

# **G***locale*

Rivista molisana di storia e scienze sociali

8



## **Migrazioni circolari**

Gennaio 2014

Andreassi / Bassoni / Bindi / Caccia / Casacchia / Cecalupo /  
Checchia / Cocozza / Corti / Crisci / Golino / Lombardi / Massullo /  
Musci / Novi Chavarria / Palmieri / Pazzagli / Ruggieri / Viola

La scuola di Babele, tra sogno e realtà.  
Un convegno a Reggio Emilia per fare il punto su progetti e prospettive  
per gli alunni stranieri di oggi, cittadini italiani di domani

di Marco Cecalupo

«Scrivi i temi come le chat», mi racconta una collega di Varese, a proposito di una ragazzina delle medie di origine marocchina nata in Italia, e conclude laconica: «non legge nulla, non ha studiato, non sa nulla, e abbiamo dovuto bocciarla». Il discorso che accompagna questa situazione-tipo, negli ultimi anni diventata sempre più frequente, è uno di quelli che si auto-dimostra, contiene causa e conseguenza, non fa una grinza. Replicandosi dal suo consiglio di classe al mio, e poi in tante scuole del paese, riceve la sua legittimità, senza peraltro dare a intendere di voler affrontare il problema.

Eppure il comportamento linguistico di quella studentessa non è una questione rilevante solo per la sua personale carriera scolastica. Pertiene ad una intera generazione e a quelle che la precedono. È lo specchio, anche, degli ultimi venticinque anni di politiche dell'immigrazione, e riflette un sostanziale fallimento. La scuola è solo uno tra i protagonisti di questo scenario – se quella ragazza ha come unico modello di lingua italiana scritta quello delle chat, vuol dire che l'intera sua vita quotidiana e familiare è priva di alternative – ma i suoi specifici compiti costituzionali la rendono il luogo emblematico di questo fallimento.

Per assolvere la ragazza e cominciare il discorso, sarà sufficiente riflettere sul fatto che tutti noi utilizziamo le lingue che conosciamo, più siamo immersi e attivi in una comunità di parlanti, maggiori saranno le nostre competenze. Molti studenti di origine straniera presentano una forte distanza tra le competenze nella lingua parlata (per la quale le occasioni di apprendimento informale sono decisamente più frequenti) e quelle della lingua scritta (spesso limitate ai testi scolastici e alle chat, appunto). In sintesi, accade che molto spesso il sistema scolastico sottovaluta questa distanza, trascurando la cura della lingua scritta nei livelli intermedi di apprendimento dell'Italiano come seconda lingua (l'Italiano L2). Se questa situazione permette a molti studenti

di “galleggiare” nella scuola primaria, dove si utilizzano in modo massiccio forme di trasmissione della conoscenza e di espressione diverse dalla lingua scritta, come l’arte, il corpo, la musica, la voce, la criticità viene alla luce nella scuola secondaria, dove l’apprendimento passa per la lettura e la comprensione di lunghi testi scritti, appartenenti a registri linguistici molto specifici.

Faccio parte della commissione intercultura della mia scuola media, a Reggio Emilia, e con le mie colleghe abbiamo analizzato e discusso questo aspetto del problema qualche anno fa. Ci siamo accorti che era una emergenza educativa non sufficientemente affrontata dal sistema complessivo dell’accoglienza verso gli studenti stranieri. Con le scarse risorse a disposizione, abbiamo attivato corsi di secondo livello (corrispondente allo standard europeo B1-B2), tenuti da docenti di Italiano e di Lingue straniere della scuola, aperti a tutti gli studenti non italofofoni, qualunque fosse la loro competenza linguistica e la loro situazione giuridica. I corsi durano purtroppo soltanto 15-20 ore in un anno, ma sono ritenuti molto utili, da allora permettono agli studenti di terza che li frequentano di ottenere una preparazione adeguata a superare l’esame finale. Credo che siano apprezzate, soprattutto, la possibilità di lavorare sui testi scritti con la cura e l’attenzione che essi richiedono, e al contempo l’occasione di sperimentare i propri progressi linguistici in un contesto gratificante e non giudicante (né sul piano della valutazione docimologica, né su quello più ampio del pregiudizio sociale). Ma anche nella nostra scuola, come confermano i dati interni e quelli degli esiti in uscita alle scuole superiori frequentate dai nostri ex-studenti, il problema esiste. Forse è per questo che quando, alla fine di quest’anno, Antonella Festa, Caroline Tobaty e Alessandro Carciola, del neo costituito forum “La Scuola di Babele”, ci hanno invitato ad una discussione pubblica su questi temi, la mia collega Elvira Fochi ed io abbiamo deciso di partecipare.

Il convegno si è svolto in un sabato assolato, il 14 giugno 2014, nell’Aula Magna di Palazzo Dossetti, all’Università di Reggio Emilia in viale Allegri. Nonostante il periodo non fosse dei migliori, nel mezzo degli esami, più di una cinquantina di persone, tra insegnanti ed educatori che lavorano a Reggio Emilia, hanno deciso di mettersi in discussione, con «lo scopo di capire quali e quanti siano gli interventi che le scuole e le istituzioni della nostra provincia mettono a disposizione per l’accoglienza e l’inclusione degli alunni non italofofoni, quanto questi interventi siano idonei a migliorare il loro presente e il loro futuro e infine quali strategie vengono attivate all’interno di classi multiculturali». Vale a dire, tenere insieme gli aspetti istituzionali, quelli didattici e quelli relativi alla cittadinanza.

Tra i propositi enunciati dai promotori, vi è anche lo scambio di esperienze didattiche, ma ritengo sia un obiettivo ancora difficile da perseguire, a causa

di una sostanziale eterogeneità delle situazioni in cui si interviene, che richiedono la costruzione di materiali e percorsi ad hoc, frutto del lavoro della classe. Spesso le attività sono utili perché attivano processi, e la documentazione raccolta non è sempre in grado di rappresentare o misurare ciò che accade durante il percorso di lavoro con gli studenti. Tuttavia, il convegno è una ottima occasione per avviare una riflessione sulle buone pratiche e sulle criticità, e ritengo necessaria la condivisione di modelli (siano essi il risultato di una ricerca epistemologica o didattica) utilizzabili, replicabili o modificabili in altri contesti.

Antonella Festa, insegnante di Primaria e animatrice dell'iniziativa, la presenta raccontando la sua esperienza, che è poi una breve storia dell'Intercultura in Italia: «vent'anni fa si sapeva poco» – dice – «per gestire l'emergenza ci si rimise a studiare e a sperimentare nuove metodologie; passarono gli anni, aumentavano le conoscenze, e anche le circolari ministeriali e gli alunni stranieri, ma calavano le risorse pubbliche; dopo vent'anni sembra che l'emergenza non sia mai terminata. La città di Reggio Emilia, avanguardia nel campo educativo, cosa offre oggi per la soluzione di questo problema? Al convegno parla la scuola, ma» – ribatte – «va ricordato che i sindacati, i partiti, la società e la politica hanno la propria parte di responsabilità».

Caroline Tobaty è francese, è insegnante volontaria di Italiano L2, e pone al centro le questioni vive. Accogliere viene dal latino *colligere* e significa raccogliere insieme, raccogliere presso di sé. Se il fenomeno migratorio è parte costitutiva della dinamica di ogni società contemporanea, allora l'accoglienza richiede un'eterna rimessa in discussione del nostro agire sociale. «Accogliere vuol dire offrirsi, lasciarsi contaminare» – afferma Caroline – «ed in questo esprime una sfumatura ulteriore rispetto al supremo buon costume dell'ospitalità». Poi ricorda la legislazione relativa all'accoglienza a scuola, dalla Costituzione Italiana (art. 34) alla Convenzione di New York sui diritti del fanciullo, ratificata in Italia nel 1991, ponendo l'accento sul fatto che anche il Miur accoglie il principio di un diritto all'istruzione incondizionato. Attualmente, precisa, gli strumenti principali in materia sono due: i laboratori linguistici e i Piani Didattici Personalizzati (formalizzati nella recente normativa sui Bisogni Educativi Speciali). Infine conclude l'intervento rilanciando una serie di domande concrete su ciò che accade realmente nelle scuole, confidando nelle risposte di relatori e pubblico.

La prima risposta è calzante. Gabriele Pallotti insegna Didattica delle Lingue Moderne in questo Ateneo, e coordina per il Comune il progetto "Osservare l'interlingua", una ricerca condotta tra Università e Scuola primaria, il cui intento è sperimentare un modello di educazione linguistica cooperativo e democratico, non specifico per gli studenti che hanno l'Italiano come se-

conda lingua, per affinare le abilità di scrittura. «Lo scopo è insegnare a scrivere testi pensati, ragionati, efficaci», spiega Pallotti, «e per farlo bene bisogna prima pensare e poi scrivere, sono due funzioni cognitive superiori, troppo complesse per essere svolte simultaneamente». «*Rem tene, verba sequentur*», ripeterà più volte nel corso del suo intervento.

Nel percorso-tipo, gli studenti vedono un video, poi ciascuno scrive ciò che ha visto (*pre-test*) con lo scopo di comunicare il contenuto del video ad altre persone. Divisi in gruppi, gli studenti visionano e raccontano nuovamente il video. Discutono, raccolgono le idee, le ordinano, costruendo e arricchendo vere e proprie scene-sequenze-contenitore (scatole di cartone o buste di carta), che formano dapprima diverse scalette del video, successivamente una scaletta di classe. Ciascun gruppo scrive una prima versione del racconto. Poi il testo è sottoposto ad un lavoro di revisione incrociata tra gruppi (*focus on form*), che analizza sei aspetti – coesione del testo, lessico, divisione in capoversi, ortografia, punteggiatura, mantenimento dei tempi verbali – per elaborare proposte di modifica e feedback di commento. Infine, i testi revisionati diventano strumenti di una discussione collettiva su cosa si è appreso (formalizzazione metacognitiva). Al termine, ciascuno riscrive la propria versione del racconto, per confrontarla con quella iniziale (*post-test*). La scelta di utilizzare un video al principio del percorso non è casuale, spiega Pallotti, ma risponde a precise strategie: rende impossibile cavarsela col copia-e-incolla e costringe a pensare, prima di tutto. A manipolare idee, concetti, relazioni, prima che pezzetti di frasi spesso privi di senso, colti qua e là.

Questo modello linguistico-pedagogico ha alcuni principi fondanti. Sulla scia di Vygotsky e Bruner, parte dal presupposto che il pensiero collettivo precede il pensiero individuale, dunque è didatticamente utile cominciare dal gruppo per giungere all'individuo. In secondo luogo, per favorire processi cognitivi astratti (organizzare, classificare, categorizzare, ecc...) è necessario passare attraverso una «mediazione semiotica del pensiero», vale a dire una rappresentazione concreta delle idee e delle parole.

Pallotti invita dunque i docenti a documentarsi e a sperimentare il percorso, con alcune avvertenze. Formare sempre gruppi misti per livello linguistico, per valorizzare i processi di apprendimento *peer-to-peer*. Utilizzare testi diversi (narrativo, descrittivo, argomentativo), che sviluppino abilità cognitive specifiche. Rinunciare a terminologie e nomenclature ampie e ridondanti, da memorizzare in modo meccanico, «siano essi i complementi o le funzioni di Propp». Rinunciare alla lezione cattedratica e al ruolo sanzionatorio della correzione, per stimolare l'autonomia nell'intero percorso di lavoro. Adottare una valutazione formativa, come analisi dei bisogni, attenta al percorso più che al risultato in sé. Non disperdere il lavoro in una moltitudine di microattività, «tanti piccoli francobolli», la cui cura lascia spesso a desiderare, ma dedicare il tempo necessario all'apprendimento inclusivo, di tutti.

La prof.ssa Roberta Cardarello, ordinaria di Didattica e pedagogia speciale, riparte dall'assunzione del problema: per includere non è sufficiente insegnare le parole e la sintassi di una nuova lingua. Inclusione linguistica significa «padroneggiare sistemi di comunicazione». Passa poi a descrivere le azioni messe in campo dall'Ateneo: la formazione degli insegnanti di primaria e infanzia, il TFA, il PAS, la Specializzazione per il Sostegno, i Progetti Sperimentali, come quello sul bullismo o sulla didattica della matematica in Cina. Tutte questi percorsi prevedono una fase di tirocinio, un'ottima occasione per l'Università, come del resto le tesi di laurea o di dottorato, per accedere alla conoscenza del sistema scolastico e per proporre attività.

Cosa manca? Raccolte sistematiche di dati relativi al raggiungimento dei risultati di apprendimento linguistico di medio periodo provenienti dal territorio, un censimento sulle pratiche, le modalità, le esperienze interculturali operate nelle scuole. C'è una creatività, a volte sommersa, che bisognerebbe documentare e mettere in circolo, dopo averne valutata l'utilità, l'efficacia. Per questo occorre una cultura della verifica, che faccia emergere le ricadute di quello che gli insegnanti fanno, sapendo di poter sbagliare. È necessaria, secondo Cardarello, una sorta di «valutazione di impatto educativo», in cui l'Università può avere un ruolo-chiave, per avviare alla «solitudine del singolo» che attanaglia i docenti, ed essere più ricchi di strumenti innovativi ed efficaci.

Graziella Favaro, consulente pedagogica del Centro "Come di Milano, vanta forse il più lungo curriculum accademico nel settore dell'intercultura in Italia. Ci racconta della memoria che la lega a questa città. Ricorda che anni fa, proprio qui, assieme a tanti altri, discuteva i principi e le pratiche pedagogiche di una materia nuova, tra i primi a coglierne le opportunità in termini di cambiamento e di apertura verso l'altro.

Entriamo dunque nella scuola italiana multiculturale – un aggettivo che a Favaro non piace, perché ormai obsoleto – per coglierne luci e ombre. Innanzitutto i numeri del fenomeno. Gli studenti stranieri (dall'infanzia alle superiori) che hanno frequentato le scuole quest'anno sono stati 820 mila. Dal punto di vista demografico, vi sono tre macrotendenze in atto. In primo luogo, l'aumento delle presenze, che fino a sei-sette anni fa aveva carattere esponenziale, oggi è fisiologico, mitigato anche da rientri nei paesi d'origine, e riguarda 30.000 studenti ogni anno. In secondo luogo, diversamente dal recente passato, queste nuove presenze sono in maggioranza bambini nati in Italia (seconde generazioni), e solo in piccola parte nuovi ingressi. L'Emilia Romagna detiene il record: ogni 100 nuovi nati, circa 30 sono stranieri (la media nazionale è 18,4%), e a Reggio Emilia questo dato arriva a un terzo del totale. I neo-arrivati sono soprattutto pre-adolescenti e adolescenti. Come

ben sanno gli insegnanti, aggiunge Favaro, il loro inserimento nelle scuole secondarie avviene in un momento delicato dell'apprendimento linguistico, nel passaggio da una lingua concreta, immediata, ad una lingua astratta, formale. Questo passaggio si interrompe nella L1 per essere velocemente ripercorso nella lingua italiana L2. Terza tendenza: tra gli stranieri, gli europei aumentano rispetto ai non-europei.

E veniamo alle criticità, alle ombre dell'intercultura italiana. Graziella Favaro ne individua quattro. La prima è il non inserimento immediato degli stranieri nel sistema scuola: accade a Milano, a Bologna e in altre città che gli alunni e le loro famiglie debbano vagare di scuola in scuola cercando un posto libero, senza sostegno linguistico, anche per mesi, con evidenti ripercussioni negative sul piano psicologico e dell'apprendimento.

Il secondo problema, diffuso in tutta Italia, è il cosiddetto "ritardo scolastico in ingresso", vale a dire la pratica abusata e immotivata sul piano didattico, diventata quasi di *default*, di iscrivere gli studenti stranieri neo-arrivati alla classe precedente (o addirittura due o tre anni indietro) a quella corrispondente per età anagrafica. Questo fenomeno riguarda quasi l'80% degli studenti nella secondaria di secondo grado.

La terza criticità è l'esito scolastico: i ragazzi stranieri sono più bocciati degli italiani. Ma è interessante osservare che le bocciature si concentrano nel primo anno di ogni ordine di scuola. Nella primaria, malgrado gli stranieri siano quasi tutti nati in Italia, il divario è 2,8% contro 0,9%; una prima spiegazione è la frequenza della scuola dell'infanzia: gli italiani la frequentano meno degli stranieri. Si tenga conto che per lo sviluppo cognitivo, linguistico, della socializzazione, è questa (3-6 anni) l'età di una vera e propria "esplosione". In prima media si registra il divario più alto: i bocciati stranieri hanno 8 punti percentuale in più dei bocciati italiani. I bocciati alle superiori si riallineano, sono l'8% degli italiani e il 13% degli stranieri. Qui va considerato il fatto che, nonostante le alte aspettative riposte nella scuola, le famiglie degli studenti stranieri non sono in grado di supportarli nello studio a casa. Sarebbe il caso di discutere, anche in Italia come si è fatto in Francia negli ultimi anni – avverte Favaro –, quanto i "compiti a casa" siano discriminanti in un contesto simile.

L'ultima ombra è quella legata all'orientamento verso le scuole superiori. Qui le percentuali sono inverse: i licei sono scelti dal 40% degli italiani, e solo dal 18% degli stranieri. Anche gli studenti con buoni voti, se stranieri, spesso sono "orientati" verso le scuole tecniche o professionali. Ciò accade a volte per difficoltà economiche, altre volte per una sorta di iperprotezione da parte degli insegnanti delle medie. «È un'occasione persa anche per tutti noi, perché è la perdita di talenti, di potenzialità importanti», conclude laconica.

Com'è cambiata la scuola in questi anni? Vi è stata una prima fase, che per certi versi ancora continua, di grande enfasi sull'*accoglienza*. Pochi alunni,

con la curiosità a volte anche troppo intrusiva di conoscere la storia di ciascuno, ma con scarsa competenza professionale. A questa è seguita la fase dell'*integrazione*, in cui la scuola è tuttora immersa. Gli alunni stranieri sono tanti, anonimi. Non sono più Zhang o Li Li, sono "i cinesi". E sono "un problema" per la scuola, che vi fa fronte: protocolli, test d'ingresso, laboratori di italiano L2, piani personalizzati, semplificazione dei testi, ecc. L'enfasi è sull'*integrazione linguistica*, interpretata come adattamento degli stranieri in tempi brevi al nuovo contesto.

La scuola è rimasta la stessa, ha introdotto elementi e strumenti specifici, anche raffinati, che non si incrociano con il resto (qui il pensiero va a quegli studenti molto attivi e in rapido miglioramento nei laboratori di italiano L2 che prendono una sfilza di sei in pagella). Come se tutti fossero degli eterni neo-arrivati, manca la rilevazione delle competenze e dei saperi nelle lingue d'origine, poiché l'atteggiamento pedagogico resta di tipo compensatorio: "non sai, ti do". Con situazioni paradossali: nelle scuole private più *in* di Milano c'è il *boom* dello studio della lingua cinese, introdotto per i bambini dai tre anni; nelle scuole pubbliche, che hanno già moltissimi bambini bilingue, questa competenza non è considerata. Sarebbe dunque il caso di passare all'*inclusione*, cioè «considerare che l'eterogeneità delle storie, dei riferimenti e delle lingue è la normalità; che il plurilinguismo è una sfida che riguarda tutti, stranieri e italiani; che il futuro si costruisce insieme».

Negli ultimi anni nella scuola italiana sono aumentati gli alunni, sono diminuite le classi e sono drasticamente calati i posti di insegnante. È evidente come questo abbia determinato un impoverimento complessivo delle risposte educative ai bisogni degli studenti stranieri.

Alcune luci. La mole dei materiali didattici, pian piano, permette ai docenti di non dover sempre ricominciare daccapo. Le ricerche condotte nel campo del plurilinguismo, come quella illustrata dai disegni, dimostrano che questa può essere una delle sfide della scuola dell'*inclusione*, ora che l'Unione Europea spinge in questa direzione e il ministero finalmente ne tiene conto. Le esperienze con gli altri linguaggi, come quello musicale (cori e orchestre scolastiche) permettono percorsi di *inclusione* estremamente positivi. Uno strumento molto efficace è il *tutoring* scolastico, già largamente utilizzato nel nord Europa. Un progetto è attualmente in corso tra Milano, Bologna, Arezzo, Torino, il Friuli e la provincia di Trento, coinvolge studenti universitari che per un certo periodo di tempo si impegnano a seguire il percorso scolastico tra la terza media e la prima superiore di alunni stranieri. Un altro fecondo percorso di lavoro è l'esplorazione delle città, per permettere ai nuovi cittadini di ancorarsi ai luoghi, di risignificare la memoria dei luoghi mediante l'esperienza e la scoperta. L'ultima slide di Graziella Favaro è un proverbio cinese: *Quando soffia il vento del cambiamento, alcuni costruiscono muri, altri costruiscono mulini a vento.*



Il contributo di Federico Ricci, psicologo del lavoro all'Unimore, declina un altro aspetto della piena cittadinanza, a prima vista distante dai temi del convegno. Eppure, gli esempi che illustra – ricerche, progetti, video, simulazioni, dedicate alla sicurezza e alla prevenzione degli incidenti sul lavoro o a scuola – mostrano che la necessità di comunicare informazioni decisive anche a chi non comprende a pieno o del tutto la lingua ha, per così dire, aguzzato l'ingegno. L'esatta percezione del rischio – non affatto spontanea, ma culturalmente determinata – va educata, deve passare spesso per canali visivi (segnali, gesti, simboli, colori, cartelli, ecc.) e soprattutto per l'esperienza diretta (prove di simulazione, drammatizzazioni), ma non deve tralasciare l'apprendimento della lingua (e-learning in lingua, sottotitoli, mediatori linguistici durante i corsi), come prevedono del resto le norme specifiche. Inclusione come consapevolezza dei propri diritti e come conoscenza della realtà circostante.

Il dibattito che segue questa prima sessione affronta tra gli altri il tema spinoso della valutazione, «un tema politico» – dice Pallotti – «dal momento che come è praticata in Italia ha scarsissima validità scientifica. Un *secondo me tu sei un sette* va contro tutti i principi della valutazione e non promuove la qualità. Dover assegnare per forza un voto ad uno studente straniero qui da qualche settimana, è stupidità. A cui bisognerebbe rispondere con gesti di disobbedienza civile». Le ricerche dimostrano che, a differenza del senso comune diffuso tra gli insegnanti, il voto non motiva all'apprendimento, anzi deprime. Nelle classi dove non si danno voti (ma si valuta di continuo e si insegna ad autovalutarsi), gli alunni imparano meglio. È l'idea, nemmeno troppo nuova, di una scuola con meno contenuti nozionistici e più attenzione al consolidamento delle abilità. Ma se si sceglie uno strumento didattico piuttosto che un altro, allora valutare – in senso formativo – ha senso, aggiunge Cardarello, perché serve a programmare il futuro. E ricorda Alberto Manzi. *Fa quel che può, quel che non può non fa*, scriveva il maestro a penna su tutte le pagelle dei suoi ragazzini nel 1981, quando la scheda di valutazione divenne obbligatoria.

Nel pomeriggio, dopo la visione di una video-animazione dal sapore agrodolce amaro e insieme ironico prodotta dalla RSA (Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce) sulla base di un discorso Kenneth Robinson, esperto inglese di educazione, centrato sulla necessità di «cambiare i paradigmi dell'educazione», il convegno riprende con le esperienze delle scuole.

Paola Cagliari, direttrice dell'istituzione Nidi e Scuole dell'infanzia del Comune che gestisce non solo le scuole comunali ma l'intero sistema scolastico cittadino 0-6 anni, riporta i numeri record della città: la popolazione regolare con cittadinanza non italiana è il 18,2% del totale, e le donne sono esattamente

la metà; il 25% dei matrimoni coinvolge almeno un cittadino straniero; i bambini stranieri residenti da 0 a 5 anni sono oltre il 31%. Si notano importanti differenze tra le nazionalità, che dipendono dalle idee educative delle famiglie, dalle tipologie di lavoro e dal lavoro femminile, e dalle possibilità concrete (anche economiche) di accedere ai servizi educativi e a quelli accessori. In generale, i bambini stranieri frequentano il nido meno degli italiani, laddove da recenti ricerche emerge che la frequenza al nido ha una ricaduta favorevole sulla possibilità di successo negli apprendimenti successivi.

Tale divario si appiana nella scuola dell'infanzia (3-5 anni), frequentata da italiani e stranieri ancora poco, ma in egual misura. Qui emerge un altro aspetto della realtà: le scuole comunali e convenzionate accolgono il 16,8% di stranieri sul totale degli iscritti, le scuole statali (gratuite) ben il 52% e le scuole *fism*, di orientamento cattolico, appena il 7%. Siamo ben lontani, insomma, da quella *equieterogeneità* di cui a volte si parla.

Mi sento di condividere appieno le conclusioni di Paola Cagliari: politiche specifiche per gli immigrati creano categorie speciali di persone, solo delle buone politiche educative per tutti garantiscono anche ai cittadini non italiani di poter avere un'esperienza formativa di qualità. Altrimenti si rinuncia alla necessità di creare sempre e comunque contesti positivi, accoglienti, naturalmente interculturali, e si ripiega sul modello diseducativo del *meglio una scuola che niente*.

Sul tema del bilinguismo – incalza –, la realtà ci dice che la lingua madre dei nostri piccoli stranieri non è l'arabo o qualunque altra lingua d'origine, ma è il bilinguismo stesso. Noi adulti non condividiamo questo tratto, siamo largamente monolingue, e la scuola che agiamo fa fatica ad accogliere il plurilinguismo. Persino la partecipazione con le famiglie può essere un falso problema, se si tratta di mera traduzione e non della volontà di creare una reale collaborazione e condivisione di interessi, includente. Anche la sua ultima slide è una citazione. Nadia, una mamma del Marocco, spiega a proposito: «È questa la scuola che vogliamo, una scuola dove i bambini possano incontrare tutto ciò che è diversità. Perché tutti noi siamo diversi, per fortuna che siamo diversi. Anche dentro alla stessa etnia siamo diversi. E noi non pensiamo che ci sia una cultura meglio dell'altra, ma vogliamo una scuola che offra le diverse culture e l'individuo sceglie, sceglie un pezzo di ciascuna o solo una, questa è una scelta libera».

Cristina Borghi, insegnante della scuola primaria Collodi, nel quartiere multiculturale a nord della Stazione, ricorda che la prima volta che ha sentito parlare di alunni stranieri è stato alla domanda aperta del concorso. Poi si è rimboccata le maniche ed è passata all'azione, spesso sentendosi sola, ma non smettendo mai di riflettere insieme agli altri sulla realtà che la circonda. Un quartiere tra l'autostrada e la ferrovia, già negli anni '60 punto d'approdo

dell'emigrazione operaia meridionale alle Officine Reggiane (c'era un palazzo chiamato "Il Cairo" che ospitava gente di tutto il paese), in cui oggi la percentuale di studenti residenti stranieri è il 59%. Cristina parla con il cuore, dei suoi studenti, e rammenta gli inizi: «la Favaro era il nostro riferimento, quando non c'era ancora nessuna legislazione, che è venuta dopo». Poi abbiamo fatto un Protocollo d'Accoglienza, «più facile da scrivere che da applicare», commenta. «I fondi a disposizione calavano di anno in anno, ma con l'aiuto del Comune abbiamo messo su il Laboratorio di italiano L2, che era un riferimento per tutta la scuola e per le famiglie. Era la fase dell'integrazione, dalla quale dovevamo uscire e andare avanti. Ci siamo fermati a riflettere su ciò che non andava: la lingua dello studio, le competenze incerte, i progressi lenti e difficili da misurare. L'impressione era che ci fermassimo sugli errori, non sa fare questo, non ha imparato questo, ma era un atteggiamento non costruttivo». E così si è deciso al Collodi di sperimentare il percorso di Osservare l'interlingua, che ha richiesto da parte dei docenti l'acquisizione di nuove tecniche didattiche, e di nuovi paradigmi educativi: il lavoro cooperativo (non episodico), l'abbandono dell'italiano standard come lingua di comunicazione, la valutazione formativa, la creazione di contesti motivanti, la mediazione linguistico-culturale come occasione di scambio e condivisione. La sua accorata conclusione si rivolge al problema dell'acquisizione della cittadinanza giuridica per i nati in Italia (*lo ius soli*), che fa capolino nel dibattito nazionale ad ogni tornata elettorale, ritornando poi puntualmente nel dimenticatoio delle buone intenzioni.

Anche la mia scuola è situata nel quartiere Stazione, dall'altra parte della ferrovia, e già prima della circolare Gelmini, si trovava "sul tetto", vale a dire con ben oltre il 30% di studenti stranieri. Contro il processo di ghettizzazione latente – spiega Elvira Fochi –, la scuola fu obbligata a cambiare, e fu avviato un esperimento di inclusione sociale. Il Comune rimandò la costosa costruzione di una nuova scuola media nella seconda periferia a sud-est della città e offrì a quelle famiglie un servizio di *school busing*, per così dire, al contrario. Propose cioè di iscrivere quei ragazzi nella scuola della zona Stazione, e la sostenne dal punto di vista infrastrutturale ed educativo. Da allora, la scuola ha ricominciato a crescere nei numeri e ad arricchirsi di esperienza e di culture. Anche ora che la nuova scuola è stata costruita e le famiglie sono cambiate, nelle nostre classi arrivano studenti da diverse parti della città, che si mescolano agli "autoctoni", ovvero gli stranieri residenti nel centro storico. Certo, siamo ancora oltre la soglia, con circa il 40% di studenti non italiani, ma la metà di questi non rientra in nessun programma di potenziamento linguistico. Siamo sul tetto, è vero, e da qui si vede meglio la città dall'alto, con le sue politiche abitative e del lavoro, che creano quartieri come quello intorno a noi.

Gli assi portanti del nostro lavoro a scuola sono quattro: i laboratori (il teatro, il coro, l'orchestra, la fotografia, l'orto, la webradio), che rimodellano la didattica tradizionale e si dimostrano inclusivi nei numeri e nei risultati; le procedure formali, tra cui un Piano Educativo Personalizzato (a questo proposito vale la pena sottolineare il rischio insito nel considerare uno studente non italofono neo-arrivato di per sé come svantaggiato, come fa la recente circolare sui Bisogni Educativi Speciali); i laboratori linguistici di italiano L2; la mediazione linguistico-culturale.

Cosa si potrebbe fare ancora? Una radio plurilignue di quartiere, da subito e senza spese, per valorizzare la ricchezza di lingue presenti a scuola e sul territorio. E, obiettivo più generale ma irrinunciabile, rivedere i *curricula* in chiave interculturale e globale. Si pensi al canone letterario tradizionale insegnato, o al modello storiografico nazionalista-identitario dell'insegnamento della storia, non più in grado di offrire strumenti concettuali adeguati a leggere la realtà contemporanea. Ma questo non può essere il risultato del già citato *bricolage* quotidiano del docente, ma deve essere l'oggetto di una riflessione collettiva, tra studiosi e opinione pubblica, sull'uso pubblico della storia in una società multiculturale.

Claudio Davoli, in rappresentanza della Rete delle scuole superiori della città, è responsabile dei progetti destinati agli studenti stranieri, che hanno tra le finalità contrastare la dispersione e l'abbandono scolastico. Quest'anno si sono attivati 10 laboratori per la lingua dello studio, di diverso livello dall'A1 al B2, gestiti da insegnanti specializzati. "La lingua diventa uno strumento di affermazione di sé, dunque di libertà", afferma. Una serie di strumenti e procedure, come i piani di studio personalizzati o i test d'ingresso con validità scientifica, si vanno diffondendo grazie al lavoro della Rete, ma col rischio di "inquadrare troppo i ragazzi" e dimenticare l'attenzione che ogni studente merita nel proprio processo d'apprendimento. Il monitoraggio dei risultati in uscita dà risultati incoraggianti, che migliorano col tempo e si osserva uno spostamento dei numeri verso i livelli più alti. Uno degli aspetti problematici è il rapporto tra docenti dei laboratori e insegnanti curricolari, ancora poco strutturato e poco efficace, anche a causa dell'impossibilità di una formazione specifica adeguata. Anche la concentrazione di studenti stranieri nelle scuole professionali, come già detto, richiede un ripensamento delle strategie di orientamento.

I laboratori interculturali, svolti in collaborazione con l'associazione Mondoinsieme, sono partiti proprio nelle scuole professionali, poi si sono estesi alle altre scuole, anche a quelle dove gli stranieri non c'erano, perché «l'intercultura è reciproca, non unidirezionale». Negli ultimi anni hanno abbandonato la traccia della narrazione di sé, per soffermarsi su temi concreti, come la casa o il lavoro, affrontati con la tecnica della video-inchiesta. Così è

aumentato il senso di appartenenza, il sentirsi cittadini in senso attivo, di questi ragazzi di seconda generazione che sono a volte etichettati come immigrati senza esserlo mai stati.

Lorenzo Capitani, autore di libri di storia e insegnante di filosofia e storia all'Ariosto-Spallanzani, il liceo più rinomato della città, trae le conclusioni. Non essendo il convegno un luogo istituzionale, ai promotori spetta ora un compito molto difficile: raccogliere le esperienze raccontate, e soprattutto individuare i problemi di natura culturale e politica che questa città e il paese intero dovrebbe affrontare, perché finora sono stati gli operatori sul campo ad anticipare la politica i livelli decisionali. Un'altra acquisizione condivisa è la necessità di superare la fase emergenziale: «la presenza degli stranieri non è un accidente ma una risorsa educativa». E insieme l'esigenza di rivedere i modelli di pensiero, per esempio nel campo della ricerca storica. Che non vuol dire negare la specificità della nostra storia, ma educare per esempio tutti alla cittadinanza attraverso lo studio della Costituzione. «Oggi» – chiude Capitani – «il sistema educativo dell'Occidente, sempre più standardizzato, pur essendo formalmente di massa, si rivela un sistema di classe, cioè classista: o siamo in grado di produrre movimenti che diano funzione alla scuola dal suo interno, oppure è finita».

Rispondono alcuni studenti di origine straniera della provincia reggiana, con la testimonianza del proprio percorso di inclusione. Prince, ghanese di Novellara, ringrazia a suo modo tutti: «I nostri insegnanti non lo facevano per dovere, si vedeva che ci mettevano l'amore».

Giunto al termine, provo dunque a dare qualche parziale risposta agli interrogativi concreti posti da Caroline all'inizio.

Che cosa accade dentro il corpo vivo e pulsante della Scuola dell'Autonomia?

Accade purtroppo che ogni scuola, sulla base di una legislazione “spezzettata” e interpretabile in modo non univoco, attua una politica e una pratica differente.

Quali sono i paesaggi dell'accoglienza costruiti e agiti nelle nostre aule?

Le politiche di accoglienza scolastica sono molteplici, e non sempre sostengono i medesimi principi educativi: si va dalla *full immersion*, ovvero la sostanziale assenza di una cura dell'accoglienza, alla “classe speciale” che precede l'ammissione ad una classe dell'Istituto, come ci ha raccontato al convegno Monica Righini, insegnante in una scuola primaria di Novellara. Nel mezzo, laboratori linguistici e attività didattiche mirate all'inclusione linguistica e sociale.

Quali sono le risorse e gli strumenti effettivamente messi in campo? Le scuole pubbliche, peraltro le uniche a farsi carico dell'istruzione degli studenti

stranieri (come evidenziato dai dati comunicati al convegno), soffrono una cronica diminuzione di finanziamenti da parte dello Stato, che si ripercuote sulla possibilità di offrire un servizio educativo adeguato. L'impegno del Comune e degli altri Enti Locali, pur lodevole e animato da solide argomentazioni, non riesce a colmare tutte le lacune. Alcune buone pratiche a costo zero, come la costruzione di una rete cittadina tra scuole che accoglie e iscrive tutti gli studenti anche in corso d'anno, cominciano a funzionare.

Dentro le scuole è davvero disponibile ed operativo un corpo docente in possesso delle competenze necessarie a mettere in opera un percorso didattico differenziato?

La risposta a questa domanda mi piacerebbe trasformarla in un'ulteriore questione: il vero problema è la formazione (operatività) o la volontà (disponibilità) dei docenti all'accoglienza? L'esperienza e le informazioni di cui si dispone lasciano intravedere una risposta non univoca. Uscendo dall'equivoco culturalista, si potrebbe porre la questione nei termini del diritto. Si pone la stessa domanda una donna che entra in un ospedale per esercitare il suo diritto ad abortire? Si deve chiedere se i medici fanno o vogliono praticare l'aborto? L'accoglienza degli studenti stranieri è un diritto che lo Stato afferma e tutela, la formazione interculturale dei docenti è un aspetto imprescindibile di questa tutela del diritto.

Docenti specializzati nell'insegnamento dell'italiano L2 intervengono già in alcune scuole?

Il lavoro dei dipartimenti di linguistica di Unimore e Unipr ha "sforato" in questi ultimi anni insegnanti specializzati in italiano L2, che lavorano nelle scuole primarie e secondarie con laboratori e interventi didattici di diverso genere, come si è visto. Ad essi si aggiungono i mediatori linguistico-culturali. Quasi tutti operano nelle scuole sotto l'egida di Officina Educativa (Comune) o di Polaris (Provincia). Ebbene, questi lavoratori o soci-lavoratori di cooperative sono uno dei tanti nuovi modelli di lavoro "flessibile" in tutti i sensi: dimostrano un'altissima capacità di auto-formazione, una versatilità delle competenze professionali e, tuttavia, vivono una condizione contrattuale estremamente precaria.

Quali sono le esperienze e quali i risultati concreti?

Purtroppo i risultati concreti non sono incoraggianti. Come dimostrato dal convegno, esiste una sostanziale disparità di risultati (bocciature, licenze, diplomi, scelte di indirizzo) tra studenti italofoni e studenti non italofoni, a sfavore di questi ultimi. Ma questi risultati sono lo specchio di ciò che manca. Valutare quello che c'è, invece, può essere fatto solo in parte. Alla parola concretezza si può dare però un'altra accezione. Se concreto significa anche tangibile, sperito, allora valga su tutte una testimonianza. Nella mia scuola, l'insegnante Elena Burani ha proposto ai ragazzi e alle ragazze del Laboratorio di Italiano L2 di partecipare alla rassegna di Fotografia Europea 2014.

Tema: uno sguardo infinito. E così Bin Bin, un'alunna cinese di terza media arrivata a Reggio Emilia da un anno e mezzo, che ci aveva già lavorato tanto nella sua classe, ha tirato fuori questa combinazione: ha scattato una foto del monumento alla Resistenza in piazza Martiri del 7 luglio e vi ha aggiunto la frase: "Alcuni morti sono ancora in vita, alcune persone vive sono già morte". Ora quella piazza le appartiene, è l'educazione al patrimonio storico a cui si accennava. Dimostra che bastano poche parole per esercitare il proprio diritto di cittadinanza, se messe insieme con la testa. Chissà quante Elena e quante Bin Bin ci sono in Italia.

Quali sono le soluzioni proposte negli altri paesi europei? Che cosa possiamo imparare dalle esperienze altrui per arricchire e migliorare la nostra situazione?

Le esperienze sono molteplici, come abbiamo imparato oggi. In Francia, ad esempio, da un lato si valorizzano economicamente gli insegnanti che accettano di lavorare nelle scuole di frontiera, come ha ricordato Cardarello, dall'altro Mohammed Larbi ci ha descritto in video-conferenza un sistema scolastico fondato su test di posizionamento, e centri specializzati di "iniziazione" per i non-francofoni. In Svezia, come evidenziato dal progetto di scambio *Up together* di qualche anno fa, con a capo l'Alma Mater di Bologna, dove il sistema scolastico pubblico è all'avanguardia sul piano delle strutture, si adottano soluzioni simili. E lo stesso accade in diversi altri paesi europei. L'esperimento inclusivo italiano, grazie alla determinazione di un nutrito numero di studiosi e di docenti come quelli raccolti oggi a Reggio Emilia, nonostante tutti i limiti e le avversità di ordine politico e culturale, sembra uno dei più promettenti.