istituto della transizione e del sostegno non ha specificato nessun tipo di progettazione di un percorso educativo e didattico, verosimilmente perché in generale è il mandato della scuola, quindi ogni attività e ogni proposta è pensata per promuovere l'interculturalità e l'integrazione.

Per ciò che concerne l'insegnamento della lingua italiana sono definiti dei traguardi con l'allievo e talvolta anche con il docente di italiano e/o di sostegno. Dopo l'inserimento nella classe, alle scuole comunali e medie, il percorso formativo si suddivide tra ore di gruppo in classe e ore individuali con la docente di lingua e integrazione e l'utilizzo di materiale didattico specifico. All'istituto della transizione e del sostegno si procede, invece, con un insegnamento differenziato per livelli di competenza nella lingua.

I direttori hanno indicato che per ciò che concerne l'attuazione di misure di integrazione sociale e culturale si sfruttano dei momenti comuni a livello di istituto (p.es. progetti e attività d'istituto, giornate progetto) che possono coinvolgere anche la famiglia. Vengono però svolte anche delle attività scolastiche specifiche inserite in contesti di formazione generale o delle attività interdisciplinari. In un caso viene anche espresso come queste attività non sempre vengono realizzate subito, a volte bisogna prima valutare la situazione specifica.

Una minoranza dei direttori indica che viene realizzata una fase di valutazione, un colloquio di bilancio durante o alla fine del percorso di inserimento del nuovo allievo. Tuttavia, coloro che effettuano la valutazione dell'inserimento dell'allievo alloggiato o con passato migratorio nella classe e nel nuovo contesto scolastico pongono l'accento sulla periodicità della valutazione che consente un monitoraggio costante dell'inserimento accompagnato anche da uno scambio con le altre figure implicate nell'integrazione dell'allievo (consiglio di classe, famiglia, direzione, DLI, DSP, ecc.).

Tabella 8: Modalità di attuazione delle fasi dell'accoglienza di allievi con passato migratorio o alloggiati (risposte dei direttori per ordine scolastico)

### Prima accoglienza dell'allievo nell'istituto

#### Scuole comunali

- Incontro a scuola (direttore e DLI)
- Prima accoglienza nell'aula alloggiati
- Raccolta prime informazioni
- Consegna documentazione
- Valutazione allievo
- Progetto inserimento individualizzato
- Visita istituto e conoscenza reciproca

#### Scuole medie

- Incontro per conoscenza e descrizione della scuola (modalità, tempi, luoghi, orario, materie, lingua/e ...)
- Consegna da parte della famiglia (se disponibili) documenti e certificati scolastici con valutazioni
- Consegna informazioni e materiali utili alle famiglie
- Colloquio per conoscenza reciproca e raccolta prime informazioni
- Visita dell'edificio scolastico
- Definizione obiettivi individuali
- Presentazione DLI e DSP
- Incontro in direzione con tutti gli attori coinvolti

#### Formazione professionale

- Definizione programmi e obiettivi con docenti responsabili

#### ITS

- Colloquio di conoscenza e consegna di documentazione

### Passaggio delle informazioni alle famiglie

#### Scuole comunali

- Colloqui con interprete
- Incontri con persone coinvolte (es. direttore, DLI, ispettore aggiunto, ecc.)
- Documentazione
- Iscrizioni e disposizioni
- Obiettivi con l'allievo

#### Scuole medie

- Passaggio informazioni di base
- Colloqui (se necessario in presenza di un interprete)
- Consegna materiali
- Informazioni pratiche di dettaglio: inserimento in una sezione, spiegazioni sull'orario e sulle materie

#### Formazione professionale

- Definizione programmi e obiettivi

#### ITS

- Colloquio (con interprete se necessario)
- Documentazione

### Inserimento dell'allievo nella classe

#### Scuole comunali

- Accompagnamento in classe il primo giorno
- Attività pedagogiche di accoglienza in plenum
- Alternanza aula alloggiati / aula classe (progressione)
- Definizione obiettivi individuali (allievo, docente di classe, DLI)
- Presentazione degli spazi (accompagnamento da parte del DLI)
- Preparazione del gruppo classe

#### Scuole medie

- Attività di presentazione e inserimento con tutta la classe
- Comunicazione interna
- Docente di classe informa la classe dell'arrivo dell'allievo nuovo

- Docente di classe, DLI, DSP (a seconda dell'autonomia dell'allievo) accoglie allievo il primo giorno e l'accompagna in classe
- Presentazione e primo inserimento, se possibile durante un'ora di classe
- Accompagnamento in classe

#### **ITS**

- Lettera di convocazione, presa a carico del docente di classe al momento dell'arrivo il primo giorno

### **Progettazione di un percorso educativo e didattico**

#### **Scuole comunali**

- Progettazione che tiene conto dei bisogni degli allievi, differenziazione
- Alternanza di momenti individuali e di gruppo
- Definizione obiettivi con allievo, docente di classe e DLI
- Definizione traguardi allievo con docenti coinvolti
- Progetto pedagogico

#### **Scuole medie**

- Il consiglio di classe elabora un progetto iniziale (ev. anche con DSP e DLI) le cui fasi vengono costantemente monitorate e quindi adattate
- Documento specifico
- Progetti ad hoc
- Valutazione DSP e DLI, lettera ai docenti con informazioni specifiche
- Valutazione delle competenze pregresse (soprattutto linguistiche) e del livello di scolarizzazione.
- Elaborazione di un percorso personalizzato con ore di lingua e integrazione e definizione di eventuali esoneri (perché le competenze dell'allievo possono essere già eccellenti, per inglese o francese, per esempio, o perché il livello basso di scolarizzazione non permette di seguire efficacemente una disciplina)

#### **Formazione professionale**

- Documentazione scritta

#### **ITS**

-

### **Realizzazione di misure per l'insegnamento della lingua italiana**

#### **Scuole comunali**

- Definizione obiettivi/ traguardi con allievo, docente di classe e DLI
- Individuale e/o gruppo classe
- Progetto pedagogico

#### **Scuole medie**

- Definizione di un percorso di lingua e integrazione (ore DLI) con ore di lingua e obiettivi specifici.
- In collaborazione con il docente di italiano e/o di sostegno
- In momenti individuali o in classe
- Materiale didattico specifico

#### **Formazione professionale**

- Documentazione scritta

#### **ITS**

- Insegnamento differenziato per livelli

### **Misure di integrazione sociale e culturale**

#### **Scuole comunali**

- Contesti di formazione generale
- Documentazione e incontri
- Progetti e attività d'istituto
- Progetti particolari, coinvolgimento delle famiglie

#### **Scuola medie**

- In collaborazione con consiglio di classe e direzione
- Giornate progetto
- Non subito, dipende dalla situazione
- Inserimento in società e associazioni del Comune

### Formazione professionale

- Attività interdisciplinari sfruttando il programma delle SMC<sup>1</sup>

### ITS

- Attività scolastiche, culturali, di orientamento per l'inserimento professionale

## Valutazione dell'inserimento dell'allievo

### Scuole comunali

- Colloqui di bilancio con la direzione
- Incontri con attori interessati (famiglia, DLI, docente di classe, direttore)
- Osservazioni costanti e incontri di rete
- Progetto pedagogico
- Prove d'entrata se possibile

### Scuola medie

- Costante confronto per valutare in itinere le condizioni per l'allievo
- Incontri consiglio di classe (ev. con direttore)
- Incontro settimanale – mensile
- Periodica: fine semestre, fine anno, fine ciclo
- Rapporto
- Riflessione comune

### Formazione professionale

-

### ITS

- Pagella scolastica al 1° e al 2° semestre

Come indicato nel grafico 19 (pag. 38), la maggior parte dei direttori ha però riportato di non seguire un protocollo d'accoglienza specifico. A loro, quindi, è stato chiesto di indicare come viene strutturata l'accoglienza dei nuovi allievi nella propria sede. Analizzando le risposte aperte fornite dai direttori è facilmente riconoscibile che, anche quando non indicata come "procedura specifica", l'accoglienza rispecchi a grandi linee le fasi canoniche di un protocollo di accoglienza.

Nelle scuole comunali per la preparazione dell'accoglienza in classe si pone l'accento sull'individuazione di una classe/sezione idonea in cui inserire l'allievo, il colloquio con la docente titolare che accoglierà l'allievo e il coinvolgimento del docente di sostegno e se necessario del docente di lingua e integrazione:

*"Il direttore d'Istituto accoglie i genitori dell'allievo e raccoglie le prime informazioni utili a conoscere gli elementi familiari e le caratteristiche dell'allievo. Il direttore d'Istituto e la docente di lingua e integrazione incontrano l'allievo, alla presenza dei genitori, e approfondiscono la conoscenza scolastica (attraverso la discussione ed eventualmente mediante la somministrazione di prove specifiche, soprattutto per l'ambito matematico). Il direttore e la docente di lingua e integrazione coinvolgono la docente del SSP (sostegno pedagogico, ndr.) e le docenti titolari della classe interessata dall'inserimento ed evidenziano la sezione maggiormente pronta per accogliere l'allievo. La docente di lingua e integrazione e la docente titolare prescelta incontrano la famiglia e l'allievo per una prima conoscenza. La docente titolare e dal docente SSP preparano gli allievi della sezione ad accogliere il nuovo compagno. Si effettua l'inserimento in sezione (se necessario si può prevedere, per un breve periodo, la presenza in sezione della docente di lingua e integrazione per accompagnare l'allievo)."*  
(Direttore di scuola comunale).

Alla scuola media vengono coinvolti il consiglio di direzione e i docenti di classe per l'individuazione della classe in cui inserire l'allievo. Con l'aiuto dei docenti di sostegno pedagogico e i docenti di lingua e integrazione, viene effettuata una valutazione dei bisogni effettivi dell'allievo. In un caso è stato indicato

---

<sup>1</sup> SMC= Scuole medie di commercio

che dopo l'inserimento in classe dell'allievo con passato migratorio o alloglotto può avvenire l'assegnazione di un compagno tutor (di solito proveniente dallo stesso Comune).

*“La direzione raccoglie la segnalazione e organizza l'accoglienza, coinvolgendo il docente di classe e il docente di sostegno pedagogico, se del caso il docente alloglotti ed eventualmente un interprete. Contemporaneamente delega alla segretaria la gestione degli aspetti amministrativi. Si predispone l'inserimento (scelta della classe) dopo segnalazione da parte di un ente esterno (SOS Soccorso operaio, Scuola elementare), consultando il vicedirettore/il Consiglio di direzione e i docenti di classe. In questa fase si verifica anche l'idoneità dell'inserimento alla SM Scuola media, ndr.) (ad esempio, prendendo in considerazione il pretirocinio d'integrazione). Si procede poi alla valutazione dei bisogni in termini di accompagnamento da parte del docente alloglotti e alla relativa richiesta di risorse, secondo le norme cantonali. Si stabilisce poi d'intesa con il docente di classe e il docente di sostegno pedagogico quando inserire la prima volta l'alunno e come preparare la classe all'accoglienza. Se del caso si riunisce preliminarmente il Consiglio di classe e si stabilisce l'orario, modificabile, dell'alunno.”* (Direttore di scuola media).

Per ciò che concerne le scuole medie superiori, i direttori fanno notare che generalmente gli allievi provengono da una scuola media del Cantone. Se necessario sono seguiti dal direttore. Accoglienza, inserimento e accompagnamento avvengono in modo informale e personalizzato.

*“Se l'iscrizione avviene con l'inizio dell'anno scolastico, la direzione, nei mesi estivi, prende contatto con le famiglie per fissare un incontro nel quale si conosce il nuovo studente e si approfondisce il suo percorso scolastico pregresso così da definire se vi siano particolari situazioni che necessitino scelte vincolanti (ad esempio il non aver svolto una lingua nazionale nel percorso di studi svolto all'estero, oppure nei casi di un allievo proveniente da un Cantone svizzero se vi sono discipline già frequentate). Se la richiesta di frequenza avviene nel corso dell'anno scolastico, generalmente si concorda con la SIMS (Sezione dell'insegnamento medio superiore, ndr.) lo statuto da attribuire (generalmente "allievo uditore", in alcuni casi anche "allievo ospite").”* (Direttore scuola media superiore).

Anche i direttori delle scuole professionali sottolineano che dipende sempre dalla situazione specifica. Di regola non si prevedono azioni o misure specifiche per gli allievi alloglotti o con passato migratorio.

*“Inizialmente come per qualsiasi altro allievo, individuando appena possibile i bisogni specifici a cui si cercano risposte puntuali.”* (Direttore istituto di formazione professionale)

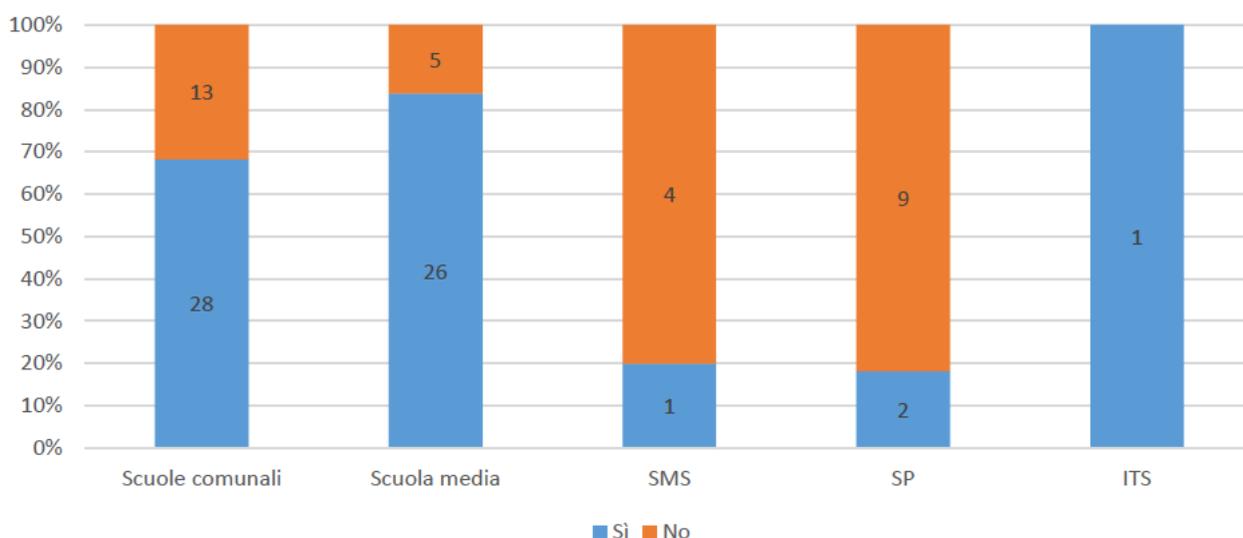
*“Dipende dalla situazione: a volte basta un colloquio durante il quale si presentano la scuola, i servizi. Altre volte, se la comunicazione è difficoltosa, si organizzano più incontri con la direzione, il docente di classe, i mediatori, gli ispettori.”* (Direttore istituto di formazione professionale).

I risultati delle risposte aperte mostrano come l'inserimento nella scuola e nelle classi avvenga in maniera strutturata e condivisa come nelle sedi in cui viene indicato di seguire un protocollo di accoglienza.

### 3.3.2 Attività formative specifiche

Dopo una prima esplorazione delle modalità di accoglienza attuate nelle sedi scolastiche e di formazione dei diversi ordini scolastici presi in esame si è voluto analizzare più da vicino l'operato della docente di lingua e integrazione (DLI) o delle figure preposte per la promozione dell'integrazione in termini di inserimento scolastico. È stato chiesto ai direttori di indicare se nella propria sede è presente un docente di lingua e integrazione (DLI). Dal grafico 20 si nota come nella maggior parte delle scuole comunali e medie è presente un DLI, mentre lo stesso vale solamente per delle singole sedi delle scuole post-obbligatorie.

Grafico 20 Presenza del DLI nella sede (per ordine scolastico)



Quando presente un DLI in sede è anche stato chiesto ai direttori di indicare su una scala da “per niente” (1), “poco” (2), “abbastanza” (3) a “molto” (4) di quali mansioni e in che misura si occupassero i docenti di lingua e integrazione nel proprio istituto. I compiti elencati nel questionario sono stati tratti dall’articolo 13 del Regolamento sui corsi di lingua italiana e le attività di integrazione (1994) nel quale sono elencati i compiti del docente di lingua e integrazione. Nei grafici 21-24 sono riportati i risultati divisi per ordine scolastico. Per ciò che concerne la scuola media superiore, solo in un caso è stata indicata la presenza di un docente di lingua e integrazione. Dalle risposte del direttore di tale istituto il DLI assume un ruolo più istituzionale, meno a contatto con gli allievi e “abbastanza” impegnato nella collaborazione con i quadri scolastici per la realizzazione di eventi interculturali o la promozione di iniziative a favore dell’integrazione, come pure nel mantenimento dei “contatti con le famiglie degli allievi allogliotti e con enti e servizi preposti all’assistenza degli immigrati” (R 400.140, 1994, Art. 13, cpv. d). Dalle risposte dei direttori degli altri ordini presi in esame (scuole comunali, scuole medie e formazione professionale) emerge che l’aspetto di cui i DLI si occupano maggiormente (maggior numero di risposte “molto”) è l’insegnamento dell’italiano agli allievi allogliotti. Sempre per la scuola comunale, media e la formazione professionale circa la metà dei direttori (tra il 46% e il 50%) indica che i DLI si occupano “molto” anche dell’inserimento nella realtà scolastica dei nuovi allievi con passato migratorio o allogliotti. Anche se in misura minore, ma comunque intorno all’40% dei casi, i DLI sono “molto” impegnati nella collaborazione con i docenti che accolgono i nuovi allievi nelle loro classi, per esempio partecipando ai colloqui con le famiglie o nella preparazione di materiali didattici specifici. Dalle risposte dei direttori, in particolare alle scuole comunali e medie, i DLI si occupano anche “abbastanza” della collaborazione con le famiglie o con enti della società civile che si occupano di promozione dell’integrazione (tra il 33% e il 50%). I compiti che assumono con meno frequenza i DLI sono quelli più generali di sensibilizzazione del personale scolastico, di cui il 45-50% dei direttori riferisce che sia “per niente” o “poco” una mansione dei DLI nella loro sede come pure non rientra nelle mansioni regolari la collaborazione con la direzione e altri docenti nell’organizzazione di eventi interculturali di sede (30-45% dei direttori risponde “per niente” o poco). Il grafico delle risposte del responsabile dell’ITS non è stato riportato in quanto quest’ultimo ha indicato che nel proprio istituto i DLI si occupano “molto” di tutti gli aspetti elencati relativi alla promozione dell’integrazione.

Grafico 21 Mansioni di cui si occupano maggiormente i DLI alle scuole comunali

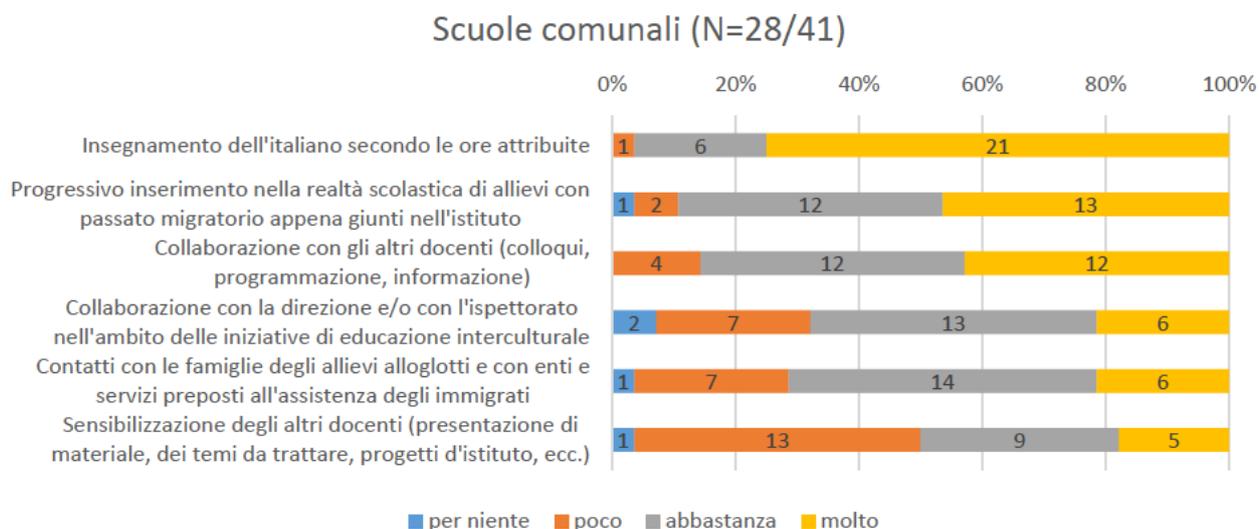


Grafico 22 Mansioni di cui si occupano maggiormente i DLI alle scuole medie

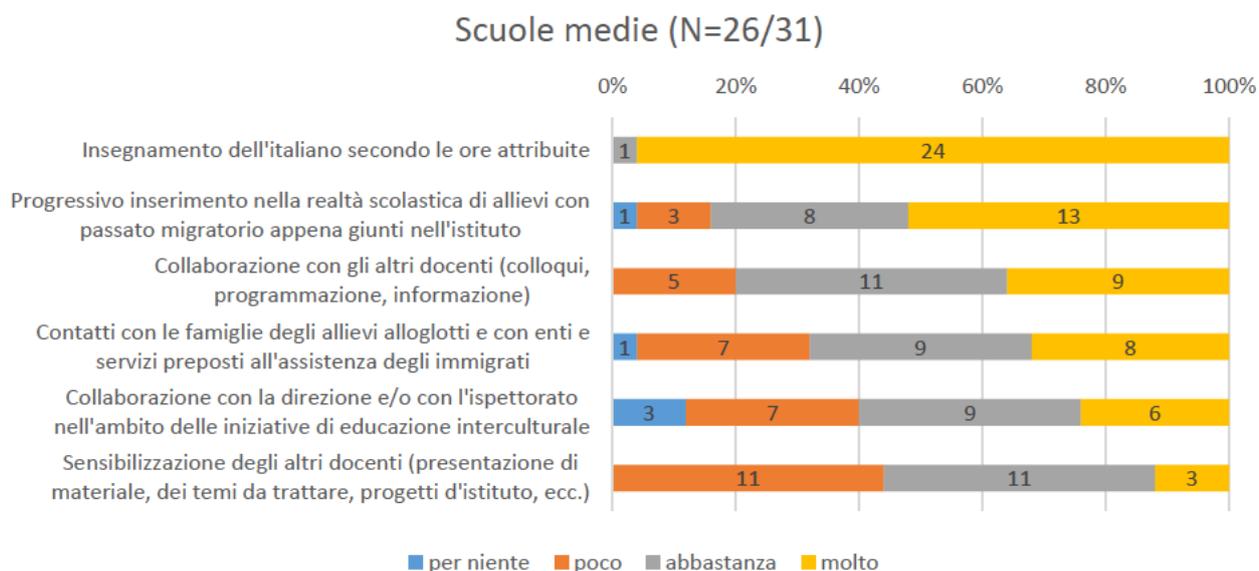


Grafico 23 Mansioni di cui si occupano maggiormente i DLI alle scuole medie superiori

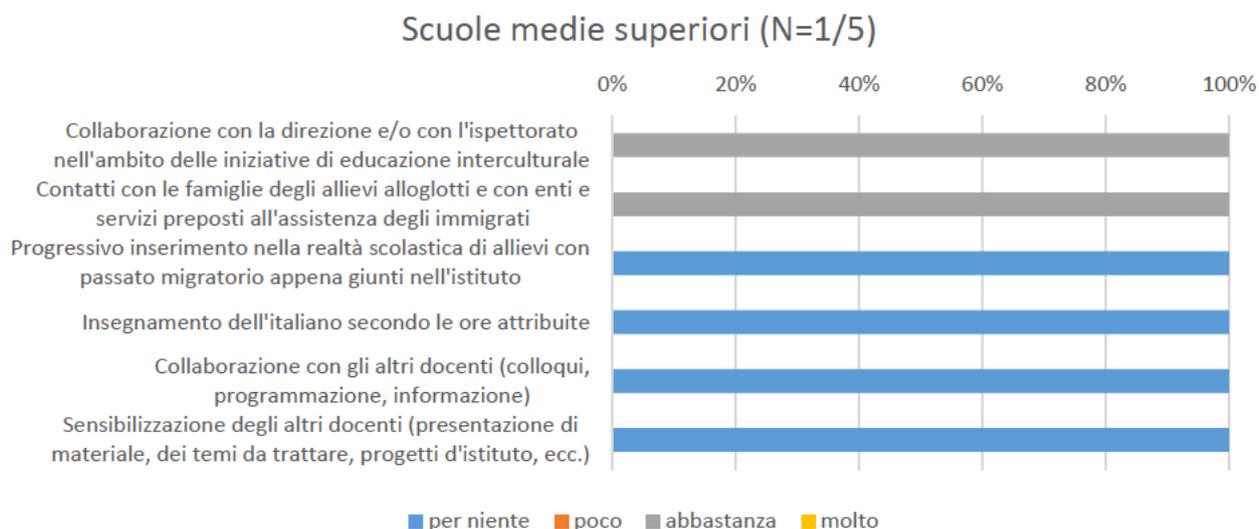
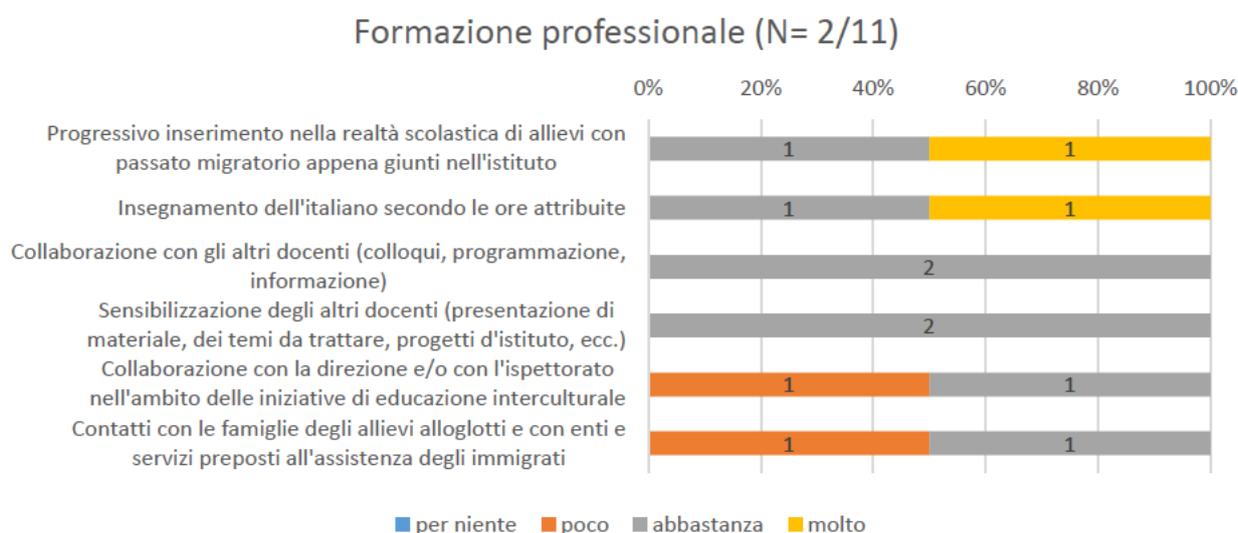


Grafico 24 Mansioni di cui si occupano maggiormente i DLI nella formazione professionale



Indipendentemente dalla presenza o no della figura del docente di lingua e integrazione in sede, è stato chiesto ai direttori di indicare se nella loro scuola venissero svolti dei corsi di italiano per allievi alloggiati. Come visibile nel grafico 25, nella maggior parte delle scuole medie e delle scuole medie superiori (intorno al 60%) hanno luogo dei corsi di italiano per alloggiati, questo vale anche per l'ITS. Invece, alle scuole comunali e alla formazione professionale solo una minoranza (intorno al 40%) conferma la presenza di tali corsi nella propria sede. Se si chiede ai direttori di indicare chi tiene i corsi di italiano, la maggior parte indica il DLI, in alcuni casi un docente esterno oppure, come nel caso della formazione professionale, il docente di cultura generale (tabella 9). Nelle scuole medie superiori viene menzionato anche il progetto Penny Wirton che prevede che siano gli allievi stessi (guidati dai docenti) a impartire le lezioni di italiano a giovani alloggiati esterni alla scuola.

Grafico 25 Svolgimento dei corsi di italiano per allievi alloggiati

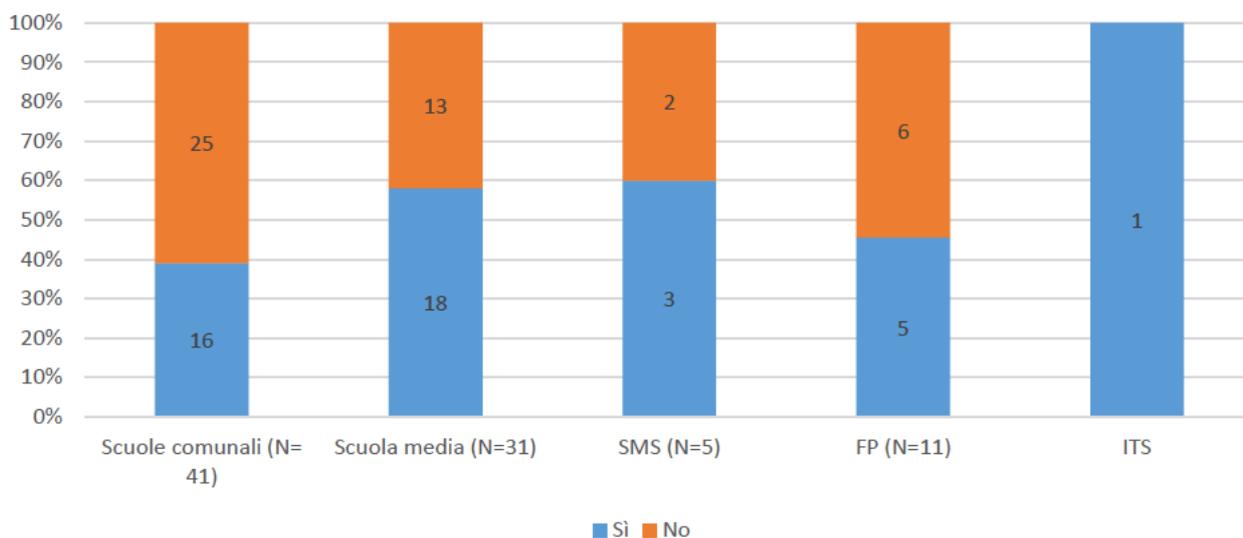
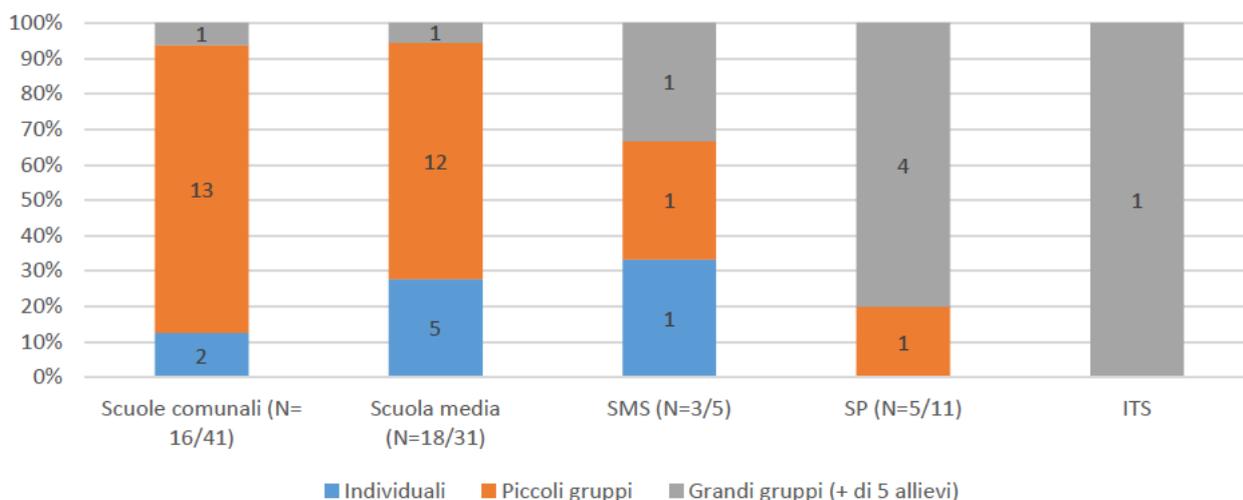


Tabella 9: Persona che si occupa dei corsi di italiano per alloggiati

	DLI	Docente titolare	Mediatore interculturale	Interprete	Docente esterno	Altro	Altri, chi?
Scuole comunali (N=41)	11	1	0	0	5	1	docente croce rossa
Scuola media (N=31)	17	0	0	0	1	0	
SMS (N=5)	0	1	0	0	2	2	Allievi (es. Penny Wirton), guidati dai docenti
SP (N=12)	0	0	0	0	3	2	docente cultura generale, docente per allievi alloggiati
ITS	1	1	0	0	0	0	

È stato chiesto ai direttori di indicare in quale modalità venissero organizzati i corsi di italiano. Nel grafico 26 è riconoscibile che i corsi di italiano sono svolti individualmente solo nella minoranza dei casi. Alle scuole comunali (81%) e medie (66%) la maggior parte dei direttori indica che i corsi sono svolti a piccoli gruppi. Alla formazione professionale (80%) e all'ITS invece questi corsi hanno luogo in gruppi con più di cinque persone.

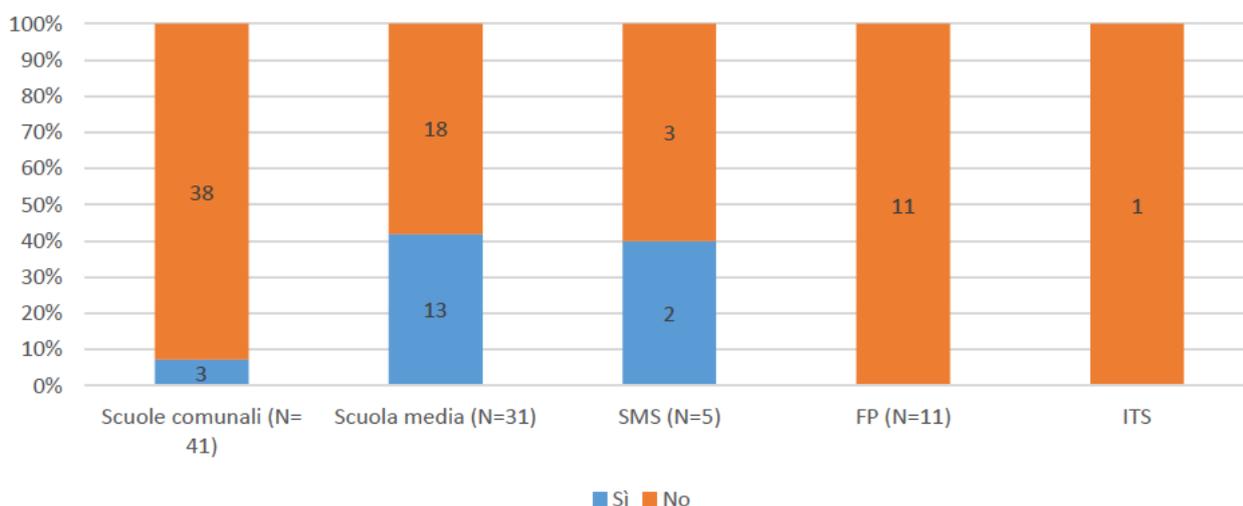
Grafico 26 Modalità dei corsi di italiano



### 3.3.3 Promozione dell'interculturalità

Un ulteriore aspetto centrale nella promozione dell'integrazione nel mondo scolastico e formativo sono la valorizzazione della lingua e cultura d'origine e l'educazione interculturale per tutti. A tale proposito anche nel Regolamento sui corsi di lingua italiana e le attività di integrazione (1994) viene espressa la possibilità delle scuole di collaborare "con le autorità straniere e le comunità di stranieri riconosciute che organizzano dei corsi di lingua e cultura d'origine nel Cantone" (R 400.140, 1994, Art. 16a, cpv. a). Ai direttori, quindi, è anche stato chiesto se il proprio istituto collabori con delle autorità straniere o delle comunità di stranieri per l'organizzazione di corsi di lingua e cultura d'origine (LCO). Nel grafico 27 sono riportate le risposte dei partecipanti. Si nota che nella maggior parte dei casi non viene indicata una collaborazione con le comunità straniere. Solo alla scuola media (42%) e in singoli casi alle scuole comunali e medie superiori i direttori riportano di collaborare con delle comunità di stranieri per l'organizzazione dei corsi di lingua e cultura d'origine nella propria sede. Questo risultato rispecchia la prassi attuale, per la quale le comunità, associazioni o ambasciate straniere usufruiscono degli spazi messi a disposizione gratuitamente nelle scuole medie pubbliche per organizzare i rispettivi corsi LCO ai quali prendono parte allievi dei diversi ordini scolastici, quindi anche delle scuole comunali.

Grafico 27 Utilizzo spazi scolastici da parte delle comunità di stranieri per svolgimento dei corsi di lingua e cultura d'origine



Qui di seguito (tabella 10), a titolo illustrativo, l'elenco delle associazioni e ambasciate con le quali le scuole dei diversi ordini che hanno compilato il questionario hanno indicato di collaborare.

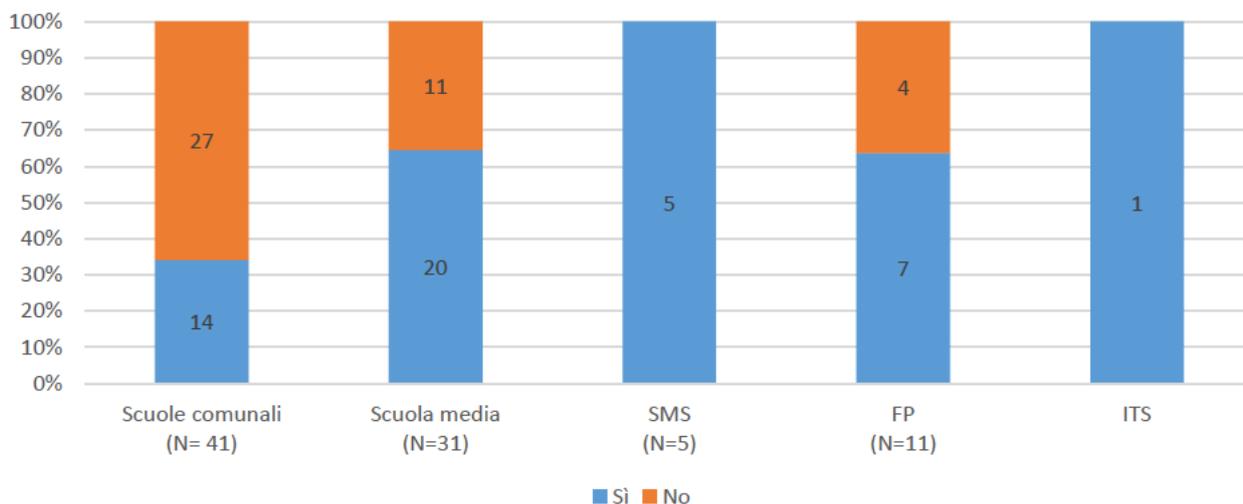
Tabella 10: Elenco comunità straniere con cui collaborano scuole per ordine scolastico

Ordine scolastico	Comunità, scuola, associazione
<b>Scuole comunali</b>	Corsi di lingua e integrazione per adulti impartiti dal Comune
	Comunità croata
	Scuola macedone
<b>Scuola media</b>	Tamil Education Service Switzerland
	Ambasciata portoghese
	Ambasciata spagnola
	Associazione Schkolnik (russo)
	Associazione Russkaya Volnà in Ticino (russo)
	Camelia club Ticino (corsi di lingua e calligrafia giapponese)
	Corso di lingua e cultura macedone
	Kroatische Ergänzungsschule
	Ambasciata serba
	Ambasciata turca
	Associazione thailandese Ticino
<b>Scuola media superiore</b>	Ambasciata spagnola
	Ambasciata portoghese
	Croce rossa Svizzera che gestisce minori non accompagnati

Per ciò che concerne la promozione dell'interculturalità nelle diverse sedi i direttori hanno potuto indicare se e quali attività, considerando il periodo dall'anno scolastico 2016/2017, sono state realizzate presso il proprio istituto per promuovere l'interculturalità e l'integrazione di allievi con passato migratorio. Ai direttori è stato chiesto di descrivere brevemente l'attività, indicandone anche i destinatari, organizzatori e ricorrenza. Inoltre, i direttori hanno potuto esprimersi circa la loro percezione dell'efficacia delle misure.

Innanzitutto nel grafico 28 è visibile il numero di sedi in cui i direttori hanno indicato che dal 2016 a oggi sono state realizzate delle attività di promozione dell'interculturalità o dell'integrazione degli allievi allogliotti o con passato migratorio. I risultati mostrano che nelle scuole comunali la maggior parte dei direttori (66%) afferma che nella loro sede non vengono realizzate delle attività di questo tipo. Invece, il 64.5% dei direttori di scuola media, la totalità dei direttori di scuole medie superiori e il 64% dei direttori degli istituti di formazione professionale come pure il responsabile dell'ITS affermano che tali attività hanno luogo nella loro sede.

Grafico 28 Indicazioni da parte dei direttori sulla realizzazione (o meno) di misure o attività per promuovere l'interculturalità e l'integrazione



I direttori avevano la possibilità di indicare fino a otto attività realizzate nel loro istituto. Questo aspetto è importante per la lettura dei risultati. Il numero totale di attività per ordine scolastico rappresenta tutte le indicazioni rese dai direttori, che, per l'appunto, possono variare da un minimo di una a un massimo di otto ciascuno. Tutte le attività indicate dai direttori sono state categorizzate secondo le tipologie di possibili misure elencate nelle Linee guida per l'accoglienza e la frequenza scolastica degli allievi alloggiati nella scuola dell'obbligo (DECS, 2017). Le categorie utilizzate sono le seguenti.

- **Progetto d'istituto** (p.es. feste interculturali, cicli di conferenze, teatri)
- **Attività specifiche svolte all'interno della sezione/classe** (p.es. rituali di inizio giornata, dibattiti, ricerche, attività in classe di progetti interculturali come "storie in scatola", "storie in bacheca", "progetto migranti")
- **Attività promosse dal DLI in sezione/classe** (p.es. preparazione di lavori per coinvolgere la classe di accoglienza nella conoscenza del paese di provenienza)
- **Attività promosse dal DLI specifiche per allievi con passato migratorio** (p.es. supporto per la lingua italiana, uscite/gite con il gruppo allievi alloggiati)
- **Allestimento di spazi specifici** (es. aula alloggiati, aula aperta tutta la settimana con presenza di almeno una DLI, mostra in biblioteca con animatrice sulle situazioni sociali/politiche/umane dei paesi di provenienza)
- **Altro** (p.es. corso estivo di lingua e integrazione, messa in comune di esperienze pratiche tra docenti di classe, alloggiati e docenti interessati allo scopo di favorire la comprensione della situazione e fornire spunti per meglio accogliere gli allievi)

Nel grafico 29, suddiviso per ordine scolastico, è riportato il numero assoluto di attività e misure indicate dai direttori suddivise secondo le categorie elencate qui sopra. Alle scuole comunali, nonostante solo una minoranza dei direttori abbia indicato di realizzare delle misure, sono state elencate 35 misure, alle scuole medie 42, 23 alle scuole medie superiori e 12 alla formazione professionale. Se si considerano le tipologie di attività e misure organizzate si nota che alle scuole comunali vengono proposte soprattutto (37%) delle attività svolte e realizzate all'interno delle sezioni di scuola dell'infanzia o le classi di scuola elementare, un po' meno di un quarto delle attività proposte (23%) invece sono attività d'istituto. Alle scuole comunali vengono però realizzate anche attività promosse dal DLI sia per l'intera classe che specifiche per gli allievi alloggiati o con un passato migratorio. Alle scuole comunali vengono anche allestiti degli spazi specifici dedicati alla promozione dell'interculturalità e/o dell'integrazione. Nella categoria "altro" delle scuole comunali sono presenti misure come il coaching fra allievi, delle colonie estive, residenziali e diurne, oppure doposcuola sociali per bambini, o anche un corso estivo di lingua e integrazione (6 settimane in luglio e

agosto, con lezioni di lingua, collaborazioni con Lingue e sport, giornate "speciali" con escursioni, visite e altro con genitori invitati).

Alle scuole medie, dove la maggior parte dei direttori ha indicato che vengono svolte delle attività, quest'ultime rientrano soprattutto (59.5%) nella categoria dei progetti d'istituto. Sono però anche rappresentate (16.6%) le attività svolte all'interno della classe. Anche alle scuole medie, come nell'ordine precedente, sono state indicate delle attività o misure specifiche promosse dal DLI per i singoli allievi alloggiati o con passato migratorio e l'allestimento di spazi specifici. Le misure o attività categorizzate come "altro" corrispondono a progetti specifici o sperimentali come "MediaMedie"<sup>2</sup> oppure anche attività di messa in comune delle esperienze pratiche tra DLI e altri docenti interessati allo scopo di favorire la comprensione della situazione e fornire spunti per meglio accogliere gli allievi.

Alle scuole medie superiori sono state descritte, a parte poche eccezioni, principalmente attività d'istituto (78%), svolte con tutte le classi o con le classi di singoli anni. Nella categoria "altro" rientrano attività come degli spettacoli teatrali alla quali delle classi hanno assistito fuori sede oppure degli scambi linguistici con altri licei della Romandia.

Alla formazione professionale vengono realizzati principalmente dei progetti d'istituto (83%) per la promozione dell'interculturalità e l'integrazione. Ci sono anche delle singole attività promosse dal DLI specificatamente per gli allievi con passato migratorio o alloggiati, come per esempio il sostegno individuale, coaching, ecc.

Grafico 29 Numero e tipo di attività elencate per ordine scolastico

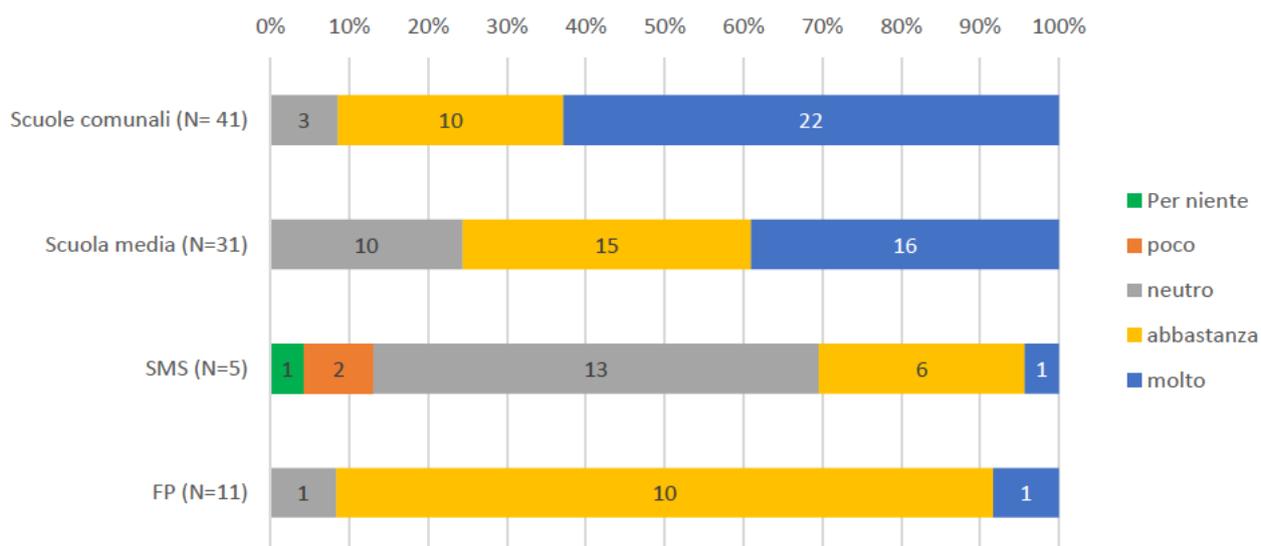


Per raccogliere anche le impressioni circa l'efficacia delle attività promosse nelle singole sedi è stato chiesto ai direttori di indicare in che misura le singole attività fossero ritenute efficaci su una scala da 1 "per niente", 2 "poco", 3 "né inefficace, né efficace" (neutro), 4 "abbastanza" a 5 "molto". Nel grafico 30 sono riportate le risposte per ordine scolastico relative al totale delle misure e la loro efficacia. Nelle scuole comunali la maggior parte delle misure è ritenuta molto (62%) o abbastanza (29%) efficace. Le restanti misure sono state valutate neutrali. Si tratta nello specifico di due attività svolte nelle sezioni o classi (saluto settimanale in una lingua diversa di quelle presenti in sezione/classe; preparazione di un piatto tipico di un paese presente in sezione/classe e aiuto ai genitori nel tradurre e scrivere nella loro lingua singole parole o storielle inventate dai bambini). Anche per ciò che concerne la scuola media la maggior parte delle misure

<sup>2</sup> Progetto di gestione e accompagnamento dei richiedenti l'asilo minori non accompagnati realizzato in una scuola media del Luganese. Progetto caratterizzato da un'intensa collaborazione tra diversi operatori scolastici (docente di sostegno pedagogico, di lingua e integrazione, orientatore, ecc.) e operatori e responsabili della Croce Rossa (Foyer) che ha permesso di svolgere un lavoro personalizzato in funzione delle necessità e dei bisogni di ciascun allievo.

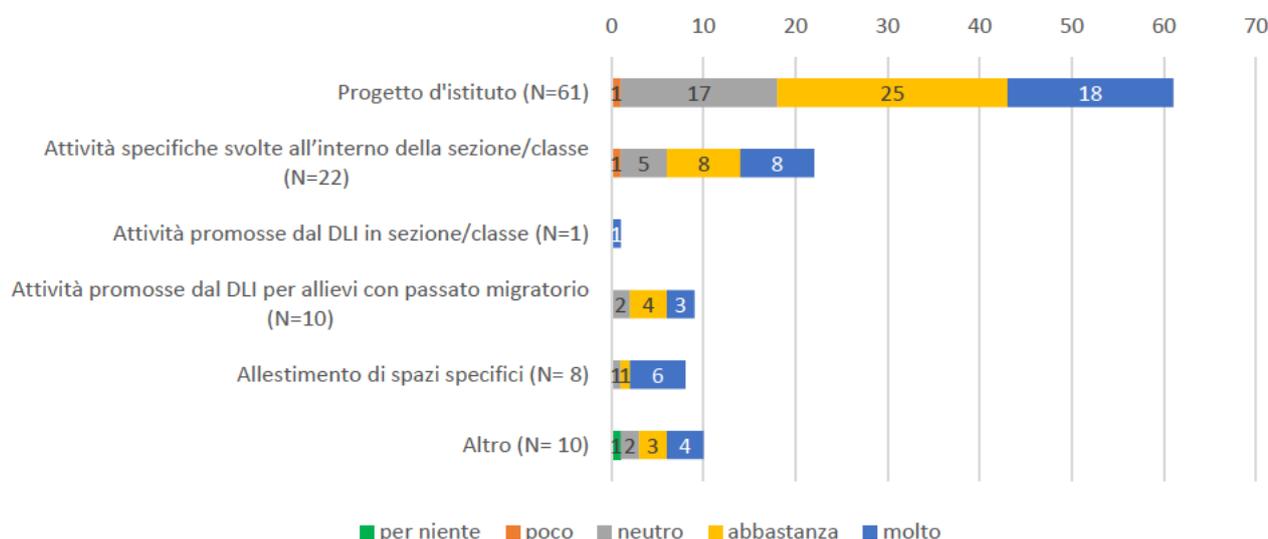
è ritenuta molto (38%) e abbastanza (36%) efficace, mentre le restanti misure non sembrano essere né efficaci né inefficaci. Quest'ultime sono soprattutto misure che rientrano nella categoria dei progetti d'istituto (p.es. giornate progetto sull'interculturalità, serate a teatro a Milano, attività di sensibilizzazione attraverso documentati, presentazioni, ecc.), e in parte nelle attività svolte in classe (p.es. letture e discussioni nelle ore di classe o di materia, visione di un film sulla tematica), ma anche la presenza in biblioteca di materiale per gli allievi alloglotti è stata considerata una misura "neutra". Alle scuole medie superiori le misure e attività proposte sono state considerate un po' meno efficaci che negli ordini precedenti. La maggior parte delle attività (56.5%) è, infatti, stata valutata come "neutra" nella sua efficacia. Tre attività sono state considerate persino poco o inefficaci, si tratta rispettivamente di serate cinema e conferenze specifiche sul tema, un'indagine sulla biografia linguistica degli allievi del primo biennio e di scambi linguistici in collaborazione con dei licei della Romandia. È invece stata valutata molto efficace la scuola di italiano per giovani migranti "Penny Wirton" realizzate in un liceo del luganese. La maggior parte (71%) delle attività riportate per la formazione professionale è considerata "abbastanza" efficace. È stata valutata come molto efficace una giornata sulla migrazione durante la quale al mattino hanno parlato 3 relatori (un ex bambino soldato, un migrante dalla Siria, e un ex direttore del centro registrazione) e nel pomeriggio sono stati svolti dei lavori a gruppi sulle tre relazioni ed è stato proiettato un documentario.

Grafico 30 Efficacia delle attività/misure secondo la percezione dei direttori



È interessante anche analizzare la percezione dell'efficacia delle attività o misure a seconda della tipologia sotto la quale sono state categorizzate. Nel grafico 31 è visibile il numero totale di attività per categoria indipendentemente dall'ordine scolastico e la proporzione relativa alla percezione dell'efficacia espressa dai direttori. Dai risultati si nota che la grande maggioranza (54.4%) di attività per la promozione dell'interculturalità e dell'integrazione descritte dai direttori di tutti gli ordini sono delle attività o misure realizzate per l'intero istituto o un gruppo di classi dello stesso. Circa un quinto (19.6%) di tutte le attività viene svolto nelle classi o nelle sezioni. Solo un direttore ha riferito di attività svolte nella classe dal DLI. Seppur in meno casi, i direttori hanno anche indicato che vengono allestiti degli spazi specifici per la promozione dell'integrazione e l'interculturalità e sono state anche nominate delle attività specifiche per gli allievi alloglotti o con passato migratorio. Tutte le tipologie di misure indicate dai direttori presentano una valutazione perlopiù positiva, e sono considerate "abbastanza" o "molto" efficaci. Solo una minoranza delle attività descritte è ritenuta "poco" o "per niente" efficace.

Grafico 31 Efficacia delle misure secondo la categoria



Come presentato nel grafico 28 una parte dei direttori, soprattutto alle scuole comunali, ha indicato che nella propria sede non vengono realizzate delle attività specifiche per la promozione dell'interculturalità e l'integrazione. Nel caso in cui non vengano realizzate delle attività, i direttori hanno potuto specificarne il motivo (grafico 32).

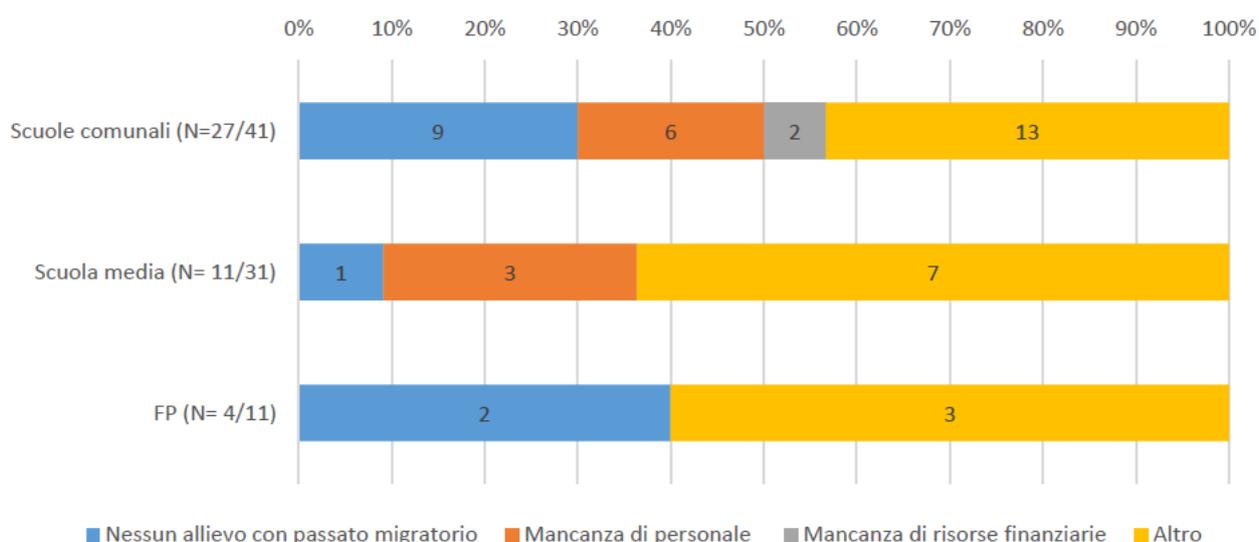
Alle scuole comunali, il risultato mostra che la maggioranza dei direttori ha indicato che presso la propria sede non vengono svolte attività specifiche per la promozione dell'interculturalità e l'integrazione. Ciò potrebbe essere ricondotto al fatto che in quest'ordine i docenti sono dei generalisti e affrontano la tematica all'interno della propria attività di insegnamento quotidiana in classe. Difatti, come visibile nel grafico 28 sul tipo di attività svolte nei diversi ordini, alle scuole comunali la maggior parte delle attività indicate sono attività svolte in classe. Dal momento che però la domanda nel questionario verteva sulla realizzazione di attività specifiche nella propria sede, nella risposta, il lavoro fatto in classe potrebbe non essere stato preso in considerazione da alcuni direttori. In altri casi, i direttori hanno indicato anche motivazioni differenti per l'assenza di attività specifiche. Alcuni (22%) hanno indicato la mancanza di personale che potesse occuparsi della questione e in pochi casi (7%) anche la mancanza delle risorse finanziarie necessarie, altri ancora (33%) hanno indicato che non ve ne fosse la necessità non essendo presenti degli allievi alloggiati in sede. Quest'ultima è una delle motivazioni principali indicate sotto la categoria "altro" (48%), ma hanno anche indicato che non si tratta di una problematica di cui occuparsi con specifiche attività o misure (p.es. perché allievi e famiglie erano già ben integrati), che vi sono altre priorità o che non se ne percepisse la necessità, al di là di quanto già si facesse normalmente, essendo, in certi casi i numeri molto piccoli, gli allievi con passato migratorio vengono integrati negli istituti molto velocemente con il dialogo e l'ascolto, in prima linea, da parte dei docenti. Qualcun altro ha anche specificato che, essendo la scuola inserita in una realtà di paese, l'integrazione per quei pochi casi è avvenuta in modo naturale, con una buona accoglienza e vicinanza nel corso dell'anno sia all'allievo che alla famiglia.

Alle scuole medie, quando i direttori hanno indicato che non vengono svolte delle attività specifiche, hanno fornito come motivazione la mancanza di personale (27%) e in un caso l'assenza di allievi con passato migratorio in sede. La maggior parte dei direttori (64%) ha indicato la categoria "altro" specificando che l'assenza di attività specifiche è da ricondurre al fatto che da un lato il numero ridotto di alunni con un passato migratorio presente in sede facilita la loro integrazione che avviene in modo naturale, dall'altro invece che le attività scolastiche regolari sono sufficienti e, talvolta, proprio grazie alla forte presenza di allievi con passato migratorio fa in modo che la tematica dell'integrazione e del rispetto e dell'accoglienza

della diversità sia esplicitamente presente e curata in tutte le attività dell'istituto, ma proprio per favorire l'integrazione non sono mai organizzate come "speciali" o "separate".

Infine, alle scuole di formazione professionale i direttori hanno principalmente indicato che non fossero necessarie delle attività o misure specifiche perché non vi sono allievi con passato migratorio nella sede, motivazione fornita anche da coloro che hanno indicato la categoria "altro" semplicemente indicando in maniera più generale che non se ne fosse sentita la necessità o che la "problematica" non si fosse mai presentata.

Grafico 32 Motivazioni indicate nel caso in cui non venissero svolte delle attività specifiche per la promozione dell'interculturalità o dell'integrazione nella propria sede



In relazione alla promozione dell'interculturalità e dell'integrazione di allievi con passato migratorio o alloggiati, è stato chiesto ai direttori se vi fossero delle misure o delle attività che avrebbero desiderato attuare per promuovere l'integrazione, che attualmente non era possibile realizzare. Le risposte sono organizzate e riportate nella tabella sottostante (tabella 11) suddivise per ordine scolastico. Si nota come una tematica ricorrente in tutti gli ordini sia relativa al desiderio di avere maggiori risorse a disposizione (tempo, formazione, sostegno ai docenti, ecc.). Alle scuole comunali quest'ultime si riferiscono in parte alla preparazione e formazione dei docenti accoglienti, dall'altra alla presenza costante e non soggetta a vincoli organizzativi di un docente di lingua e integrazione che possa rispondere ai bisogni reali del territorio. Sono menzionate anche alcune attività o proposte specifiche, come la realizzazione di atelier interculturali o dei cicli di conferenze adatte all'età degli allievi. In quest'ordine viene anche esplicitamente espresso il desiderio di un maggiore coinvolgimento e partecipazione attiva delle famiglie. Oltre ad alcune modifiche in ambito burocratico e amministrativo, è stato anche espresso da alcuni direttori il desiderio di collaborare maggiormente con associazioni e organizzazioni del territorio che si occupano di promozione dell'integrazione e sostegno alle famiglie con passato migratorio.

Alla scuola media, si sente soprattutto il bisogno di avere maggior tempo e ore a disposizione per la promozione e il sostegno specifico degli allievi con passato migratorio e alloggiati, soprattutto quando le difficoltà non sono limitate alla lingua. Viene però anche menzionato che servirebbero più risorse a sostegno dei docenti accoglienti. Per ciò che concerne i desideri rispetto alla realizzazione di misure o attività specifiche, i direttori hanno indicato, oltre a delle attività di sensibilizzazione contro il razzismo come quelle promosse dal servizio CARDIS<sup>3</sup> della Confederazione, anche delle lezioni individuali inserite nella griglia oraria scolastica impartite da un docente disciplinare che conosca anche la lingua d'origine

<sup>3</sup> Centro Ascolto Razzismo e Discriminazione

dell'allievo oppure anche la formazione di *un pool di allievi alloggiati ormai inseriti che possano fare da "docenti" agli allievi appena arrivati* (prestando però particolare attenzione a non gravare sul ragazzo "docente" in fatto di tempo fuori dall'orario scolastico).

Alle scuole medie superiori le proposte si allargano al potenziamento e all'investimento di risorse per attività promosse da docenti e allievi delle scuole medie superiori indirizzate però anche a giovani con passato migratorio che non fanno parte della popolazione allievi della sede stessa. Specifico per gli allievi alloggiati si vorrebbe investire maggiormente nel sostegno linguistico.

I direttori delle scuole professionali sottolineano a loro volta la questione delle risorse a disposizione, focalizzandosi però maggiormente sul fatto che, data la struttura e la natura della formazione duale, queste siano molto scarse e qualsiasi attività o misura dovrebbe essere compatibile con il poco spazio che le griglie orarie e la presenza a scuola degli apprendisti mettono a disposizione. Vengono indicate anche alcune misure o attività specifiche, quali l'organizzazione di conferenze che coinvolgano *più studenti con passato migratorio che presentino le loro storie agli altri apprendisti* oppure il potenziamento del *supporto esterno a livello di insegnamento della lingua italiana*, problematica che si è presentata di recente in seguito all'arrivo di giovani migranti dall'Africa nord-orientale o dalla Siria.

Tabella 11 Bisogni inevasi relativi a misure o attività da attuare per promuovere l'integrazione, che attualmente non è possibile realizzare

Scuole comunali
<p><b>Risorse a disposizione (tempo, formazione, sostegno ai docenti, ecc.)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formazione e sensibilizzazione dei docenti.</li> <li>• Avere una risorsa (docente sensibile alla tematica) in sede.</li> <li>• Avere un DLI senza vincoli e secondo i bisogni reali del territorio.</li> <li>• Persona preparata a promuovere l'integrazione, che possa intervenire con la sensibilità opportuna di fronte a popolazioni che hanno vissuto vere e proprie tragedie (nel caso di rifugiati).</li> </ul> <p><b>Aspetti organizzativi e burocratici</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rivedere il sistema di accoglienza e di lavoro con allievi.</li> <li>• Aumentare il grado di stabilità della situazione migratoria (partenze improvvise, spostamenti in altri Cantoni, ecc.).</li> </ul> <p><b>Spazi e attività specifiche</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula di prima accoglienza.</li> <li>• Misure contenute nel progetto elaborato dalla Commissione del VI circondario presentato alla SeSCo<sup>4</sup></li> <li>• Realizzazione di momenti di incontro, degli atelier, dei pranzi o delle cene, coinvolgendo i genitori di tutti gli allievi e facendo scoprire culture differenti dalla nostra.</li> <li>• Ospitare dei cicli di conferenze adattati all'età dei nostri allievi, magari promuovendo dei libri o altri mezzi di espressione culturale.</li> </ul> <p><b>Realizzazione e potenziamento della rete con gli attori del territorio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maggior collaborazione e organizzazione tra scuola e enti di accoglienza migranti.</li> <li>• Maggiore sostegno alle famiglie per il tramite di associazioni, ecc. per problemi educativi.</li> </ul> <p><b>Coinvolgimento e partecipazione delle famiglie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maggiore coinvolgimento dei genitori nella promozione dell'integrazione a scuola (mi piacerebbe che non sia sempre la scuola a prendere l'iniziativa).</li> </ul>
Scuole medie
<p><b>Risorse a disposizione (tempo, formazione, sostegno ai docenti, ecc.)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avere maggior spazio e tempo da dedicare a questo aspetto che contraddistingue la nostra Sede.</li> <li>• Bisognerebbe sostenere ancora maggiormente i docenti.</li> <li>• Aumentare le risorse a disposizione per favorire e sostenere il recupero della scolarizzazione adeguate alla condizione di certi allievi con passato migratorio.</li> <li>• Servirebbero più ore da dedicare a questi allievi, soprattutto quando le difficoltà non si limitano alla lingua.</li> </ul>

<sup>4</sup> Sezione delle scuole comunali

#### Spazi e attività specifiche

- Attività di sensibilizzazione per la scuola media sul tema del razzismo e della discriminazione razziale del CARDIS.
- Offrire lezioni individuali all'interno della scuola, in orario scolastico da un docente disciplinare che conosca anche la lingua d'origine dell'allievo.
- Formare un pool di allievi alloggiati ormai inseriti che possano fare da "docenti" agli allievi appena arrivati. Su questa idea si potrebbe lavorare, ma l'aiuto non dovrebbe gravare sul ragazzo "docente" in fatto di tempo fuori dall'orario scolastico.

#### Realizzazione e potenziamento della rete con gli attori del territorio

- Collaborazione con società che operano nel territorio.

#### Scuole medie superiori

##### Risorse a disposizione (tempo, formazione, sostegno ai docenti, ecc.)

- Avere delle ore di sgravo da assegnare a un paio di docenti affinché possano seguire meglio le attività messe in campo per aiutare non solo i nostri (pochi) studenti migranti, ma anche altri giovani migranti.

##### Spazi e attività specifiche

- Direttamente sugli allievi con passato migratorio bisognerebbe sviluppare interventi per il sostegno linguistico, al di là delle misure indicate di sensibilizzazione generale all'accoglienza.
- Promuovere ulteriormente il progetto per l'insegnamento dell'italiano a minori (non allievi) con passato migratorio a opera di volontari dell'Assemblea dei genitori dell'istituto, di allievi e di docenti.

#### Formazione professionale

##### Risorse a disposizione (tempo, formazione, sostegno ai docenti, ecc.)

- Ovviamente siamo aperti a nuovi spunti e idee che possano realizzarsi nel breve spazio che le griglie orarie e la presenza a scuola degli apprendisti concedendo.
- Ce ne sarebbero molte ad avere a disposizione delle risorse.
- Essendo una scuola che propone formazione duale gli spazi di manovra possibili non sono molti!

##### Spazi e attività specifiche

- Conferenze coinvolgendo più studenti con passato migratorio che presentino le loro storie agli altri apprendisti.
- Supporto esterno a livello di insegnamento della lingua italiana (problematica piuttosto recente e legata soprattutto all'arrivo di alcuni giovani siriani ed eritrei).

### 3.3.4 Sfide attuali

Infine, ai direttori, prima di concludere il questionario, è stato anche chiesto di specificare o illustrare, secondo la loro esperienza e situazione attuale, quali fossero le maggiori sfide relative alla promozione nell'integrazione di allievi con passato migratorio nella realtà scolastica. Nella tabella 12 sono riportate le risposte dei partecipanti suddivise per ordine scolastico. Alle scuole comunali le sfide maggiori presentate fanno riferimento ai seguenti aspetti (ordinate per frequenza):

- Interculturalità (interazione tra abitudini e usanze culturali e scolastiche diverse)
- Accoglienza, apertura e valorizzazione dell'altro
- Inserimento scolastico e padronanza della lingua
- Integrazione sociale degli allievi con passato migratorio e delle loro famiglie
- Gestione delle esperienze vissute dagli allievi (e dalle famiglie) e identificazione dei bisogni reali
- Risorse a disposizione della scuola e questioni burocratiche
- Preparazione del personale scolastico coinvolto nell'accoglienza e nell'integrazione
- Collaborazione in rete con enti o organizzazioni del territorio

Per ciò che concerne le scuole medie le maggiori sfide indicate dai direttori che hanno compilato il questionario vertono, per ordine di frequenza di nomina, sulle seguenti questioni:

- Inserimento scolastico e padronanza della lingua
- Interculturalità (interazione tra abitudini e usanze culturali e scolastiche diverse)
- Risorse a disposizione della scuola e questioni burocratiche

- Accoglienza, apertura e valorizzazione dell'altro
- Integrazione sociale degli allievi con passato migratorio e delle loro famiglie
- Gestione delle esperienze vissute dagli allievi (e dalle famiglie) e identificazione dei bisogni reali

Per finire, i direttori delle scuole medie superiori e della formazione professionale hanno, rispettivamente, indicato delle sfide relative ai seguenti aspetti:

Scuole medie superiori:

- Inserimento scolastico e padronanza della lingua
- Apertura, valorizzazione della diversità
- Risorse a disposizione della scuola
- Collaborazione in rete con il territorio

Formazione professionale:

- Inserimento nella formazione e padronanza della lingua
- Interculturalità (interazione tra abitudini e usanze culturali e scolastiche diverse)
- Integrazione sociale degli allievi con passato migratorio

Tabella 12: Maggiori sfide identificate dai direttori relative alla promozione nell'integrazione di allievi con passato migratorio nella realtà scolastica (per ordine scolastico)

Scuole comunali
<p><b>Interculturalità (interazione tra abitudini e usanze culturali e scolastiche diverse)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cercare di valorizzare i loro usi e costumi, integrando anche i nostri.</li> <li>• Le questioni legate alle abitudini e usanze culturali diverse.</li> <li>• A parte la lingua ho notato negli scorsi anni un'importante difficoltà relazionale e di accettazione delle regole tra allievi e docenti di sesso opposto; in particolare tra allievi islamici maschi e docenti donne. La difficoltà maggiore è accettare l'imposizione di regole da parte di una donna.</li> <li>• Differenze di cultura e religione.</li> <li>• Il far comprendere le regole della nostra scuola alle famiglie (rispetto degli orari, scolarizzazione precoce, ...)</li> <li>• Talvolta l'adattarsi a nostre abitudini quotidiane molto lontane dal loro vissuto. Ci sono inoltre in certi casi difficoltà di comunicazione e di riconoscimento dell'autorità tra famiglia e scuola. Se penso a famiglie musulmane dove era impossibile colloquiare con la madre, o la poca credibilità da parte del padre di fronte a una docente donna.</li> <li>• L'attuale ondata migratoria pone dei problemi importanti relativi agli stili educativi di una parte delle famiglie con ripercussioni sull'andamento scolastico e comportamentale dei bambini.</li> <li>• Trovare il canale di comunicazione con la famiglia, soprattutto quando l'atteggiamento verso la scuola dell'obbligo è culturalmente molto diverso (molte assenze, importanza compiti, uscite di studio).</li> <li>• La conoscenza della loro cultura e trovare i canali giusti per costruire una sana relazione.</li> <li>• Riuscire nel percorso d'integrazione all'interno e all'esterno della scuola a collaborare affinché chi accoglie e coloro che sono accolti riescano a condividere e a trasmettere i valori del rispetto, della comprensione e dell'aiuto reciproco.</li> </ul> <p><b>Accoglienza, apertura e valorizzazione dell'altro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Andare anche controcorrente rispetto a un certo contesto sociale che vede gli allievi con passato migratorio come "problema".</li> <li>• A volte la resistenza dei genitori autoctoni e la loro difficoltà di comprensione di alcune problematiche legate all'accoglienza dei migranti.</li> <li>• Sensibilizzare gli allievi verso altre culture, usi e costumi valorizzando la diversità. Rendere l'accoglienza e l'integrazione come pratiche quotidiane.</li> <li>• L'accoglienza e la sensibilizzazione dei ragazzi attorno al tema della migrazione.</li> <li>• La conoscenza dell'altro e il rispetto.</li> <li>• Per rapporto a certe culture, magari molto lontane dalle nostre, si tratta di accogliere la diversità e di fare in modo che chi ha un passato migratorio possa integrarsi.</li> <li>• Creare una cultura di accoglienza all'interno degli istituti.</li> </ul> <p><b>Inserimento scolastico e padronanza della lingua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendere al più presto l'allievo autonomo nelle dinamiche del contesto scolastico.</li> </ul>

- Coinvolgere la famiglia nella sfera scolastica.
- Comprensione linguistica.
- Regolarità nei contatti con le famiglie per promuovere una maggiore conoscenza reciproca e del sistema scolastico.
- Conoscenze linguistiche.
- Lingua e cultura.

#### **Integrazione sociale degli allievi con passato migratorio e delle loro famiglie**

- Avvicinamento e conoscenza del contesto culturale in cui le famiglie sono inserite. Conoscenza della lingua e di persone locali.
- Promuovere l'integrazione nel tessuto sociale indigeno.
- Incentivare le relazioni fra pari in contesti multiculturali.
- Integrazione nella comunità.
- Coinvolgimento nella comunità del contesto sociale extra scolastico.
- Situazione di isolamento della famiglia. Mancanza di riferimenti.

#### **Gestione delle esperienze vissute dagli allievi (e dalle famiglie) e identificazione dei bisogni reali**

- Le necessità di sostegno e elaborazione di esperienze di vita anche drammatiche, vissute dai migranti.
- Esperienze traumatiche vissute precedentemente e nel viaggio.
- Il poter "congelare" le esperienze tragiche vissute.
- Conoscere bene il loro passato.
- Capire le loro necessità urgenti, sia specifiche dell'allievo che quelle della famiglia. Capire su cosa si può lavorare.
- È importante fare riferimento al loro vissuto e alle loro esperienze. Senza dimenticare di comprendere nel progetto la famiglia.

#### **Risorse a disposizione della scuola e questioni burocratiche**

- La necessità di rivedere il regolamento e di poter disporre di più risorse (più tempo).
- Risorse (DLI).
- Il grande investimento in termini di energie e anche emotivamente, opposto ad un grado di incertezza troppo alto.
- Superamento degli ostacoli culturali e burocratici.
- Penso che la cantonalizzazione dei docenti di lingua e integrazione possa rendere la procedura più efficace e tempestiva.

#### **Preparazione del personale scolastico coinvolto nell'accoglienza e nell'integrazione**

- Formazione del personale incaricato di gestire le questioni legate all'integrazione di allievi con passato migratorio.
- Formazione di base dei docenti titolari nell'accogliere i bambini con passato migratorio. Vi è stato un cambiamento importante a livello di popolazione scolastica a questo livello (dai bambini migranti i cui genitori sono giunti in Svizzera per lavoro ai bambini richiedenti d'asilo con vissuto traumatico alle spalle il cui arrivo in Svizzera è stato dettato da fattori esterni come guerra, persecuzione, ecc.). È bene che il DFA si attivi in questo senso; attualmente i docenti che escono da questo istituto di formazione conoscono poco o nulla al riguardo con il rischio di commettere degli errori (per ignoranza) che potrebbero essere evitati. È necessaria una formazione specifica sul multiculturalismo e sull'integrazione.
- Valutazione dei bambini provenienti da altri Paesi con particolare attenzione a fare emergere le reali competenze e le risorse di questi allievi.
- Una delle sfide è anche quella di formare il personale, non solo i docenti di lingua e integrazione, ma anche i docenti titolari.

#### **Collaborazione in rete con enti o organizzazioni del territorio**

- Maggiore collaborazione con i servizi presenti sul territorio esterni alla scuola, maggior lavoro con il sistema che comprende la famiglia e i referenti culturali della famiglia.
- Collaborazione con i vari servizi.

### **Scuole medie**

#### **Inserimento scolastico e padronanza della lingua**

- La mancata scolarizzazione e l'analfabetismo degli allievi e anche, spesso, della famiglia degli allievi.
- La scolarità pregressa sovente debole e la capacità di apprendere.
- Per l'Istituto, la differenziazione del percorso scolastico quando la scolarità pregressa è quasi nulla. Per l'allievo, il raggiungimento più precoce possibile di un livello di conoscenza della lingua italiana che gli possa permettere di seguire tale percorso.

- La scolarizzazione degli allievi con passato migratorio è molto spesso lacunosa, saltuaria o del tutto inesistente. Una vera integrazione è possibile solo se a questi allievi si offrono condizioni di recupero della scolarizzazione adeguate alla loro condizione.
- Difficoltà linguistiche. Adattamento ai ritmi della scuola.
- Conoscenza dell'italiano.
- Conoscenza della lingua italiana.
- La sfida maggiore è l'apprendimento della lingua italiana.
- Dipende dal tipo di passato migratorio. Quelle osservate quest'anno sono legate alla difficoltà o meno di apprendere una lingua di comunicazione.

#### **Interculturalità (interazione tra abitudini e usanze culturali e scolastiche diverse)**

- Comprensione degli usi e costumi del luogo.
- Accettazione delle nostre tradizioni.
- Le difficoltà d'interazione con le famiglie con passato migratorio, le differenze linguistiche.
- Le sfide culturali. Nella nostra esperienza abbiamo visto come i ragazzi siano più motivati e più impegnati. Le ragazze purtroppo non investono. È come se il loro ruolo non dovesse contemplare il mondo della scuola. I genitori solitamente vivono la scuola come un obbligo pertanto non investono in colloqui con i docenti.
- Superare gli ostacoli culturali e linguistici.
- Far capire ai ragazzi migranti che devono abituarsi alla nostra cultura. A volte problemi di condotta.
- Favorire una reale integrazione e condivisione che passi anche dal riconoscimento e dalla conoscenza dell'identità e della storia dell'altro e non solo da un'educata convivenza o dalla tolleranza.
- Le difficoltà possono venire dai numeri e dalle incomprensioni linguistiche e culturali.

#### **Risorse a disposizione della scuola e questioni burocratiche**

- Mancanza di mezzi finanziari concessi alla scuola in generale e per i migranti nella scuola in particolare.
- La difficoltà ad ottenere risorse più importanti per l'istituto.
- Il carico di lavoro degli insegnanti.
- L'assoluta incuranza delle autorità federali nei confronti della scolarizzazione dei minori (spostamenti improvvisi, ricollocazioni, eternizzazione della provvisorietà dello statuto giuridico...).
- La precarietà dei permessi.
- Permettere l'ottenimento della licenza con obiettivi differenziati.
- Le risorse presenti oggi nella scuola media sono semplicemente irrisorie dal punto di vista quantitativo e pensate in modo estremamente inefficace e incongruente e incoerente sotto il profilo qualitativo.

#### **Accoglienza, apertura e valorizzazione dell'altro**

- La preparazione della comunità educativa tutta a trattare questo tema nel modo più naturale possibile.
- Accettazione delle diversità culturali e adattamento alla realtà.
- Essere pronti ad accettare senza preconcetti il diverso.
- L'accoglienza del "diverso" in età adolescenziale.
- Le differenze culturali, il clima attualmente diffuso alle nostre latitudini e più in generale d'intolleranza verso gli stranieri; i pregiudizi nei confronti delle differenze in generale.
- Superare la diffidenza reciproca.

#### **Integrazione sociale degli allievi con passato migratorio e delle loro famiglie**

- Integrazione nel tessuto sociale
- Integrazione nella comunità scolastica e linguistica
- Far vincere la timidezza agli allievi con passato migratorio, farli sentire accolti, protetti e a loro agio. Essere attenti alla classe nella quale vengono inseriti, essere attenti alle dinamiche che si sviluppano nelle classi in cui vengono integrati.
- Un'altra sfida è mantenere ed approfondire i legami e i contatti con le famiglie coinvolte.
- Trovare il giusto equilibrio tra l'inserimento "sociale" e l'insegnamento scolastico: quali sono, in definitiva, i reali obiettivi da perseguire?
- Capacità di interagire con i compagni. In alcuni casi le reazioni rischiano di non essere capite o di venir lette in maniera errata.

#### **Gestione delle esperienze vissute dagli allievi (e dalle famiglie) e identificazione dei bisogni reali**

- Presenza di allievi con un vissuto difficile. Necessità di evitare, nel limite del possibile, dei nuovi traumi.

### **Scuole medie superiori**

#### **Inserimento scolastico e padronanza della lingua**

- Il recupero delle conoscenze della lingua italiana.

- A livello di scuola media superiore, indubbiamente la sfida maggiore è rappresentata dall'acquisizione di un livello di competenza tale nella lingua di scolarizzazione per cui la frequenza scolastica con successo e gli scambi con altri allievi e docenti sono resi possibili e facilitati. Il raggiungimento della competenza linguistica e culturale necessaria a partecipare con profitto alla vita della comunità scolastica.
- Sostegno linguistico.
- La consapevolezza sulle reali opportunità offerte dal sistema formativo.

#### **Accoglienza, apertura e valorizzazione dell'altro**

- La conoscenza reciproca tra studenti.
- In merito alla "ricezione" del tema dell'integrazione, far sentire il tema come qualcosa di vicino e pertinente con la propria realtà e non come un argomento lontano. In questo senso, la scuola Penny Wirtton è un incredibile strumento di educazione alla cittadinanza: gli studenti insegnano la lingua italiana, ma contemporaneamente ricevono dai loro allievi coetanei un grande insegnamento in tema di integrazione.

#### **Risorse a disposizione della scuola**

- Per quanto riguarda i pochi allievi alloggiati iscritti al liceo, in passato avevamo un corso ad hoc tenuto da una docente di italiano (un'ora alla settimana per 4/6 allievi), ma a causa dei tagli alla dotazione oraria di istituto, lo abbiamo dovuto sopprimere.

#### **Collaborazione in rete con il territorio**

- Un maggior coordinamento tra i vari ordini di scuola e gli operatori esterni che si occupano dell'integrazione.

### **Formazione professionale**

#### **Inserimento nella formazione e padronanza della lingua**

- Dapprima la barriera linguistica.
- Il problema della lingua (o delle lingue, soprattutto il tedesco) è fondamentale.
- Il problema maggiore sta nelle conoscenze linguistiche al momento dell'entrata in formazione che crea difficoltà di comprensione e quindi disagio nel seguire i programmi di studio.
- Problematiche legate alla conoscenza della lingua.
- La lingua, le esigenze del datore di lavoro.

#### **Interculturalità (interazione tra abitudini e usanze culturali e scolastiche diverse)**

- Far capir loro l'importanza di conoscere i valori e le pratiche di vita quotidiana della società in cui vivono, saper rispettare questi valori, riuscendo a conservare nel contempo, nel rispetto reciproco, le radici della loro cultura.
- Far comprendere che una buona integrazione, rispettosa delle usanze del luogo, anche se molto diverse dalle proprie, seppur senza rinunciare alle proprie credenze, permette di vivere al meglio ogni luogo e situazione.
- A livello di integrazione culturale in senso generale non avvertiamo particolari problemi, se non l'atteggiamento ostruzionistico di alcuni genitori musulmani.
- Integrazioni tra culture e la realtà locale.
- La cultura relazionale.

#### **Integrazione sociale degli allievi con passato migratorio e delle loro famiglie**

- L'inserimento in un nuovo contesto sociale.

Alla luce dei risultati emergono delle questioni ritenute delle sfide cruciali in tutti gli ordini. Queste riguardano l'accoglienza e la valorizzazione dell'altro come pure le interazioni interculturali. Alle scuole comunali, inoltre, vista anche l'età degli allievi, la collaborazione e il coinvolgimento delle famiglie degli allievi con passato migratorio rappresenta una sfida ricorrente, sia per ciò che concerne l'interazione interculturale che l'inserimento scolastico e sociale. Sempre alle scuole comunali risulta essere particolarmente impegnativo e rilevante anche la gestione delle esperienze (talvolta traumatiche) vissute dagli allievi accolti nella scuola e nelle classi. Un'ulteriore questione che rappresenta una sfida cruciale menzionata dai direttori delle scuole comunali è la preparazione e la formazione dei docenti regolari, quindi non solo di lingua e integrazione, rispetto alla tematica dell'integrazione nella scuola e nella società. Una questione nominata in tutti gli ordini scolastici, seppur con sfumature diverse, è l'inserimento scolastico e la padronanza della lingua. Diversamente dalle scuole comunali, dalle scuole medie in poi, il grado di scolarizzazione e il recupero di eventuali lacune scolastiche come pure l'apprendimento dell'italiano rappresenta la sfida principale maggiormente nominata dai direttori. I direttori dei diversi ordini sottolineano anche una mancanza di risorse temporali (dotazione oraria), personali (carico di lavoro dei docenti) e di

mezzi finanziari per la promozione dell'integrazione nel proprio istituto. Un'ulteriore sfida da affrontare riguarda le questioni burocratiche, legate ai permessi di soggiorno da un lato, ma alle scuole medie anche relative all'ottenimento della licenza con obiettivi differenziati. In tutti gli ordini scolastici, ma particolarmente nella formazione professionale si nota, infine, che le sfide relative all'interculturalità sono focalizzate, seppur valorizzando le origini culturali degli allievi con passato migratorio, sul "far capire" agli stessi l'importanza di sapersi adattare e comprendere le usanze, le pratiche e i valori del luogo per riuscire nel percorso scolastico e favorire l'inserimento professionale.

### 3.3.5 Sintesi

Un primo aspetto esplorato nel questionario è l'organizzazione e la strutturazione dell'accoglienza secondo un protocollo o delle procedure specifiche. I vantaggi dell'utilizzo di un protocollo d'accoglienza, se realmente condiviso, applicato e rivisto in base alle esperienze all'interno della sede o dell'istituto, risiedono nella possibilità di favorire l'accoglienza e l'integrazione degli allievi alloggiati o con passato migratorio attraverso pratiche, principi, criteri e indicazioni condivise tra i diversi attori implicati. Un protocollo permette di delineare delle prassi condivise riguardo agli aspetti amministrativi e burocratici, educativo-didattici, ma anche sociali e relative alla relazione con la famiglia. Allo stesso modo consente di definire i compiti e i ruoli delle figure preposte. Dal questionario risulta che solo in una minoranza delle sedi coinvolte venga applicato un cosiddetto protocollo d'accoglienza, il quale solo in singoli casi è formalizzato in un documento ufficiale. I risultati mettono in evidenza l'assenza di un protocollo standardizzato e predefinito per tutte le sedi e gli istituti, per questo anche il basso tasso di risposte affermative, ma al contempo un'attenzione particolare alle questioni dell'accoglienza e dell'inserimento scolastico. Infatti, analizzando le risposte circa le fasi realizzate dell'accoglienza e le descrizioni da parte dei direttori che negano di applicare un cosiddetto protocollo nella propria sede si può comunque constatare che in quasi tutti gli istituti scolastici e di formazione che hanno partecipato all'indagine le pratiche attuate rispecchiano in buona parte le fasi e le indicazioni presentate nelle Linee guida per l'accoglienza e la frequenza scolastica degli allievi alloggiati nella scuola dell'obbligo (DECS, 2017).

Nei diversi ordini scolastici sono state indicate da una buona parte dei direttori anche numerose attività o misure specifiche realizzate per la promozione dell'integrazione e dell'interculturalità.

Alla scuola dell'obbligo vengono realizzate soprattutto delle attività nelle sezioni o nelle classi dalle docenti regolari o dei progetti d'istituto. Nella formazione medio superiore sono in risalto le attività promosse da docenti e allievi stessi per l'insegnamento dell'italiano a giovani alloggiati con passato migratorio non facenti parte della popolazione studentesca dell'istituto (es. Penny Wirton).

La formazione professionale promuove soprattutto dei progetti di istituto incentrati su delle conferenze o presentazioni tematiche. Va notato, che alle scuole comunali vi è stata la percentuale più bassa di direttori che hanno indicato la realizzazione di attività o misure specifiche per la promozione dell'integrazione. Questo risultato è da ricondurre alla natura della domanda posta nel questionario. Infatti, in questo ordine scolastico, proprio per la natura della struttura quotidiana e della presenza di docenti generalisti che lavorano con la classe la maggior parte del tempo e su svariate tematiche, non ci si concentra sulla realizzazione di pratiche o progetti specifici a livello di sede, ma molto di più sull'accoglienza, sulla cura delle relazioni e delle interazioni del quotidiano scolastico e su delle pratiche didattiche che tengano conto di tutte differenze presenti in classe, di conseguenza anche dell'interculturalità.

La collaborazione con le comunità di stranieri si focalizza attualmente sulla messa a disposizione degli spazi scolastici per lo svolgimento dei corsi LCO. Sono, difatti, 14 le sedi di scuola media e 2 di scuola elementare in Ticino presso le quali sono ufficialmente organizzati dei corsi LCO (DECS, 2019). Un dato che rispecchia i risultati ottenuti dal questionario. Stando agli auspici dei direttori delle scuole comunali e medie, potrebbe essere interessante potenziare la promozione dell'integrazione con una maggiore e più diversificata collaborazione con queste comunità e associazioni culturali radicate sul territorio.

Alle scuole professionali, dove sono svolti soprattutto dei progetti d'istituto come cicli di conferenze o sessioni poster, invece, si vorrebbe integrare maggiormente l'intervento e le testimonianze di persone con

un passato migratorio. Anche in questo senso una maggiore collaborazione con le comunità di stranieri, associazioni o ambasciate potrebbe incidere positivamente.

Tra i desiderata emersi dalle risposte in tutti gli ordini vi è la possibilità di avere più risorse (tempo, personale, formazione, supporto, ecc.) a disposizione degli attori coinvolti, nello specifico dei docenti regolari e docenti di lingua integrazione.

Infine, i direttori fanno emergere anche alcune delle sfide maggiori che secondo loro vanno affrontate in relazione alla promozione dell'integrazione, tra cui, in particolare, la creazione di un contesto accogliente e aperto che valorizzi e integri la diversità nel quotidiano scolastico favorendo una reale interculturalità. Altrettanto cruciale è lo sviluppo professionale e la preparazione di base dei docenti regolari, quindi non solo di lingua e integrazione, rispetto alla tematica dell'integrazione nella scuola e nella società come pure la gestione di esperienze traumatiche vissute da alcuni allievi con passato migratorio. Una delle sfide maggiori, identificata in tutti gli ordini, è il recupero linguistico (sviluppo di competenze di base nella L2 atte a permettere l'apprendimento), che con l'avanzare del grado di scolarizzazione e quindi della complessità del percorso formativo, diventa sempre più centrale per garantire il buon inserimento scolastico, come lo è pure il recupero di eventuali lacune scolastiche.

### 3.4 Approfondimenti su alcune misure e azioni

In questo capitolo è presentato un approfondimento tematico sulle due misure che maggiormente si occupano degli allievi stranieri e allofoni: il docente di lingua e integrazione e il Pretirocinio di integrazione.

Come osservato, esistono, all'interno del sistema educativo ticinese, altre due azioni specificamente indirizzate a questi ragazzi: la mediazione interculturale nella scuola dell'obbligo e il Preapprendistato di integrazione. Tuttavia, queste misure, così come sono concepite attualmente, hanno un impatto più ridotto sull'integrazione linguistica e culturale rispetto alle due citate in precedenza. L'attività dei mediatori interculturali, infatti, è svolta da un'agenzia esterna ed ha prevalentemente lo scopo di rendere possibile la comunicazione con le famiglie, il suo ruolo effettivamente formativo è quindi estremamente limitato. Il Preapprendistato di integrazione è un provvedimento ancora sperimentale con un impatto quantitativo ancora limitato e indirizzato a una popolazione molto specifica, compresa, inoltre, in una fascia d'età più ampia rispetto a quella che è oggetto di questa indagine.

#### 3.4.1 Docente di lingua e integrazione

Come evidenziato nel capitolo precedente il docente di lingua e integrazione è una figura cruciale per ciò che concerne l'integrazione linguistica e culturale degli allievi allofoni. Nei prossimi paragrafi saranno presi in esame alcuni aspetti legati al suo ruolo. Innanzitutto sarà descritto il contesto istituzionale e socio-demografico nel quale opera. Successivamente - soprattutto grazie a quanto emerso dalle interviste a cinque docenti, selezionate sulla base della composizione sociodemografica delle sedi in cui operano - verrà presentata la sua attività concreta all'interno della sede, in seguito saranno riportate le principali sfide ed ostacoli con cui si confronta e, infine, verranno presentati i suggerimenti raccolti durante le interviste per un eventuale evoluzione del loro ruolo.

L'approfondimento si limiterà al docente di lingua e integrazione che opera nella scuola dell'obbligo, non sarà qui affrontato il suo ruolo nella Formazione professionale, dal momento che è molto differente e, obiettivamente, centrale rispetto alle problematiche affrontate in questo documento.

#### **Contesto istituzionale**

L'esigenza di integrare nella scuola ticinese un operatore scolastico che si occupasse specificamente degli allievi allofoni è nata nei primi anni '90, su raccomandazione della CDPE (CDPE, 1991) e in seguito ai primi movimenti di popolazioni legati all'instabilità che ha scosso l'Europa orientale dopo la fine della Guerra Fredda e, in particolare, al conflitto nell'ex-Jugoslavia (DECS, 2017; Pertot-Pigni, 2018).

Concretamente la figura del docente di lingua e integrazione è stata istituita ufficialmente nel 1994 con l'entrata in vigore del *Regolamento sui corsi di lingua italiana e le attività di integrazione*.

Esso, ancora oggi, definisce lo statuto e i ruoli di questa figura professionale, definendone il compito di:

*... favorire un'adeguata padronanza della lingua italiana e l'integrazione di allievi di altra lingua ... nel nostro contesto sociale e culturale ... Proponendo corsi e attività allo scopo di ... aiutare gli allievi alloggiati ad acquisire capacità linguistiche sufficienti, tali da permettere loro di seguire i piani di studio e di conoscere l'ambiente sociale e culturale in cui sono inseriti (art.2).*

Apparentemente il suo ruolo principale è quello di fornire le basi linguistiche e, sussidiariamente, la familiarità culturale per poter seguire i programmi di studio della scuola dell'obbligo.

Lo spettro di attività del docente di lingua e integrazione si presenta particolarmente ampio e spazia da:

- a) *il progressivo inserimento nella realtà scolastica degli allievi appena giunti nell'istituto;*
- b) *l'insegnamento dell'italiano secondo le ore attribuite;*
- c) *le attività collegiali nell'istituto, segnatamente la collaborazione con gli altri docenti (colloqui, programmazione, informazione), la loro sensibilizzazione (presentazione di materiali, temi da trattare, progetti d'istituto, dotazione di mezzi) e la collaborazione con la direzione e con l'ispettorato nell'ambito delle iniziative di educazione interculturale;*
- d) *i contatti con le famiglie degli allievi alloggiati e con enti e servizi preposti all'assistenza degli immigrati;*
- e) *la partecipazione a giornate di studio e ad attività di formazione continua (art.13)*

Questa figura professionale, quindi, è chiamata oltre che ad insegnare la lingua italiana, a guidare il processo di integrazione dell'allievo all'interno dell'istituto scolastico, interagire con gli altri operatori scolastici al fine di favorire un approccio interculturale, mantenere una comunicazione con la famiglia e con gli attori del sistema di aiuto sociale e, infine, provvedere alla propria formazione continua.

I requisiti per poter svolgere questa funzione appaiono, però, piuttosto generici:

- a) *per le scuole comunali, l'abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'infanzia o nella scuola elementare;*
- b) *per le scuole cantonali, l'abilitazione all'insegnamento nella scuola media, nelle scuole professionali o nella scuola elementare.*

*In casi particolari possono essere considerati anche candidati in possesso di una buona formazione scolastica generale e di conoscenze linguistiche d'interesse per il compito in questione. In ogni caso si richiedono sensibilità ai problemi degli immigrati, disponibilità al contatto con le famiglie degli allievi alloggiati e alla conoscenza di altre realtà culturali. È richiesta la conoscenza della lingua italiana e di altre due lingue nazionali. (art.15)*

Di fatto è auspicata un'abilitazione all'insegnamento: nella scuola primaria per ciò che concerne le scuole comunali, nella scuola media senza indicazione preferenziale specifica di ordine o settore scolastico. Inoltre è menzionata la possibilità che, in casi particolari, possono candidarsi come docente di lingua e integrazione anche persone con una solida formazione culturale e buone conoscenze linguistiche pur non essendo in possesso di un'abilitazione all'insegnamento, che dimostrano di essere sensibili e attente alle problematiche legate all'interculturalità.

Lo statuto professionale del docente di lingua e integrazione è molto specifico e il suo rapporto di impiego è particolarmente poco stabile rispetto a quello di altri operatori scolastici, infatti:

*Il rapporto d'impiego è disciplinato come segue:*

- a) *attività di regola a tempo parziale, con orario flessibile a seconda delle esigenze;*

- b) *assunzione e dipendenza amministrativa dal Cantone, rispettivamente dal Comune/Consorzio, a seconda del grado di scuola.* (art.16)

Egli risulta fare parte del *personale ausiliario*, opera a tempo parziale, nella maggior parte dei casi svolgendo un'altra attività di insegnamento, e il suo rapporto di impiego varia a seconda del numero di beneficiari. Ognuno di essi, infatti, ha diritto a un'ora di insegnamento a settimana per un massimo di due o, eccezionalmente, tre anni scolastici (art.6). L'attribuzione dell'incarico al docente è strutturato in maniera più complessa e dipende dal numero di allievi alloglotti presenti nella sede (art.7 e art.8).

Fino all'anno scolastico 2019-20 i docenti di lingua e integrazione delle scuole elementari e dell'infanzia erano assunti direttamente dal Comune di riferimento. Al fine di coordinare meglio le attività e di ridurre la precarietà di queste posizioni, il servizio è stato cantonalizzato, rendendo lo statuto professionale di questi insegnanti analogo a quello dei loro colleghi che operano nella scuola media (Mess. CdS 7650, 2019). L'assegnazione di un incarico cantonale a questi docenti permetterebbe di prevedere per loro dei comprensori scolastici all'interno dei quali essi verrebbero attivati presso i diversi istituti scolastici comunali a seconda dei bisogni reali (Mess. CdS 7650, 2019, p.5). Nel messaggio cantonale vengono sottolineati alcuni vantaggi che tale cantonalizzazione avrà sull'intervento dei DLI comunali, la cui attività "sarà proposta anche nelle scuole dell'infanzia ed elementari in maniera più analoga, naturalmente considerando le diversità di contesto presenti localmente" (Mess. CdS 7650, 2019, p.2). Inoltre, il cambiamento di statuto permetterà alle persone interessate di ricoprire questo ruolo in maniera più consolidata e non "solo come mansione di passaggio" (ibid.). Questo sviluppo si inserisce coerentemente nel processo di cantonalizzazione di "tutti i servizi particolari attivi nel quadro dell'accompagnamento scolastico degli allievi" (ibid.) indipendentemente dall'ordine.

Per ciò che concerne i contenuti dell'attività dei docenti di lingua e integrazione, il primo documento che ufficialmente li ha qualitativamente delimitati è intitolato *Linee guida per l'accoglienza e la frequenza scolastica degli allievi alloglotti nella scuola dell'obbligo* (DECS, 2017), ed è molto recente. Esso, sostanzialmente, descrive lo statuto di allievo alloglotta, propone delle indicazioni operative per l'accoglienza dei ragazzi all'interno dell'istituto e della classe e per la gestione dei rapporti con le famiglie e presenta delle possibili varianti di intervento educativo all'interno delle sedi. Il testo indica, inoltre, l'opportunità di svolgere dei corsi di formazione continua, in particolare un CAS in interculturalità, plurilinguismo e apprendimento e un Master in insegnamento plurilingue, entrambi offerti dal Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI.

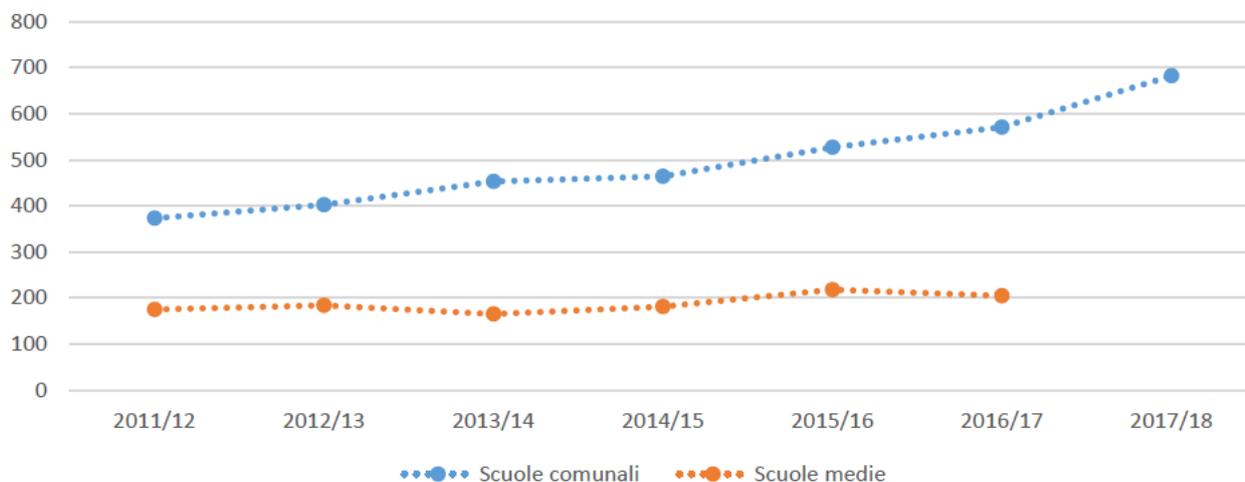
In sintesi, si può concludere che il contesto istituzionale in cui opera il docente di lingua e integrazione è molto specifico e, probabilmente, non ancora pienamente consolidato. Gli sono attribuiti, infatti, compiti estremamente delicati ed estesi, che vanno dall'insegnamento di una lingua all'accoglienza di un ragazzo e del suo nucleo familiare, tuttavia ha uno statuto professionale molto più incerto rispetto alla maggior parte degli altri operatori scolastici. Egli è considerato "personale ausiliario" e il suo rapporto di impiego varia di anno in anno, sia in termini di orario, sia di sede di lavoro. Altri due indicatori della sostanziale instabilità di questo ruolo sono: l'incertezza del suo profilo formativo in entrata e la mancanza, almeno fino al 2017, di una definizione ufficialmente condivisa delle sue modalità di intervento educativo.

Molto probabilmente la ragione principale della relativa precarietà di questo ruolo è dovuta a fattori demografici. I potenziali beneficiari del servizio, sono, infatti, relativamente poco numerosi, non sono distribuiti geograficamente in maniera uniforme e variano numericamente nel corso degli anni.

### **Distribuzione quantitativa degli allievi alloglotti**

Gli allievi alloglotti che beneficiano del supporto del docente di lingua e integrazione sono una proporzione molto limitata dell'insieme della popolazione scolastica: variano approssimativamente tra il 2% e il 2.5% del totale degli allievi delle scuole comunali e l'1.5% di quelli delle scuole medie.

Grafico 33 Evoluzione del numero di beneficiari del supporto del docente di lingua e integrazione nelle scuole comunali e nelle scuole medie



Fonte DECS

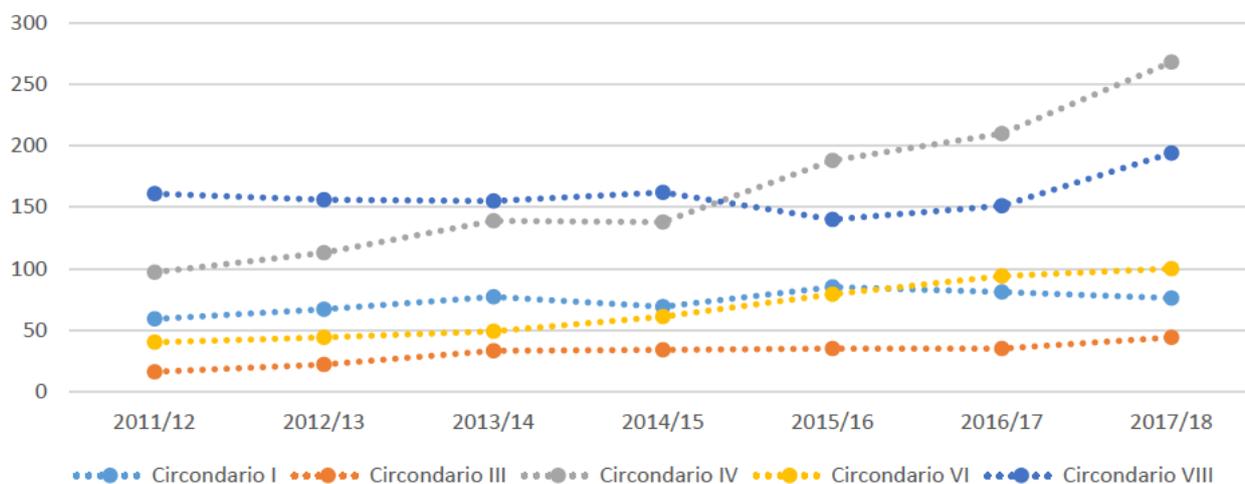
Osservando l'evoluzione negli ultimi anni (grafico 33), si constata come il numero di beneficiari resti approssimativamente costante attorno alle 200 unità nella scuola media, mentre vi è un aumento piuttosto costante degli allievi delle scuole comunali che fruiscono di questo servizio, che sono passati da 373 nel 2011-12 a 682 nel 2017-18.

L'aumento dei beneficiari nelle scuole comunali non è però uniforme tra i circondari.

**Nota metodologica**

Il numero e la composizione dei circondari sono cambiati nel corso degli anni. Al fine di fornire un'indicazione geografica coerente, le sedi scolastiche sono state ripartite in tutti gli anni nei circondari esistenti nel 2017-18.

Grafico 34 Evoluzione del numero di beneficiari del supporto del docente di lingua e integrazione nelle scuole comunali per circondario



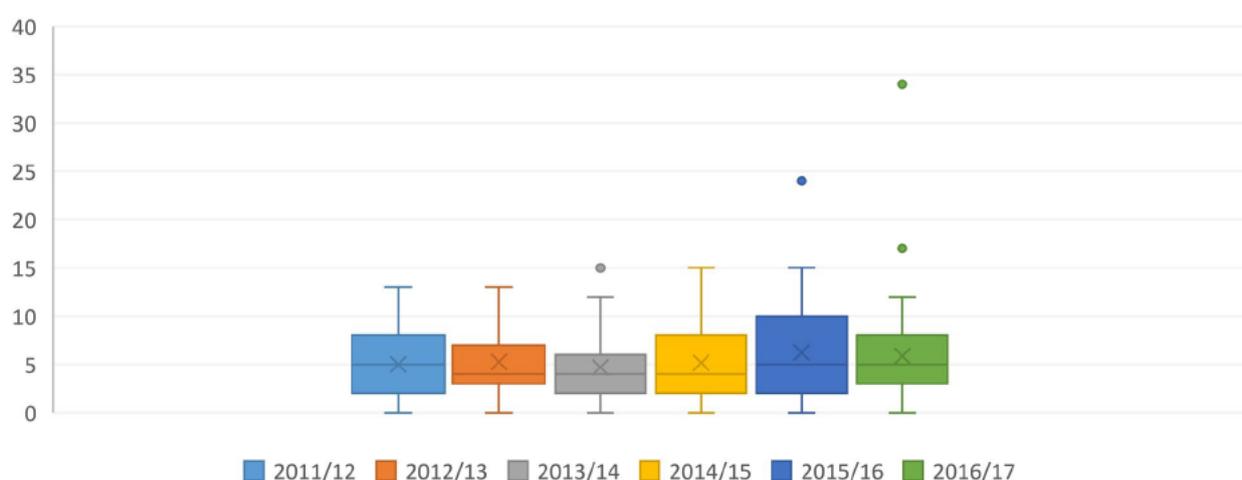
Fonte DECS

Si può notare come il IV Circondario (area metropolitana di Lugano) sia quello che ha conosciuto l'aumento maggiore di allievi alloggiati, che sono passati dalle 97 unità del 2011-12 alle 268 del 2017-18. Anche il VI Circondario (Locarnese e valli) ha vissuto una costante crescita: da 40 unità nel 2011-12 a 100 nel 2017-18.

L'VIII Circondario (Bellinzonese e valli) è rimasto più o meno stabile sulle 150 unità fino al 2016-17 per poi conoscere un brusco aumento fino a 194 unità nel 2017-18. Gli altri due Circondari hanno avuto variazioni di minore entità.

Anche per ciò che concerne distribuzione degli allievi alloggiati nelle scuole medie, si può constatare come essa non sia uniforme né nel corso degli anni, né tra le singole sedi.

Grafico 35 Evoluzione della distribuzione dei beneficiari del supporto del docente di lingua e integrazione nella scuola media



Fonte DECS

**Nota metodologica: lettura dei plotter box**

La rappresentazione grafica permette di osservare in maniera sintetica i seguenti elementi:  
 Minimo, 1° quartile, mediana, media, 3° quartile, massimo e valori eccezionali

La rappresentazione grafica (grafico 35) evidenzia come nel corso degli anni la media dei beneficiari resti costante attorno ai 5-6 per sede. La distribuzione mediana rimane anch'essa stabile a 5 allievi. Ogni anno vi sono però istituti che non hanno nessun ragazzo che fruisce della misura (in maniera quasi costante Acquarossa, Balerna e Bedigliora). Mentre ve ne sono altri in cui vi sono ricorrentemente una quindicina di allievi seguiti dal docente di lingua e integrazione (Chiasso, Lugano 1 e Viganello). Molto significativo è il caso di Barbengo che nel biennio 2015-16 e 2016-17 ha avuto un'esplosione di beneficiari, che sono passati da una decina a 34 unità.

Sebbene la serie storica presentata sia obiettivamente troppo breve per rendere conto compiutamente del fenomeno, essa permette di evidenziare una situazione abbastanza instabile. Fenomeni internazionali e scelte di politica interna nazionale possono modificare il numero di migranti; decisioni locali, come la costruzione di un centro di accoglienza per rifugiati, incidono fortemente sui numeri delle singole sedi, come ad esempio nel caso della scuola media di Barbengo dove, per alcuni anni, sono stati integrati gli ospiti di un centro per minorenni non accompagnati della Croce Rossa.

## Attività professionale quotidiana

Nel presente paragrafo verranno presentati alcuni aspetti dell'attività professionale dei docenti di lingua e integrazione nei diversi ordini scolastici. Le diverse tematiche sono emerse dalle interviste con cinque docenti di lingua e integrazione: una impiegata unicamente nella scuola dell'infanzia, due sia nella scuola dell'infanzia sia nella scuola elementare e due nella scuola media. In particolare ci si soffermerà brevemente sui profili professionali delle operatrici, l'attività di sviluppo di competenze linguistiche e di integrazione culturale, i rapporti con il resto del corpo insegnante.

Si noti che l'assenza, almeno fino al 2017, di linee guida comuni rispetto al loro ruolo, unita a una forte eterogeneità delle esperienze professionali pregresse, rende veramente difficile individuare dei tratti comuni tra le attività dei diversi operatori.

*La mia sì, sinceramente la mia è di volontariato, è anche una professione, che bisogna sottolineare secondo me [...] il fatto che è una professione relativamente, non dico nuova, perché è già un po' che c'è, ma diversa, ecco, diversa, e non ancora con delle basi in chiaro per tutte, perché comunque ognuno fa, interpreta, insegna, sì ci sono le linee guida però cosa le dicono? È molto generico, se uno qui non ha esperienza di differenziare, la DLI si riduce a giocare alle carte, parliamoci chiaro, che non è il mio caso..." (DLI, SM 1).*

*"Il vecchio docente alloglotta veniva in sezione, prendeva il bambino tal dei tali, lo portava in uno spazio separato, faceva delle attività per insegnare l'italiano e poi lo riportava e c'era uno scambio con la docente. Secondo me il lavoro da fare adesso è più ampio, è vero che la scuola dell'infanzia viene già fatto molto dalle docenti titolari, ma ad esempio il rapporto con le famiglie, io ad esempio ho in mente un papà che è arrivato dalla Siria, che era un papà molto acculturato, mi ha detto di aver fatto l'università, e quando è arrivato qui è proprio andato in panico quando ha visto che il suo bambino non parlava una parola e non riusciva a integrarsi nella sezione, il vedere, io poi ho comunicato con questo papà, son stata all'entrata per diverse volte quando lui arrivava, e l'ha molto rassicurato il fatto che ci fosse una persona che si prendesse proprio cura del suo bambino. [...] Ecco credo che è importante la nostra figura per dare sicurezza alle famiglie che non sono lasciate sole, un incontro a inizio anno magari, la possibilità per loro di parlarci, nel senso che forse la maestra c'è ancora l'idea è un'autorità, soprattutto per certe culture è difficile dire certe cose, con alcune famiglie ho vissuto invece che io ero un po' un intermediario e perciò era più facile dirmi magari delle cose, non ero un'autorità in fondo" (DLI, SC 2).*

## Profili personali e professionali

Le docenti intervistate sono state selezionate sulla base delle caratteristiche sociodemografiche delle sedi in cui operano.

Una prima caratteristica che appare con evidenza è che sono tutte donne. Pur tenendo conto che la proporzione di operatori scolastici di sesso femminile è preponderante ormai in tutti i settori della scuola dell'obbligo, questa differenza di genere appare assai marcata tra i docenti di lingua e integrazione.

Un altro aspetto – ovviamente che rileva anche della percezione soggettiva degli intervistatori – è quello di una forte implicazione personale di queste operatrici. L'impressione tratta dalle interviste è che esse svolgano questo ruolo nella consapevolezza che potrebbero esercitarne altri all'interno della scuola (come ad esempio quello di docente titolare) che richiederebbero un minore dispendio di energie e che garantirebbero una maggiore stabilità lavorativa.

La loro formazione di base è abbastanza omogenea: un tratto comune alla maggior parte di loro è un background come docente di scuola elementare o dell'infanzia. Molte di esse hanno intrapreso percorsi di specializzazione, in particolare il CAS in interculturalità, plurilinguismo e apprendimento. Rispetto a questo percorso offerto dal Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI, le docenti si dichiarano moderatamente soddisfatte, ritenendo che esso fornisca utili strumenti, in particolare per ciò che riguarda l'approccio interculturale, solo in casi puntuali è stato rilevato che il corso risultava in parte cattedratico e teorico. Una minoranza delle intervistate ha svolto, inoltre, studi accademici molto articolati ed approfonditi,

a livello di master, in questo ambito. A detta delle intervistate non sono rari, però, i casi docenti di lingua e integrazione ancora privi di una qualsivoglia formazione specifica.

#### *Attività di sviluppo di competenze linguistiche*

Lo sviluppo di competenze linguistiche in italiano avviene generalmente lavorando in piccoli gruppi. È la parte del lavoro più tradizionale, quella che più si avvicina all'immaginario collettivo di ciò che è un docente per alloggiati.

Inevitabilmente, le attività svolte direttamente con i bambini e i ragazzi sono molto differenti, sia per le caratteristiche personali delle docenti sia, soprattutto, per la fascia d'età e l'ordine scolastico di riferimento. Un tratto comune, menzionato da tutte le intervistate è l'importanza cruciale di stabilire una conoscenza reciproca che passi attraverso la condivisione delle rispettive esperienze di vita e che permetta di individuare le modalità di insegnamento e apprendimento che meglio si adattano all'allievo:

*“Chiaro la lingua è importantissima anche la lingua, nel senso di curare, aiutare, per progredire, è indispensabile, però prima cosa è il legame, è il legame, perché se non hai la fiducia o la... sì puoi fare, ma uno arriva fa e finita lì...” (DLI, SC 1).*

Nella scuola dell'infanzia, la dimensione ludica, il gioco, riveste un'importanza preponderante. I bambini, in questa fascia di età, siano essi autoctoni o stranieri, non sono ancora alfabetizzati. Inoltre, pur con caratteristiche individuali diverse, riescono ad apprendere molto rapidamente l'italiano. Questa situazione permette di interpretare il ruolo di docente di lingua e integrazione con un minore senso di urgenza rispetto a quanto avviene negli ordini scolastici successivi.

A livello di scuola elementare permane, soprattutto negli anni iniziali, molto importante il gioco come vettore di insegnamento, ciò che, inoltre, permette di entrare in relazione più facilmente con il bambino. Con il progredire della scolarizzazione cresce però la necessità di permettere all'allievo di acquisire delle competenze linguistiche che vadano al di là della pratica comunicativa quotidiana e che siano sufficienti per seguire con profitto il Piano di studio e per produrre testi anche formalmente corretti. Verso la quarta o la quinta elementare viene sovente integrata la prassi didattica di produrre e lavorare su testi didattici adeguatamente semplificati e fruibili dagli allievi alloggiati.

*“Reputo che alla scuola dell'infanzia il bambino impara, fa da sé che impara l'italiano, e molto velocemente, ma non impara perché vado io un'ora alla settimana, impara perché primo, sta tutto il giorno, anche sul pranzo, quando dorme, quando arriva e poi fanno attività anche quotidiane, lavano i denti, appunto mangiano, giocano, e cose semplici e riescono a seguire e imparano perché la maestra è tutto il giorno. Elementare cominciamo a fare un salto diverso” (DLI, SM 1)*

Lo sviluppo di competenze linguistiche durante la scuola media è certamente più complesso rispetto agli altri ordini. Favorire l'apprendimento della lingua per l'uso quotidiano è molto più difficile, dal momento che, da un lato i ragazzi sono meno giovani e permeabili a un nuovo idioma e, dall'altro, vi è scarsità di sussidi didattici adeguati a insegnare l'italiano mediante un approccio comunicativamente significativo per gli allievi. Il materiale a disposizione è, infatti, prevalentemente concepito in riferimento alla realtà italiana, che presenta importanti differenze con quella ticinese a cui i ragazzi sono quotidianamente confrontati. Ciò che implica uno sforzo notevole da parte dei docenti di lingua e integrazione per progettare attività adeguate in questa ottica. A maggior ragione si rivela ancora più ardua la sfida di avvicinare gli allievi ad un uso formale della lingua, funzionale a una buona riuscita scolastica. A differenza degli altri ordini scolastici, nelle scuole medie essi sono confrontati con una pluralità di docenti, ciascuno dei quali si esprime in un lessico che è specifico alla disciplina che insegna, ciò che rende particolarmente difficoltoso acquisire con profitto quanto proposto dal Piano di studio, in particolare per ragazzi che non hanno una scolarizzazione pregressa analoga a quella prevista nel nostro Paese. Per fare fronte a questa necessità, i docenti di lingua e integrazione adottano varie strategie, apparentemente, in alcuni casi, non molto dissimili da quelle dei loro

collegli di sostegno pedagogico oppure, sforzandosi di produrre testi che riportino in maniera semplificata i concetti presenti nel materiale distribuito nelle diverse lezioni.

*“Più che altro si trovano nella realtà di primo momento tu li accompagni ad integrarsi, ecco, ma il secondo anno si trovano nella realtà che il programma galoppa, e loro devono seguire questo programma che non sanno ancora l'italiano magari, non sanno ancora tutti i tempi verbali, però bisogna anche un po' aiutarli in questo, ecco, integrarsi secondo me non significa solo fare l'italiano, ma significa aiutarli a stare al passo della scuola, perché altrimenti si scoraggiano ancora di più” (DLI, SM 1)*

#### *Attività di integrazione culturale*

L'attività di integrazione culturale è sicuramente percepita come un elemento centrale della professionalità di questi docenti. Un elemento comune in tutti gli ordini scolastici è la ricerca di un rapporto con le famiglie. Soprattutto in una fase iniziale, il primo approccio può intervenire tramite i mediatori interculturali dell'Agenzia Derman. Queste figure sono ritenute dai docenti utili e importanti, ma sono talvolta percepite prevalentemente come i portavoce delle specificità culturali delle famiglie. I rapporti proseguono generalmente senza un eccessivo ricorso a questa mediazione e, in molti casi, raggiungono un'intensità e una frequenza che travalica quella prevista dal mansionario professionale dei docenti. Gli scambi telefonici sono menzionati frequentemente così come l'azione volta a far comprendere ai genitori alcune specificità, a loro estranee, del sistema scolastico ticinese, siano esse di tipo amministrativo o culturale.

*“...adesso per esempio ne seguono uno, vengo qui il venerdì mattina, vengo di tasca mia, lavoro gratis, proprio perché mi sono affezionata ai ragazzi, vedo che ne hanno bisogno...” (DLI, SM 1)*

*“Io ho un po' la cosa di andare nelle case, nel senso... specialmente quando arrivano, magari hanno bisogno di qualcosa e vado, do il mio numero di telefono senza problemi, dopo chiamano, a volte, ho una famiglia, per esempio una mamma che è analfabeta che mi manda sempre i vocali e io rispondo...[...] anche a livello terre à terre, e poi dico sempre, un giorno mi ricordo ero via e poi lei mi ha chiamato perché lei ha ricevuto una comunicazione che lei non capiva eccetera e poi era semplicemente il pedibus, che non c'entrava niente con lui, e poi mi dice, scusa, scusa, scusa, e ho detto, chiamami sempre, va bene, tu mi lasci il messaggio se non posso rispondere, ecco dare un po' questa disponibilità” (DLI, SC 1)*

Per quanto riguarda le attività svolte con gli allievi vi è il già menzionato impegno a concepire attività di apprendimento linguistico che, nel contempo, siano anche esplicative del contesto culturale ticinese. Nella scuola dell'infanzia e, con minore frequenza, ma con attività più strutturate, in quella elementare, i docenti di lingua integrazione possono intervenire nelle classi regolari proponendo attività interculturali.

*“Ad esempio l'anno scorso ho fatto un progetto sui giochi di società, ogni mese costruiamo con i bambini stranieri un gioco per ogni sezione, abbiamo costruito un gioco dell'oca, tipo gioco dell'oca, ma con gli animali [...] poi ho fatto un gioco della valigia, sull'abbigliamento, ecco lo costruiamo proprio fisicamente e poi l'ultima lezione del mese stavo in sezione e questi bambini stranieri presentavano questo gioco a tutta la sezione che diventava un gioco di sezione, cioè era un po' un modo, che loro portavano, erano un po' gli idoli in quel momento perché erano loro che portavano qualcosa, e quel gioco restava a tutta la sezione; alla fine hanno praticamente avuto sei o sette giochi che noi avevamo costruito e che poi erano gli stranieri che dovevano spiegare le regole...” (DLI, SC 2).*

Questo approccio è giudicato poco praticabile nella scuola media, dal momento che gli adolescenti gradiscono poco l'intervento di qualsivoglia adulto che li aiuti a integrarsi con i propri coetanei. In questo ordine scolastico, i docenti di lingua e integrazione hanno però sovente un ruolo importante nel concepire con i collegli attività extrascolastiche interculturali.

*“Anche lì era nato perché c'era un'esigenza, un po' così, non è che parto già, qui devo fare, voglio...bisogna un attimino vedere cosa...non forzare niente. In questa sede l'anno prima*

*avevamo fatto la canzone del compleanno nelle lingue della sezione. Un anno primo avevamo fatto un progetto di istituto su un libro che era in un'altra lingua però era strappato, lì erano state coinvolte due altre sezioni. Quest'anno, adesso abbiamo una bambina russa. Che adesso appunto mi sono fatta portare un libro scritto in russo, mi ha portato la bella addormentata nel bosco. Allora ho detto poi la faremo, non so ancora, e entrare quando c'è veramente qualcosa da fare.” (DLI, SC 1).*

*“A un certo punto mi è venuto in mente che forse potevamo proporre una canzone, ho chiesto alla mamma, c'era una canzone che loro cantavano sempre [...] abbiamo insegnato la canzone in lingua tigrina [a tutta la classe, ndr.]” (DLI, SC 1).*

*“Alla SE sei un po' più legato. Però l'anno scorso le seconde lavoravano con una tematica che includeva un orso che andava in giro per il mondo con la mongolfiera e visitava diversi posti. Allora insieme alla DLI le docenti hanno deciso di farlo atterrare in Giordania e in Afghanistan, perché erano presenti dei bambini di quell'origine nelle classi, che fortuna abbiamo qui qualcuno che c'è stato veramente” (DLI, SC 1)*

#### *Rapporti con gli altri operatori scolastici*

Sebbene vengano menzionati anche altri operatori scolastici, in particolare quelli di sostegno pedagogico, le figure a cui i docenti e integrazione fanno più frequentemente riferimento sono, comprensibilmente, gli insegnanti titolari. Innanzitutto viene segnalato come i rapporti professionali possano variare a seconda delle attitudini dei colleghi ed essere o estremamente stretti o praticamente inesistenti.

*“Abbiamo anche avuto il caso del mutismo selettivo, una bambina del Kosovo, già i genitori papà è nato qui, però c'era questo problema che non parlava. [...] Dopo un po' ha iniziato a parlare all'orecchio di un'amica. Allora mi è venuta l'idea del telefono senza fili, l'ho fatto con me, ho preso 2 o 3 bambini, poi la maestra l'ha ripreso in sezione, poi ho fatto la tombola afona, la tombola con i suoni onomatopeici, non voleva farli, insomma adesso parla. [...] Ho letto che nel bilinguismo a volte succede questa cosa del mutismo selettivo, però anche lì, abbiamo fatto squadra, le due educatrici, le docenti ed io. [...] Con me non ha ancora parlato, eravamo in tanti, ci dicevamo, con qualcuno parlerà, basta che parli, e mi è piaciuta tanto la collaborazione.” (DLI, SC 1).*

*“Stiamo facendo col maestro che ho preparato un quaderno che lui ogni giorno deve portare avanti e indietro, l'ho preparato io, però deve rendere conto al maestro, quindi un lavoro insieme, adesso il maestro è in congedo, è via, ho incontrato il bambino stamattina, quaderno?, eeehh, perché c'è la supplente, dico no, cioè però, di sapere che c'è...non che io vado lo prendo quell'ora e vabbè faccio, oppure mi danno le cose, parliamo. Io mi sento, veramente presa in considerazione, ecco non che vado, faccio la mia oretta, che ne so, fa fatica con le doppie ok facciamo le doppie, no.” (DLI, SC 1).*

*“Qui ci si incontra informalmente, durante le pause, spesso sono io che vado dai docenti a chiedere, ma questo ragazzo..., però lei spesso veniva anche lei [la docente di materia, dnr.]” (DLI, SM 2).*

*“Io qui di per sé non ho tantissime ore, però sono qui quasi tutti i giorni, perché ho magari due ore al mattino poi...e quindi sono qui, e anche per i maestri, loro anche quelli che poi non seguono più i bambini, magari mi vengono ancora a chiedere, guarda mi trovo con il papà, puoi venire anche tu e io vado, anche ai colloqui...” (DLI, SC 1)*

*“C'è ancora in mente il vecchio modello della docente che viene e insegna l'italiano e questo è il nostro lavoro, mentre non dovrebbe essere solo questo, questa è una parte del nostro lavoro, integrazione con le famiglie, per certe docenti è quasi un po' un'intrusione. Ad esempio io ho detto alle docenti, guardate se avete i colloqui con i genitori con i genitori stranieri che avete bisogno, ci sono delle docenti che han detto, sì sì vieni ho una riunione, certe invece, no no faccio io, poi ti riferiscono.” (DLI, SC 2).*

A volte viene rilevato che alcuni insegnanti, in particolare delle scuole medie, ignorino il ruolo preciso del docente di lingua e integrazione. Un aspetto ritenuto fondamentale è lo scambio di informazioni. Il docente di lingua e integrazione necessita, soprattutto ai livelli più avanzati di scolarizzazione, precise indicazioni su quanto viene svolto in classe, questo al fine di poter meglio aiutare l'allievo ad affrontare quanto richiesto dal Piano di studio.

Il docente di lingua e integrazione, per contro, può informare con maggiore precisione l'insegnante titolare sul contesto culturale in cui vive l'allievo e su eventuali particolarità del suo trascorso migratorio. Soprattutto nella scuola dell'infanzia e in quella elementare, egli può supportare il suo collega dandogli suggerimenti su come aiutare il bambino a progredire linguisticamente e a integrarsi meglio in classe. A livello di scuola media è stata menzionata l'utilità di confrontarsi per giungere ad una valutazione equa e realista delle produzioni scolastiche dei ragazzi.

*“Ma anche per le note, la valutazione, perché poi chiedono a me, ma adesso io che nota gli do? e io dico, io non posso decidere la nota eh, anche perché deve essere un po' una scelta di istituto come valutare...” (DLI, SM 2).*

*“C'è un po' questo stress, no, ma adesso come devo fare a valutarlo? Ma devo valutarlo? Non devo valutarlo? Ma mettiamo un asterisco, non lo mettiamo? Cioè, sono cose pratiche, molto, però preoccupano parecchio, mi dà l'impressione.” (docente di materia, SM 2)*

Per ciò che concerne l'interazione tra i due docenti in classe, questa sembra avvenire con maggiore frequenza nella scuola dell'infanzia, dove la minore strutturazione delle attività permette una collaborazione più spontanea e immediata. Semplici attività come il presentarsi vicendevolmente con gli altri alunni, possono essere coordinate dal docente di lingua e integrazione. Può accadere, inoltre, che egli trascorra molto tempo nelle sezioni al fine di meglio comprendere le esigenze dei bambini. Nei gradi superiori, in realtà principalmente alle elementari, sono menzionati progetti didattici con l'intera classe realizzati in maniera collaborativa.

*Domani ci troviamo con le docenti di tutte le sezioni, anche se non entro da tutti, facciamo un progetto perché ho portato quel libro “Abbasso i muri” e allora praticamente facciamo qualcosa che nelle sezioni i bambini dipingono i mattoni con i colori della loro bandiera del loro paese, tutti, non solo quelli migranti. E poi fanno delle costruzioni, giocano, togliere il mattone, far passare un po' l'idea che il mattone non è bravo o cattivo, ma dipende come lo usi. Puoi usarlo per fare il muro o il ponte. La storia finisce un po' così, gli animali dell'Europa che poi alla fine c'è sto muro e poi lo smantellano. E fare magari la canzone per Natale e mettere dentro gli auguri nelle varie lingue, ecco ci troviamo domani. Ecco perché mi è venuta in mente la storia di questo muro, però è chiaro, non posso farlo io con un'ora, io l'ho proposto e loro hanno accettato” (DLI, SC 1).*

Durante le interviste viene fatto sovente riferimento anche alla figura del direttore di istituto, che in generale è considerato un valido supporto per riuscire ad aggirare informalmente alcuni aspetti regolamentari che si rivelano concretamente d'ostacolo alle attività del docente.

### **Ostacoli professionali e suggerimenti di implementazione**

Praticamente tutte le docenti intervistate hanno evidenziato numerosi aspetti di inadeguatezza del *Regolamento sui corsi di lingua italiana e le attività di integrazione*. Da un punto di vista generale viene fatto notare come questo sia ormai datato, risalente alla prima metà degli anni Novanta, e riferito ad un contesto sociale nel frattempo mutato radicalmente. Esso era stato concepito per far fronte all'emergenza posta dall'afflusso dei profughi delle guerre balcaniche e non può, quindi, più essere adeguato alle sfide poste da un'immigrazione sempre più mondializzata e sfaccettata.

Secondo alcuni intervistati, il concetto di integrazione definito negli anni Novanta non corrisponde più appieno alle sfide della realtà sociale di oggi. Ai docenti di lingua e integrazione veniva semplicemente chiesto di dare ai ragazzi nel più breve tempo possibile gli strumenti linguistici affinché potessero seguire un percorso formativo proficuo.

Questa visione aveva, all'epoca, una sua efficacia pragmatica, resa possibile dal fatto che:

- Gli allievi alloggiati erano in maggioranza provenienti dall'ex-Jugoslavia, un Paese mitteleuropeo con una cultura non così dissimile dal nostro e, in più, dotato di un sistema educativo molto performante.
- Le famiglie che immigravano in Svizzera - vuoi perché mancavano i mezzi di comunicazione attualmente esistenti, vuoi perché arrivavano in un contesto socio-culturale a cui era loro possibile adattarsi con relativa facilità – tendevano ad assimilarsi rapidamente alla popolazione autoctona.

Oggi il contesto è radicalmente mutato, i ragazzi provengono sovente da regioni come l'Africa Subsahariana o l'Afghanistan, culturalmente molto diverse dalla Svizzera e con un sistema educativo molto deficitario, per ragioni strutturali o legate al perdurare decennale di conflitti regionali. Inoltre, queste famiglie, a differenza di quelle giunte negli anni Novanta, si trovano confrontate con un ambiente multiculturale e, grazie alle nuove tecnologie della comunicazione, riescono ad intrattenere un legame duraturo con le loro culture d'origine.

Le sfide di oggi, secondo la quasi totalità delle intervistate, necessitano di interventi che attribuiscono un adeguato spazio alla mediazione culturale.

Concretamente il rapporto meccanico secondo cui le ore di insegnamento vengono attribuite sulla base del diritto del singolo allievo a fruire per due (o, eccezionalmente, tre) anni di un'ora settimanale di lezione è giudicato obsoleto e foriero di gravi disfunzioni.

Innanzitutto è rilevato come l'ammontare del tempo messo a disposizione dell'allievo sia assolutamente insufficiente, soprattutto se questo viene usato nei primi anni di scolarizzazione:

*“Il problema è che questi bambini per legge hanno diritto a due anni, allora c'è un po' questo del dire, sarebbe meglio prenderlo a tre anni che uno l'italiano lo impara quando arriva non dopo un anno che sta qui, d'altra parte [...] un po' la paura di portargli poi via una possibilità dell'anno successivo, no, a prenderli troppo presto, e perciò è un po' una scelta per questo motivo di prenderli un po' più avanti [non nell'anno facoltativo della SI, ndr.]” (DLI, SC 2).*

Ciò obbliga i docenti a adottare negli accorgimenti informali per cercare di assicurare un servizio il più possibile efficace. Questa situazione genera, inoltre, una fragilità dello statuto del docente di lingua e integrazione, che come personale scolastico ausiliario, non ha alcuna certezza di poter avere un rapporto di impiego stabile ciò che comporta:

- un ricambio del personale eccessivamente elevato, fatta eccezione per i docenti dotati di una forte motivazione ideale, molti altri sceglieranno, nel breve o medio termine, posizioni più stabili all'interno della scuola.
- l'impossibilità imporre una formazione di base adeguata a questi operatori, la scarsa appetibilità materiale della posizione costringe a mantenere estremamente elastici i requisiti d'accesso alla professione.
- l'estrema improbabilità di mantenere una continuità didattica all'interno di una stessa sede. Il fatto di doversi spostare sovente, rende arduo stabilire un rapporto fiduciario con i colleghi che consenta l'elaborazione di progetti pedagogici più ambiziosi che non la semplice lezione di lingua italiana.
- una grande frammentazione delle attività, dovuta alle scarse opportunità di confronto e di scambio tra colleghi.

Le docenti intervistate si sono anche espresse su alcune ipotesi migliorative che potrebbero permettere di migliorare il servizio offerto agli allievi alloggiati.

Sostanzialmente, esse hanno come prerequisito una maggiore stabilizzazione dello statuto del docente di lingua e integrazione, ciò che permetterebbe:

- una formazione più funzionale agli obiettivi a loro richiesti, in particolare in due ambiti;

- l'insegnamento dell'italiano non inteso né come lingua 1 (rivolto ad allievi di lingua madre), né come lingua 2 (indirizzato ad allievi che lo imparano come lingua straniera extra-territoriale), bensì rivolto a ragazzi che lo stanno apprendendo immersi in un contesto culturale italofono e che dovranno padroneggiare nella maniera migliore possibile;
  - l'interculturalità, in maniera tale da avere strumenti reali per aiutare e tutelare gli allievi nel loro nuovo contesto sociale e culturale.
- una strutturazione organizzativa analoga a quella di altri servizi scolastici, come ad esempio il Sostegno pedagogico, con l'istituzione di gruppi di lavoro stabili guidati da un capo équipe, ciò che consentirebbe:
    - una migliore ripartizione dei ruoli tra la dimensione della mediazione culturale, che potrebbe essere prerogativa di un capo équipe specificamente formato, e quella dell'insegnamento dell'italiano.
    - un processo di confronto e di scambio duraturo e costruttivo all'interno del gruppo di lavoro e tra i diversi gruppi.
    - un dialogo stabile tra gli operatori dei diversi ordini scolastici.

### 3.4.2 Pretirocinio di integrazione

Il Pretirocinio di integrazione (PTI) è la principale misura di supporto ai giovani stranieri non italofoeni che non hanno frequentato la scuola dell'obbligo in Ticino (o che l'hanno frequentata solo in minima parte).

Nei prossimi paragrafi sarà presentata sinteticamente la sua genesi e il suo contesto istituzionale, le sue strutture attuali e alcune sfide a cui sono confrontati i suoi operatori, in particolare quella dell'orientamento e quella dell'integrazione degli allievi scarsamente alfabetizzati.

#### **Contesto istituzionale**

Il Pretirocinio di integrazione è una misura di supporto all'accesso alla formazione professionale gestita dall'Istituto della transizione e del sostegno (ITS) integrato nella Divisione della formazione professionale.

La sua istituzione è prevista dalla Legge federale sulla formazione professionale:

*I Cantoni adottano provvedimenti per preparare alla formazione professionale di base le persone che denotano lacune nella loro formazione alla fine della scuola dell'obbligo. (art.12)*

La messa in opera di misure analoghe al PTI sono prescritte a livello federale, ma la loro definizione è demandata ai Cantoni. In Ticino, di conseguenza, esso viene istituito tramite la Legge sull'orientamento scolastico e professionale e sulla formazione professionale e continua, che così recita:

*Il Cantone organizza un'offerta di preparazione alla formazione professionale di base in forma di pretirocinio:*

- a) *d'orientamento, per giovani che al termine della scolarità dell'obbligo non hanno ancora maturato una scelta definitiva;*
- b) *d'integrazione, per giovani di lingua madre diversa dall'italiano;*
- c) *di motivazione, per giovani che non sono riusciti a completare una prima formazione di base. (art.9)*

Nell'ordinamento ticinese, dunque, le difficoltà linguistiche sono uno degli indicatori di lacune scolastiche, accanto a quelle di orientamento, a cui si propone di fare fronte il Pretirocinio di orientamento (PTO), e a quelle di motivazione, a cui si dà risposta con il Semestre di motivazione (SeMo).

La regolamentazione del PTI, così come quella del PTO e del SeMo è affidata al *Regolamento degli studi dell'Istituto della transizione e del sostegno*.

Come le altre misure di sostegno alla transizione, il PTI è stato istituito all'inizio degli anni Novanta, era concepito per accogliere poche decine di allievi e doveva essere strutturato mediante un'alternanza di lavoro in azienda e corsi di lingua italiana.

L'organizzazione originaria si è però presto rivelata insostenibile, principalmente a causa del numero di utenti molto maggiore a quello inizialmente preventivato. Negli anni successivi il PTI è stato trasformato in un istituto di formazione a tempo pieno, o comunque senza una struttura duale istituzionalizzata (Moresi, 2000).

Attualmente il PTI propone tre filiere formative nelle sue due sedi di Trevano e Gerra Piano (tabella 13).

Tabella 13 Filiere formative offerte al PTI

Denominazione	Durata	Dotazione oraria	Obiettivo	Tipologia di allievi
<b>Corso di alfabetizzazione (o Pre-PTI)</b>	6 mesi-1 anno	Tempo parziale (12-14 ore a settimana)	Alfabetizzazione, integrazione culturale di base, insegnamento dell'italiano di base.	Ragazzi alloggiati di meno di 20 anni scarsamente scolarizzati.
<b>Pretirocinio di integrazione</b>	1 anno	Tempo pieno	Integrazione culturale, insegnamento dell'italiano, orientamento professionale.	Ragazzi alloggiati di meno di 20 adeguatamente scolarizzati.
<b>Corsi di lingua per adulti</b>	1 anno	Tempo parziale	Insegnamento dell'italiano.	Giovani adulti tra i 21 e i 25 anni con un livello di scolarità variabile.

Fonte: ITS

#### **Nota informativa**

Nell'intero capitolo non verrà mai considerata la filiera formativa indirizzata ai giovani adulti di età compresa tra i 21 e i 25 anni, dal momento essa che si rivolge a una fascia d'età differente da quella presa in esame in questa indagine e che non ha un livello di strutturazione comparabile alle altre due.

Il Corso di alfabetizzazione, istituito nell'anno scolastico 2010-11, si indirizza a giovani poco o per nulla scolarizzati che, allo stato attuale delle loro conoscenze, non hanno alcuna possibilità di integrazione immediata nella Formazione professionale. Il programma formativo settimanale prevede dalle 6 alle 10 ore di Introduzione alla lingua italiana – e all'alfabetizzazione linguistica in generale – dalle 2 alle 4 ore di Matematica – con un programma simile a quello delle scuole elementari – e dalle 2 alle 4 ore di laboratori pratici – volti allo sviluppo delle potenzialità manuali attraverso l'uso di attrezzi e macchinari di uso professionale e domestico. È inoltre offerto un sostegno personale individuale o a gruppi (ITS, 2018).

La sua durata è in generale di un anno, dopo il quale lo sbocco naturale è il Pretirocinio di integrazione (PTI) vero e proprio. In caso di progressi particolarmente marcati è possibile limitare la durata a sei mesi.

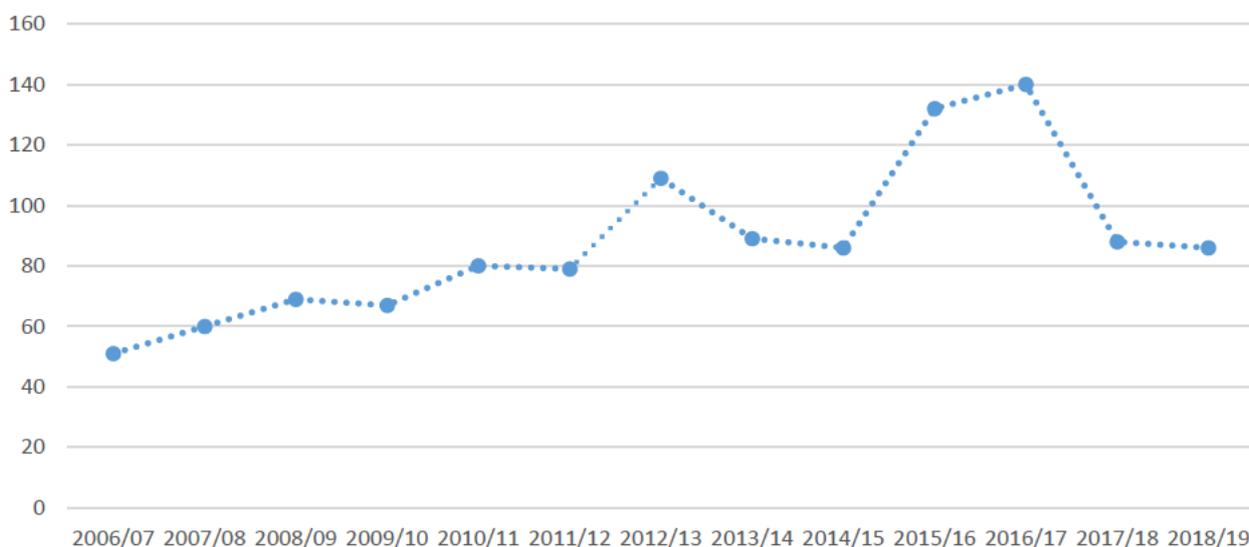
Il Pretirocinio di integrazione prevede un programma formativo più articolato. Si tratta di una formazione a tempo pieno che oltre a offrire l'insegnamento dell'Italiano (10 ore settimanali) e della Matematica (6 ore settimanali), propone anche discipline come Tedesco (2 ore) e Informatica (2 ore), Salute (1 ora), Conoscenza del territorio (2 ore) e Educazione alla scelta (2 ore), materia quest'ultima che ha la finalità di far conoscere le possibilità formative post-obbligatorie in Ticino. Accanto alle materie teoriche, il PTI offre numerosi laboratori pratici inerenti le attività nei principali settori della Formazione professionale, una possibilità di sostegno scolastico e di sostegno personale.

Una caratteristica molto importante del PTI è quella dell'orientamento professionale e del supporto nell'organizzazione di stage in aziende del territorio (ITS, 2018).

## Alcuni dati quantitativi

Nel presente paragrafo vengono presentate e commentate l'evoluzione del numero degli iscritti al PTI e gli esiti della formazione di un anno scolastico.

Grafico 36 Evoluzione del numero totale di allievi iscritti al PTI dal 2006 al 2019



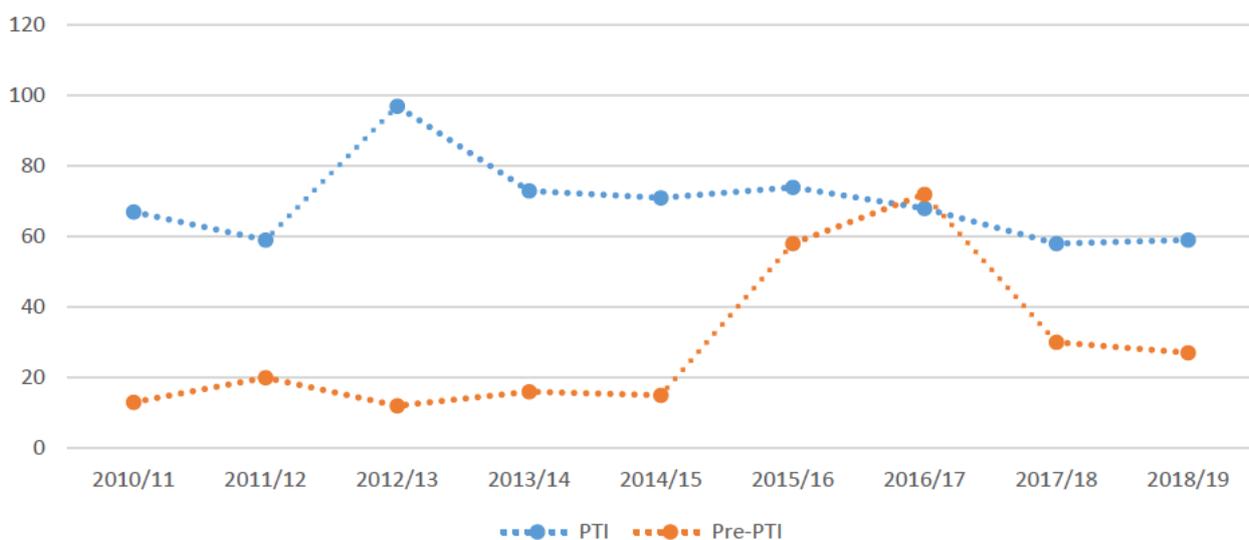
Fonte: ITS

Osservando il numero totale di iscritti al PTI, si osserva come l'evoluzione nel corso degli anni è soggetta a dei picchi irregolari (grafico 36). Dalle 51 unità del 2006 si è giunti alle 86 del 2019, ma con dei picchi di 109 nel 2012-13 e di, rispettivamente 134 e 140 nel 2015-16 e nel 2016-17.

Queste oscillazioni sono strettamente collegate alle emergenze migratorie che toccano il Paese.

Questo fatto lo si osserva ancora più chiaramente comparando l'evoluzione del numero di allievi del Corso di alfabetizzazione (Pre-PTI) e del PTI vero e proprio (grafico 37).

Grafico 37 Evoluzione del numero allievi del Pre-PTI e del PTI dal 2010 al 2019

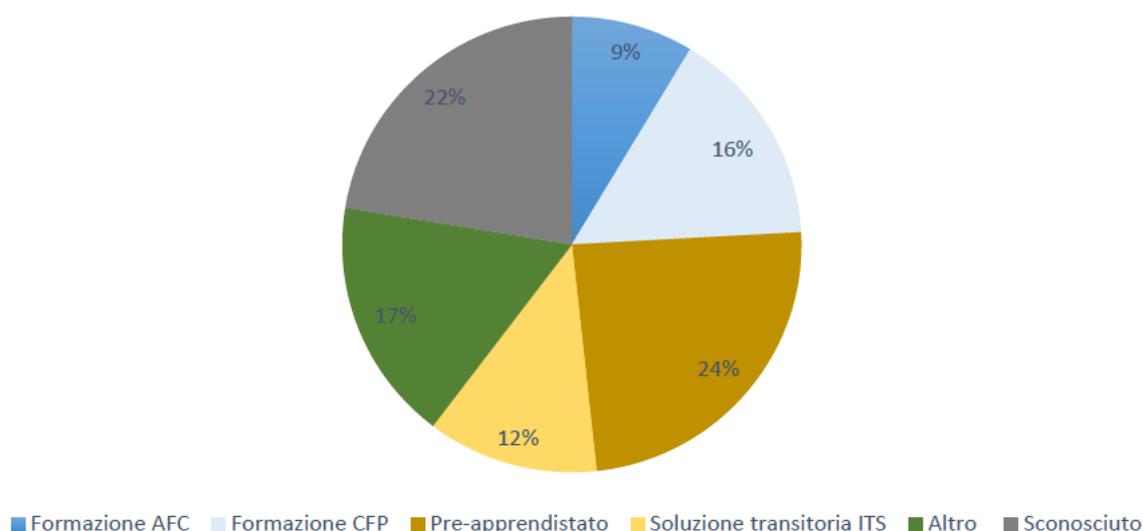


Fonte: ITS

Comparando l'evoluzione delle due popolazioni, si constata come il numero degli allievi del Corso di alfabetizzazione, che negli anni precedenti si aggirava attorno alle 20 unità è più che triplicato nel biennio 2015-16, 2016-17, quando ha raggiunto le 72 unità per poi calare nuovamente. Non è sicuramente un caso che questo picco di iscritti è stato raggiunto in coincidenza con quello degli sbarchi di immigrati africani che partivano dalle coste del Nord Africa.

Per quanto concerne gli esiti della formazione, di seguito (grafico 38) sono presentate le forme di inserimento l'anno successivo degli allievi che hanno frequentato il PTI (formazione estesa) nel 2017-18.

Grafico 38 Forme di inserimento degli allievi del PTI (2017-18)



Fonte: ITS

L'anno successivo alla loro frequenza del PTI, il 25% degli allievi ha trovato un posto di tirocinio nel settore della Formazione professionale: il 9% in un percorso AFC, il 16% in uno di tipo CFP. Il 36% è rimasto in una soluzione transitoria: il 12% in una di quelle proposte dall'ITS e il 24% in un Preapprendistato di integrazione. Il 17% è altrimenti impiegato: alcuni in misure dell'aiuto sociale tipo Bilancio giovani, altri ancora svolgono un lavoro senza formazione integrata, altri uno stage prolungato. Del restante 22% non si hanno informazioni, ciò che si può forse spiegare con il fatto che non tutti questi ragazzi sono rimasti in Ticino o in Svizzera.

Il monitoraggio di un solo anno è sicuramente insufficiente per trarre conclusioni. L'impressione che si può trarre, tuttavia, è che il PTI possa costituire un primo passo di un percorso di integrazione nel mondo del lavoro, che per alcuni ragazzi sarà lungo.

### Sfide e proposte di implementazione del PTI

In questo paragrafo è proposta una sintesi delle riflessioni di alcuni operatori del PTI. In particolare per quanto riguarda l'attività di insegnamento e quella di orientamento.

#### *Insegnamento*

Per ciò che concerne l'insegnamento, la principale sfida a cui sono confrontati gli operatori del PTI è l'estrema eterogeneità culturale e di background formativo dei loro allievi.

Nella filiera a tempo pieno sono presenti sia ragazzi che nel loro Paese hanno iniziato, o addirittura terminato, un curriculum di tipo liceale, sia giovani che hanno appena ricevuto un'alfabetizzazione di base

nel corso del Pre-PTI. Analogamente vi sono allievi con conoscenze più che discrete della lingua italiana, accanto ad altri che non ne conoscono che poche parole.

Nel Pre-PTI la sfida maggiore è iniziare un percorso di alfabetizzazione con degli adolescenti che non sono praticamente mai andati a scuola. Oltre alle enormi difficoltà naturalmente insite in un tale compito, si aggiungono la mancanza di materiale o idoneo a favorire un approccio all'apprendimento comunicativamente significativo per ragazzi di quell'età. I docenti, rilevano, infatti, che la quasi totalità dei sussidi didattici all'alfabetizzazione sono concepiti per bambini molto piccoli, i pochi altri si indirizzano a un pubblico indiscriminato. Gli insegnanti sono quindi costretti, pur senza avere una formazione specifica in tal senso, a creare essi stessi delle attività adatte ai loro allievi.

Una parziale risposta a questa problematica è sicuramente stata data, a partire dal 2007, con l'istituzione dei *Curriculum di riferimento per la promozione delle competenze linguistiche dei migranti* ("Curricoli FIDE") promossi dall' Ufficio federale della migrazione (UFM, 2009). Tuttavia a parere degli intervistati, questa misura presenta ancora importanti limiti di attuazione, in particolare per ciò che comprende la loro effettiva pregnanza con lo specifico contesto linguistico-culturale ticinese.

Un altro compito, spesso poco conosciuto, con cui sono confrontati i docenti è cercare di colmare l'insieme di lacune, inconcepibili in un paese industrializzato, che accompagnano una persona che non è mai stata scolarizzata. Quest'ultima, infatti, non solo non sa leggere e scrivere, ma sovente ha problemi con ogni sorta di manualità fine, come ad esempio utilizzare una riga o un qualsiasi strumento di precisione

Oltre agli aspetti scolastici i docenti menzionano come non sia sempre facile, ancorché positivamente sfidante sia per loro e sia per i ragazzi, trovare intese tra modelli culturali profondamente differenti tra loro.

#### *Orientamento*

Gli orientatori, con il supporto dei docenti, ed in particolare di quello di Educazione alla scelta, devono far conoscere le offerte formative post-obbligatorie e professionalizzanti presenti in Ticino e che sono, in molti casi, totalmente estranee alla cultura di ragazzi che provengono da Paesi con un mercato del lavoro radicalmente differente da quello svizzero. L'esistenza di molte professioni è, infatti, sconosciuta a questi ragazzi, così come i prerequisiti per svolgerla. Anche laddove il mestiere è noto, è spesso inconcepibile per loro che occorra seguire un apprendistato pluriennale prima di essere abilitati ad esercitarlo. Un esempio più volte citato è quello della parrucchiera: in molte parti del Mondo lo si esercita senza una formazione specifica, semplicemente andando "a bottega".

Un aspetto particolarmente delicato dell'attività di orientamento è quello di essere sovente costretti a ridimensionare le ambizioni formative di un ragazzo che magari vorrebbe intraprendere studi liceali o un apprendistato complesso, mentre le sue conoscenze scolastiche gli consentono a malapena di intraprendere una formazione biennale pratica.

Un'ulteriore sfida per gli orientatori è preparare i ragazzi a organizzare e seguire un periodo di pratica professionale in azienda. Spesso questi giovani sono insicuri rispetto alle loro competenze linguistiche e non osano proporsi. Gli operatori constatano con piacere che gli stage generalmente ottengono riscontri molto positivi dai datori di lavoro, spesso migliori di quelli ottenuti da giovani autoctoni. Anche in questo caso occorre però prestare attenzione perché può accadere che il giovane, anche incoraggiato in questo da chi l'ha seguito in azienda, si illuda di poter intraprendere un apprendistato che richiede competenze scolastiche pregresse che non possiede.

#### *Possibili implementazioni*

Globalmente gli operatori intervistati ritengono che il PTI funzioni piuttosto bene, le proposte di miglioramento da loro suggerite sono quindi piuttosto limitate.

Gli insegnanti auspiccherebbero di poter ricevere una formazione più focalizzata sulle loro problematiche rispetto a quella che attualmente ricevono all'Istituto universitario federale per la formazione professionale

(IUFPF). Sebbene questo istituto proponga progressivamente dei percorsi formativi più mirati agli insegnanti dell'ITS, i docenti del PTI intervistati auspicerebbero più corsi incentrati sulla didattica delle lingue rivolta specificatamente a un pubblico poco scolarizzato. Anche da un punto di vista dell'educazione all'interculturalità, essi ritengono di dover agire ancora eccessivamente da autodidatti.

Per ciò che concerne gli orientatori, l'unico auspicio espresso è quello di poter stringere maggiori sinergie con i Centri di formazione professionale, in modo da poter permettere ai loro allievi di effettuare dei periodi all'interno di questi ultimi, e da poter comprendere le sfide formative insite in alcuni tipi di apprendistato. Questa possibile misura, peraltro, è stata recentemente adottata in forma sperimentale nel Canton Ginevra.

### 3.4.3 Sintesi

Le interviste agli operatori di due misure, il docente di lingua e integrazione e il Pretirocinio di integrazione, strutturalmente diverse tra loro e destinate a ragazzi di diverse fasce d'età ha permesso, tuttavia, di fare emergere tematiche comuni.

In particolare, vi è la consapevolezza che negli ultimi anni sono proporzionalmente aumentati i ragazzi provenienti da culture molto lontane dalla nostra, che si esprimono in lingue che non hanno radici comuni con quelle europee, che hanno vissuto esperienze spesso inimmaginabili per qualcuno cresciuto in Europa e che hanno un background scolastico, quando ce l'hanno, completamente differente da quello del nostro Paese.

Questo ha portato gli intervistatori a sviluppare la consapevolezza della necessità di approfondire le competenze nell'insegnamento di una lingua straniera, nel caso specifico l'italiano, a dei ragazzi, spesso scarsamente scolarizzati che ne dovranno farne un uso quotidiano.

Sia i docenti di lingua e integrazione che operano alle medie, sia quelli del PTI, ciascuno in maniera più o meno autonoma e senza una formazione adeguata, devono fare fronte alla scarsità di materiale didattico rivolto alle esigenze di adolescenti che sono chiamati a completare il proprio processo di alfabetizzazione in una lingua che non è la loro.

Un'altra esigenza comune di questi operatori è quella di poter agire come professionisti dell'interculturalità. Essere in grado di comprendere la cultura d'origine di un ragazzo e comunicarla agli altri attori implicati nel suo processo formativo, al fine di elaborare nel migliore dei modi un progetto che gli permetta di interagire proficuamente, e a tutti livelli, nella realtà sociale del nostro Paese.

## 4 Conclusioni e possibili azioni future

Il presente progetto di ricerca analizza le pratiche di integrazione degli allievi con passato migratorio e alloglotti in tutti gli ordini e settori del sistema educativo ticinese.

Tratta una tematica emersa all'inizio degli anni Novanta, quando a fronte delle ondate migratorie generate dalle guerre balcaniche è stato deciso a livello nazionale e cantonale di implementare delle misure a sostegno di allievi che, in un momento della loro vita, sono stati costretti a cambiare lingua, usi e costumi e ad adattarsi ad una nuova scuola, quella ticinese.

Negli ultimi 25 anni il contesto delle migrazioni verso il nostro Paese è mutato in maniera consistente. Progressivamente i movimenti di popolazione non hanno più riguardato principalmente genti europee, bensì persone provenienti da contesti linguistici e culturali ben più lontani e diversi (Bertrand, 2017). Gradualmente si è dovuto constatare che molti dei bambini e dei ragazzi che giungono nelle nostre scuole, hanno alle spalle una scolarizzazione molto fragile, se non inesistente. Dagli anni Novanta le misure messe in atto sono state ampliate ed adattate. Qual è l'attuale contesto istituzionale relativo alla promozione dell'integrazione nel sistema educativo ticinese? Quali misure e pratiche sono realizzate a livello di sede scolastica e di formazione? Come vengono percepite e vissute dagli operatori e dagli attori principali coinvolti nella promozione dell'integrazione e dell'interculturalità nelle singole istituzioni di formazione? Questi erano gli interrogativi di fondo della presente indagine.

Per provare a dare una risposta è dapprima stata svolta un'analisi quantitativa sulla proporzione di bambini e ragazzi stranieri e alloglotti nei diversi segmenti del nostro sistema educativo. Successivamente è stato analizzato il funzionamento sistemico delle diverse pratiche e misure e sono stati raccolti i dati sulla loro applicazione concreta nei singoli istituti, infine, intervistandone i principali operatori, ci si è focalizzati sulle due misure che più specificatamente si propongono di favorire l'integrazione.

I dati statistici hanno fornito un quadro di difficile interpretazione, che da un lato rassicura perché si può escludere la presenza di "ghetti educativi", dall'altro però sembrerebbe indicare che possedere un passato migratorio e/o parlare una lingua diversa dall'italiano è comunque un fattore che rende meno probabile intraprendere i percorsi formativi giudicati socialmente più prestigiosi e potenzialmente più economicamente gratificanti.

A livello di scuola dell'obbligo, si nota una relativa omogeneità nella ripartizione degli allievi secondo la loro nazionalità e lingua di origine, tra i diversi Circondari delle scuole comunali – pur con delle differenze importanti tra le singole sedi, dovute certamente alla capillarità della loro distribuzione sul territorio – e alcune significative differenze tra i diversi istituti di scuola media, dove si nota una presenza più importante di ragazzi stranieri nelle sedi urbane, in particolare di Lugano e Locarno.

Le differenze tra autoctoni e stranieri risultano decisamente più marcate quando si osservano i dati riguardanti le formazioni post-obbligatorie. Si constata che gli studenti stranieri sono sottorappresentati nelle scuole medie superiori. Nel settore della formazione professionale essi sono, invece, sovra-rappresentati soprattutto nei percorsi pratici biennali, dove si registra, inoltre, una massiccia presenza di giovani locutori di idiomi extra-europei. Il settore dove la difformità è maggiore è quello delle soluzioni transitorie, quelle intraprese da chi non è riuscito ad iniziare un percorso formativo post-obbligatorio.

Una prima analisi delle misure concepite per contenere queste differenze ha evidenziato come il sistema educativo metta in atto, a livello di scolarità obbligatoria, una sorta di triplice azione combinata: alcune azioni specificamente destinate agli allievi alloglotti, altre volte a supportare in maniera più generale i bisogni educativi specifici degli allievi in difficoltà, altre ancora promosse a livello federale e finalizzate ad agevolare l'integrazione dei ragazzi meno favoriti nella formazione professionale. Dai risultati si nota come in generale le misure e le azioni messe in atto nel contesto ticinese siano in linea con le raccomandazioni della CDPE (1991) che sottolinea l'importanza di inserire gli allievi alloglotti o con passato migratorio "direttamente nei tipi di scuola e nelle classi corrispondenti al loro livello di formazione scolastica e alla loro

età” (p. 1), “offrire speciali vie di formazione agli allievi in età avanzata” (p.1) e di offrire “l’insegnamento gratuito della lingua locale e di sostenere gli sforzi tesi alla promozione della lingua d’origine” (p.1)

Una figura principalmente impegnata nella promozione dell’integrazione scolastica di allievi alloglotti o con passato migratorio è il docente di lingua e integrazione che opera in tutti gli ordini della scuola dell’obbligo e nella formazione professionale. Si nota che, proprio per la natura inclusiva del sistema scolastico ticinese, che prevede diverse forme di sostegno per la scolarizzazione di tutti gli allievi, le misure specificatamente indirizzate alla promozione dell’integrazione degli allievi con un passato migratorio o alloglotti sono principalmente focalizzate sullo sviluppo delle competenze linguistiche per favorire l’apprendimento scolastico. Difatti, la misura principale identificata sia a livello sistemico che delle singole sedi, è relativa all’azione del docente di lingua e integrazione, che come indicato dai direttori nei questionari che dalle testimonianze degli stessi DLI rientra nei compiti principali della loro funzione.

Tuttavia, le interviste con le DLI dei diversi ordini mettono in luce come loro stesse interpretino la loro funzione in maniera più ampia, valorizzando e sottolineando l’importanza del lavoro svolto con le famiglie e anche con gli altri docenti, molto spesso orientato alla costruzione di una solida base relazionale con i diversi attori implicati. A causa di limitate risorse temporali e necessità scolastiche, l’attività principale si focalizza sull’allievo alloglotta e sullo sviluppo delle competenze linguistiche necessarie per partecipare alle lezioni.

Soprattutto alle scuole comunali, viene sottolineata una buona collaborazione con le docenti titolari, con le quali vengono realizzate diverse attività in sezione e in classe.

Ciò che appare principalmente nelle interviste, ma emerge anche dai questionari, è che alla scuola dell’infanzia ed elementare le docenti titolari inseriscono diverse attività volte all’accoglienza e alla promozione dell’integrazione all’interno delle loro attività quotidiane in classe, integrando quanto proposto e realizzato dai DLI. Le pratiche incontrate alle scuole comunali si avvicinano quindi alle modalità di promozione dell’integrazione interculturali espresse da Demetrio e Favaro (2001, p. 94), in cui le esperienze e le competenze dell’allievo, e talvolta anche della sua famiglia, sono considerate delle risorse da integrare e valorizzare nella programmazione regolare.

Alle scuole medie, essendo il corpo docente di ogni classe molto numeroso ed eterogeneo, la maggior parte delle azioni di promozione dell’integrazione e dell’interculturalità sono organizzate a livello di istituto e non delle singole classi. Essendo, inoltre, le richieste scolastiche più ampie e significative per il futuro formativo e professionale dei giovani, viene posto un forte accento sullo sviluppo delle competenze linguistiche e scolastiche degli allievi alloglotti, affinché siano al più presto in grado di seguire le lezioni e apprendere quanto proposto nelle diverse discipline.

Dalle interviste a diversi operatori scolastici emerge che, in alcuni casi, i docenti disciplinari non dispongono delle informazioni e delle competenze necessarie ad accogliere e promuovere l’inserimento scolastico (più che sociale) dei nuovi allievi che inizialmente trascorrono tante ore in classe senza potervi realmente partecipare. Inoltre, non solo gli allievi necessitano di supporto per l’integrazione e lo sviluppo delle competenze linguistiche, ma anche il corpo docenti desidererebbe maggiori strumenti per poter sostenere al meglio gli allievi alloglotti nelle loro lezioni, ma anche per valutarli adeguatamente. A causa delle scarse risorse temporali a disposizione dei DLI, come riportato anche più avanti in questo capitolo, non è attualmente possibile adottare delle modalità interculturali (Demetrio e Favaro, 2001, p. 94), quindi prevale soprattutto la realizzazione di dispositivi di sostegno linguistico e di materiali didattici specifici.

Un’analisi più capillare svolta tramite questionario in tutte le sedi scolastiche sembrerebbe mostrare che, con qualche lacuna, i diversi attori del sistema educativo riescano ad adempiere alle diverse dimensioni del processo di integrazione degli allievi previste dal *Regolamento sui corsi di lingua italiana e le attività di integrazione*, con una cura particolare all’accoglienza secondo le pratiche suggerite nelle Linee guida per l’accoglienza e la frequenza scolastica degli allievi alloglotti nella scuola dell’obbligo (DECS, 2017).

Le interviste ai DLI della scuola dell’obbligo, i professionisti della scuola maggiormente implicati con i ragazzi alloglotti evidenziano l’esistenza di sfide probabilmente più attuali e complesse rispetto a quelle

previste da un regolamento che è stato concepito a metà degli anni Novanta. I DLI, in particolare, hanno messo in rilievo come la dotazione oraria (R 400.140, 1994, Art. 6-8, cpv. a) accordata ai – tendenzialmente pochi – allievi, in molti casi, non sia sufficiente a un completo processo di integrazione linguistica e culturale. Il rapporto di impiego instabile, basato sul numero di allievi, che questi professionisti intrattengono con le diverse sedi è inoltre un serio ostacolo all'instaurazione in esse di un approccio interculturale duraturo.

Questi operatori scolastici, in particolare quelli impiegati nelle scuole medie, così come quelli che lavorano all'interno del Pretirocinio di integrazione, hanno sottolineato la necessità di una formazione più approfondita che permetta ai docenti di dotarsi di strumenti efficaci per supportare ragazzi adolescenti che non solo devono imparare l'italiano ad un livello tale da potersi integrare nell'esigente contesto formativo ticinese, ma sono costretti a farlo partendo da basi formali molto poco solide anche nella loro lingua madre.

Per ciò che concerne i rapporti con le comunità di stranieri, sia i questionari sia le interviste mettono in luce come possa esserci ancora un importante margine di sviluppo della collaborazione con associazioni o ambasciate nelle attività scolastiche e nei progetti di istituto. Le relazioni tra scuola e comunità di stranieri, come già evidenziato da Cattacin & Kaya (2001), nella maggior parte dei casi si limita ancora a contatti sporadici, principalmente legati alla dimensione logistica dell'organizzazione dei corsi.

I dati raccolti e le riflessioni giunte da chi opera sul terreno permettono agli autori di questa indagine di suggerire a chi di ragione quantomeno tre azioni concrete che potrebbero ulteriormente migliorare le pratiche di integrazione.

- A livello di Scuola dell'obbligo, la figura del docente di lingua e integrazione potrebbe venire maggiormente strutturata e resa simile a quella di altri operatori scolastici, attraverso la creazione di gruppi di lavoro sul modello delle équipes di sostegno pedagogico. La ragione principale per cui questa riforma organizzativa non è sin qui avvenuta è legata all'esiguità e instabilità numerica dei potenziali fruitori. I dati statistici sui percorsi scolastici degli allievi stranieri e allofoni suggeriscono che le stime sul fabbisogno potrebbero essere, al momento, eccessivamente prudenziali e che vi sono numerosi allievi che beneficerebbero di questo tipo supporto che, ora, sono giudicati troppo integrati linguisticamente e culturalmente per averne bisogno.
- La problematica del recupero linguistico e culturale di adolescenti allogliotti scarsamente scolarizzati è trasversale ai settori scolastici: essa concerne diversi attori che operano alle scuole medie – oltre ai docenti di lingua e integrazione anche quelli di sostegno pedagogico e quelli di italiano, quantomeno – che lavorano all'interno dell'Istituto della transizione e del sostegno e nei Centri professionali, in particolare i docenti di cultura generale impegnati nei curricula biennali. Questi operatori al momento fruiscono in maniera frammentaria di una formazione adeguata ad affrontare questa difficile sfida, inoltre fanno riferimento a istituzioni diverse: principalmente il Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della SUPSI coloro che sono impiegati nella Scuola dell'obbligo, l'Istituto federale universitario per la formazione professionale (IUFFP) gli altri. È possibile interrogarsi sulla possibilità di unire le competenze e fornire a tutti questi attori un percorso formativo unico e approfondito, che avrebbe anche il non secondario vantaggio di permettere a questi professionisti di avere un'occasione di contatto e di scambio di esperienze.
- Per ciò che concerne i rapporti con le comunità di stranieri, si ritiene che essi possano essere ulteriormente ampliati e diversificati. Una maggiore collaborazione con queste associazioni, in particolare nell'ambito dell'organizzazione dei corsi di lingua e cultura d'origine, potrebbe favorire la maggiore conoscenza reciproca e la possibilità di una progettualità educativa condivisa auspicata da diversi operatori scolastici.

In generale, per favorire un processo di integrazione riuscito a tutti gli allievi con passato migratorio o allogliotti, che contribuisca al loro inserimento scolastico e sociale, è da un lato necessario garantire il sostegno individuale adeguato con risposte mirate per esempio attraverso dei dispositivi di sostegno linguistico o elaborando dei materiali didattici specifici. In questo senso, in ottica futura, la formazione e la sensibilizzazione di tutto il personale insegnante coinvolto nell'integrazione di questi allievi è cruciale. Dall'altro, però, non va trascurato, come sottolineano Demetrio e Favaro (2001) l'aspetto fondamentale

dell'interculturalità, secondo cui la diversità culturale degli allievi allogliotti o con passato migratorio è da considerare un aspetto "risorsa" nella programmazione degli interventi educativi e didattici in collaborazione con la classe e nel discorso più generale dello sviluppo della scuola che potrebbe considerare l'eterogeneità culturale come "ingrediente normale della vita sociale, per rendere concreta e reale la didattica dei confronti e dei punti di vista" (Demetrio e Favaro, 2001, p. 94). In tal senso, una riforma organizzativa e strutturale della figura del docente di lingua e integrazione, come per esempio la sua cantonalizzazione, che garantisca una maggiore stabilità e un'espansione delle risorse disponibili, probabilmente favorirebbe non solo l'integrazione degli allievi nel nuovo contesto scolastico, ma anche una contaminazione del contesto stesso da nuove culture, prospettive e risorse.

## Riferimenti bibliografici

Allemann-Ghionda, C. (1997). Schule und Migration in der Schweiz: zwischen dem Ideal der Integration und der Versuchung der Separation, *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 23(2), 329-357.

Archambault, J., & Harnois, L. (2008). *Diriger une école en milieu défavorisé : ce qu'en disent des directions d'écoles primaires de la région de Montréal: Rapport de recherche au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Montréal, Québec : Université de Montréal.

Beck, M., Jäpel F., & Becker, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten (pp. 313-337). In G., Quenzel & K., Hurrelmann (Ed.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bertrand, A. L. (2017). *Réfugiés en Suisse: trajectoires d'asile et intégration professionnelle* (Doctoral dissertation, University of Geneva).

Caprani & Gyger (2017). L'integrazione: una sfida per la formazione. *Skilled*, 2(17), 12-14. Disponibile all'indirizzo: <https://www.iuffp.swiss/file/7197/download>

Cattacin, S., & Kaya, B. (2001). *Le développement des mesures d'intégration de la population migrante sur le plan local en Suisse. Discussion Paper 11*. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies (SFM). Disponibile all'indirizzo: <https://www.unine.ch/sfm/home/interventions/discussion-papers.html>

CDPE. (1991). *Raccomandazioni riguardanti la scolarizzazione dei bambini di lingua straniera*. Berna: Conferenza svizzera dei direttori della pubblica educazione.

CFM. (2017). *Integrazione – non uno strumento di misurazione ma un compito di tutti! Raccomandazioni*. Berna: Commissione federale della migrazione (CFM).

Demetrio, D., & Favaro, G. (2001). *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

DECS. (2017). Linee guida per l'accoglienza e la frequenza scolastica degli allievi alloggiati nella scuola dell'obbligo. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.

DECS (2019). Corsi LCO – Associazioni riconosciute, anno scolastico 2018-19. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.

DI. (2017a). Programma di integrazione cantonale (PIC) 2018 – 2021. Direttive per progetti. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento delle istituzioni. Disponibile in: [https://m4.ti.ch/fileadmin/DI/SG/integrazionestranieri/Direttive\\_progetti\\_PIC\\_2019.pdf](https://m4.ti.ch/fileadmin/DI/SG/integrazionestranieri/Direttive_progetti_PIC_2019.pdf)

DI. (2017b). Programma di integrazione del Canton Ticino (PIC) 2018 – 2021. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento delle istituzioni. Disponibile in: <https://www4.ti.ch/di/segreteria-generale-del-dipartimento-delle-istituzioni/cosa-facciamo/integrazione-degli-stranieri/pic-2018-2021/>

DI. (2017c). *Programma di integrazione cantonale 2018 – 2021*. Bellinzona. Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento delle istituzioni (DI). Disponibile in: <https://www4.ti.ch/di/segreteria-generale-del-dipartimento-delle-istituzioni/cosa-facciamo/integrazione-degli-stranieri/pic-2018-2021/>

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

Legge federale sulla formazione professionale (LFP) (del 13 dicembre 2002).

Disponibile in: <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/20001860/index.html>

Legge sull'orientamento scolastico e professionale e sulla formazione professionale e continua (Lorfor) (del 4 febbraio 1998).

Disponibile in: <https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/236/index17/416.100/evidenzia/false/esplodi/false>

Legge federale sugli stranieri (LStr) (del 16 dicembre 2005).

Disponibile in: <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/20020232/index.html>

Legge sulla scuola (LSc) (del 1° febbraio 1990).

Disponibile in: <https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/207>

Marcionetti, J., Calvo, S., Donati, M. (2014). *Scenari e prospettive sul Pretirocinio d'orientamento*. Quaderni di ricerca. Locarno: CIRSE-DFA SUPSI.

Marcionetti, J. (2019). Percorsi scolastici e titoli di studio. In M. Egloff & A. Cattaneo (Eds.), *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema scolastico ticinese* (pp. 85-146). Locarno: CIRSE-DFA SUPSI.

Marcon, C (2011). Docente per alloglotti. Docente di lingua e integrazione o docente di lingua seconda? DFA-SUPSI (Lavoro di diploma).

Menesini, E., Guazzelli, E., & Dianda, V. (2001). L'integrazione multiculturale: il modello delle tre C. *Psicologia e scuola*, 17, 17-23.

Mismirigo, F. (2017). Politiche d'integrazione: quali le specificità del Ticino. *Swiss Forum for Migration and Population Studies (SFM)*, 9, 141-153.

Moresi, G. (2000). Il pretirocinio d'integrazione nel Canton Ticino: un'esperienza costruttiva. Berna: CFS – Commissione federale degli stranieri.

OECD. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. Paris: OECD Publishing. Disponibile in: <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>

Ordinanza sull'integrazione degli stranieri (OintS) (del 24 ottobre 2007 (stato 1° gennaio 2008)). Disponibile in: <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/20180275/201901010000/142.205.pdf>

Pedrini, L. (2017). Le Linee guida per l'accoglienza e la frequenza scolastica degli allievi alloglotti nella scuola dell'obbligo. *Scuola ticinese*, 328(1), 25-28.

Pertot-Pigni, O. (2018) *Relazione finale del lavoro svolto negli istituti scolastici di Paradiso, Riva San Vitale, Chiasso*, Università degli studi dell'Insubria (Project work).

Regolamento degli studi dell'Istituto della transizione e del sostegno (del 22 luglio 2016). Disponibile in:

[https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/downloads/LegislazioneScolastica/LeggiRegolamenti/2016.07.22\\_R\\_d\\_egli\\_studi\\_Istituto\\_della\\_transizione\\_e\\_del\\_sostegno.pdf](https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/downloads/LegislazioneScolastica/LeggiRegolamenti/2016.07.22_R_d_egli_studi_Istituto_della_transizione_e_del_sostegno.pdf)

Regolamento sui corsi di lingua italiana e le attività di integrazione (del 31 maggio 1994). Disponibile in:

<https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/214>

SEM. (2017). *Encouragement spécifique de l'intégration comme tâche de la Confédération et des Cantons années 2018 à 2021*. Berna: Segreteria di stato della migrazione (SEM).

SEM. (2018). *Rapporto sulla migrazione 2017*. Berna: Segreteria di stato della migrazione (SEM).

Solcà, P., & Bruno, D. (2017). Immigrazione e integrazione in Ticino dagli anni Settanta ad oggi. *Swiss Forum for Migration and Population Studies (SFM)*, 9, 19-33.

SFM. (2017). Migrazione e integrazione: focus sul Ticino. Forum 9. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies.

UFM (2009). Curriculum di riferimento per la promozione delle competenze linguistiche dei migranti. Berna: Ufficio federale della migrazione.

UST. (2017). *Statistischer Bericht zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Bern: Ufficio federale di statistica (UST).

UST. (2019). *Wie geht es den Personen mit Migrationshintergrund in der Schweiz? Analysen zur Lebensqualität der Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2017*. Bern: Ufficio federale di statistica (UST).

USTAT. (2019). *Annuario statistico ticinese*. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino, Ufficio di statistica.

Zanolla, G. (2019). Equità. In M. Egloff & A. Cattaneo (Eds.), *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema scolastico ticinese* (pp. 85-146). Locarno: CIRSE-DFA SUPSI.



Repubblica e Cantone Ticino  
Dipartimento delle istituzioni  
Dipartimento della sanità e della socialità  
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Scuola universitaria professionale  
della Svizzera italiana

IN SCUOLA: promozione dell'integrazione e  
dell'interculturalità nella scuola ticinese

Quaderno di ricerca n. 37

Scuola universitaria professionale della Svizzera  
italiana  
Dipartimento formazione e apprendimento  
Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi  
Piazza San Francesco 19  
6600 Locarno  
[www.supsi.ch/dfa](http://www.supsi.ch/dfa)

ISBN 978-88-85585-34-8

